

INQUIRIES IN LANGUAGE LEARNING

Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik

Edited by / Herausgegeben von Christiane Bongartz / Jutta Rymarczyk

29

Sandra Bellet

Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden
im Kontext von Mehrsprachigkeit



PETER LANG

Die Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit steht im Fokus der aktuellen Bildungsdebatte. Unklar ist, wie Studierende konkret auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer vorbereitet werden können. Zu diesem Zweck wurde eine Lehrveranstaltung/Intervention für den Fachbereich Englisch Primarstufe mit dem Anspruch konzipiert, Studierende für das Unterrichten in Klassen mit sprachlicher und kultureller Diversität vorzubereiten. Die Ergebnisse eines Textvignetten-Tests (Pretest-Posttest) zeigen einen sofortigen Wissenszuwachs durch die Intervention und einen langfristigen Effekt. Durch die Nutzung von spezifischen Lerngelegenheiten im Studium kann Wissen erworben werden, das Lehramtsstudierende für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer vorbereitet.

Sandra Bellet ist Professorin des Fachbereichs Englisch für die Primarstufe und Schulpraxisberaterin für Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Sie forscht im Bereich Lehrer*innenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Sie promovierte im Fach Englisch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht

INQUIRIES IN LANGUAGE LEARNING

FORSCHUNGEN ZU PSYCHOLINGUISTIK UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Edited by/Herausgegeben von
Christiane Bongartz and/und Jutta Rymarczyk

VOLUME 29

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe
erscheinenden Arbeiten wird vor der
Publikation durch eine Herausgeberin der
Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance and peer
review of this publication*

Prior to publication, the quality of the
work published in this series is
reviewed by one of the editors
of the series.

Sandra Bellet

Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden
im Kontext von Mehrsprachigkeit



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Weingarten, PH, Diss, 2021

DE-747

ISSN 1868-386X

ISBN 978-3-631-86755-6 (Print)

E-ISBN 978-3-631-86806-5 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-86807-2 (EPUB)

DOI 10.3726/b19085

© Sandra Bellet, 2022

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG
Open



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Vorwort

Sprachenlernen / *Language Learning* ist das Bindeglied, das die naturwissenschaftliche Forschung der Psycholinguistik und die anwendungsorientierte Forschung der Fremdsprachendidaktik zusammenführt. Lange Zeit wurden die Disziplinen getrennt voneinander behandelt und die Betonung lag auf den disparaten Anteilen der beiden Gebiete. Vergleichbar zur Annäherung der Begriffe „Spracherwerb“ und „Sprachenlernen“ (*language acquisition* und *language learning*) ist jedoch seit einigen Jahren eine Annäherung der Psycholinguistik und der Fremdsprachendidaktik zu beobachten. Während die Psycholinguistik den schulischen Kontext des Spracherwerbs stärker beachtet, ist aus der Fremdsprachendidaktik die empirische Forschung nicht mehr wegzudenken, die linguistische Phänomene der Interaktion im Klassenzimmer beleuchtet.

Mit der Reihe „*Inquiries in Language Learning*. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik“ wollen wir dieser Entwicklung Rechnung tragen. Da die Schnittstelle der beiden Forschungsgebiete, die durch die Reihe bedient wird, naturgemäß eine hohe Interdisziplinarität aufweist, strahlt ihre Relevanz in unterschiedliche Richtungen aus: Einerseits braucht guter Fremdsprachenunterricht Lehrkräfte, deren methodisch-didaktische Entscheidungen auf detaillierter Kenntnis spracherwerbstheoretischer Aspekte beruhen. Das Schreiben von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht muss auf einer soliden empirischen Basis geschehen. Andererseits bedarf die Interpretation psycholinguistischer Daten der Vertrautheit mit Unterrichtsabläufen und den Ritualen, die Vermittlungsprozesse prägen. Das Entwerfen eines psycholinguistischen Forschungsdesigns muss unterrichtstechnische Aspekte einbeziehen, um letztlich authentische Ergebnisse abbilden zu können.

Mit der Gesamtschau unserer Arbeitsbereiche hoffen wir dem Ineinandergreifen und den Verschränkungen von psycholinguistischen Grundlagen und fachdidaktischen Weiterentwicklungen, von Theorien und Methoden sowie von Forschung und Praxis gerecht werden zu können.

Christiane Bongartz
Jutta Rymarczyk

Preface

Language Learning is a field which bridges the gap between the research conducted within Psycholinguistics and the applied research within Foreign Language Didactics. For a long time, these two fields were regarded as separate disciplines, and the emphasis lay on their differences. However, just as there has been a gradual convergence between the concepts of *language acquisition* and *language learning*, over the past few years Psycholinguistics and Foreign Language Didactics have also been moving closer together. While Psycholinguistics is taking a growing interest in the classroom context in which language learning takes place, Foreign Language Didactics have fully embraced empirical research which sheds light on the linguistic phenomena found in the interactions within the classroom.

The series *Inquiries in Language Learning (Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik)* aims to reflect this development. Since the areas of intersection between these two research fields have a high level of interdisciplinarity, the contributions to this series are relevant in many different ways for educators and researchers who are concerned with language learning. On the one hand, good foreign language or second language teaching requires teachers whose methodological and pedagogical decisions are based on a sound knowledge of language acquisition theory. Furthermore, foreign language textbooks should have a solid empirical foundation. On the other hand, the interpretation of linguistic data requires familiarity with the types of classroom activities and rituals that shape the various learning processes. After all, psycholinguistic research design must attend to the technicalities of classroom teaching and learning in order to obtain authentic results.

In this series we hope to contribute to the cross-disciplinary efforts in our research fields, bringing together psycholinguistic principles and classroom-based developments, thus reconciling theories and methods with research and practice.

Christiane Bongartz
Jutta Rymarczyk

In der vorliegenden Studie wird versucht, eine durchgängig geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, gleichzeitig soll eine gute Lesbarkeit gewährleistet sein. Es werden darum hauptsächlich geschlechtsneutrale Formulierungen (z.B. Lehrperson) oder Doppelnennungen gewählt. In Komposita, die als etablierte Fachbegriffe den Diskurs bestimmen (Lehrerbildung, Expertenansatz) wird auf die geschlechtergerechte Anpassung verzichtet, was keinesfalls eine Diskriminierung von Frauen bedeuten soll.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	15
Abbildungsverzeichnis	17
1 Einleitung	19
1.1 Einordnung der Thematik	19
1.2 Aufbau	24
2 Lehrer(bildungs)forschung	27
2.1 Der Expertenansatz	27
2.2 Der Kompetenzbegriff in der Lehrerbildung	31
2.3 Erfassung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen	33
2.4 Systematisierung von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen	38
2.4.1 Standardmodelle	41
2.4.2 Kompetenzmodelle	48
2.4.3 Zusammenfassung: Standard- und Kompetenzmodelle ...	54
2.5 Das professionelle Wissen von Lehrpersonen	56
2.5.1 Strukturierung in Inhaltsgebiete	57
2.5.2 Strukturierung in Wissensformen	59
2.5.3 Empirische Befunde zum professionellen Wissen (angehender) Lehrpersonen	68
3 Mehrsprachigkeit und Schule	77
3.1 Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen	80
3.2 Mehrsprachig im einsprachigen Unterricht	85

3.3	Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit	90
3.3.1	Individuelle mehrsprachige Entwicklung	91
3.3.2	Schulische Förderung von Mehrsprachigkeit	95
3.4	Gesamtsprachendidaktik – ein Modell für die Primarstufe	97
3.4.1	Förderung von <i>Language Awareness</i>	104
3.4.2	Förderung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) – sprachsensibler Unterricht	108
3.4.3	<i>Cross-Curricular Language Learning</i> im frühen Englischunterricht	113
3.4.4	Die Förderung von transkultureller kommunikativer Kompetenz	120
3.5	Lehrerbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit	124
4	Beschreibung der Lehrveranstaltung/Intervention	135
4.1	Strukturelle Merkmale	136
4.2	Inhalte und methodisch-didaktisches Vorgehen	137
4.2.1	Einführung: Mehrsprachigkeit mit Englisch	142
4.2.2	Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik	147
4.2.3	Themenfeld II: Sprachenlernen – Sprachenunterricht	158
4.2.4	Themenfeld III: Gesamtsprachliche Förderung	166
5	Forschungsfragen	175
6	Forschungsdesign	179
6.1	Forschungsansatz	179
	Interventionsforschung und Evaluationsforschung	180
6.2	Untersuchungsplan	180
6.3	Durchführung	182
6.4	Stichprobenbeschreibung	184

6.5	Forschungsinstrument Fallvignette	186
6.5.1	Entwicklung des Textvignetten-Tests	188
6.5.2	Auswertung des Textvignetten-Tests	198
6.6	Qualitative Inhaltsanalyse	199
6.6.1	Grundbegriffe der qualitativen Inhaltsanalyse	200
6.6.2	Merkmale der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	202
6.6.3	Merkmale der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse ..	203
6.7	Datenaufbereitung	203
6.8	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	205
6.8.1	Entwicklung des Codiermanuals I und erster Codierdurchgang	208
6.8.2	Zweiter Codierdurchgang mittels Codiermanual I	219
6.8.3	Zusammenstellung der Codiereinheiten und statistische Analyse	220
6.9	Evaluative qualitative Inhaltsanalyse	223
6.9.1	Entwicklung des Codiermanuals II und erster Codierdurchgang	224
6.9.2	Zweiter Codierdurchgang mittel Codiermanual II	239
6.9.3	Zusammenstellung der Codiereinheiten und kategoriebasierte Analyse	240
7	Forschungsergebnisse	245
7.1	Ergebnisse: Zuwachs an Handlungswissen – quantitativ	246
7.1.1	Ergebnis gesamt	246
7.1.2	Ergebnisse der einzelnen Vignetten	249
7.2	Ergebnisse: Zuwachs an Handlungswissen – evaluativ	252
7.2.1	Ergebnis gesamt	253
7.2.2	Ergebnisse der einzelnen Vignetten	254
7.3	Ergebnisse: Nachhaltigkeit des Zuwachses an Handlungswissen	273

7.4 Ergebnisse: Auswirkungen von soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen	276
8 Diskussion der Ergebnisse	279
8.1 Zuwachs an Handlungswissen	280
8.2 Nachhaltigkeit des Zuwachses an Handlungswissen	296
8.3 Auswirkungen von soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen	297
9 Diskussion der Forschungsmethode und Limitationen	301
10 Ausblick	305
Literaturverzeichnis	309
Anhang*	online

* Dieses Werk enthält zusätzliche Informationen (Codiertabellen – Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse) als Anhang. Sie können von unserer Website heruntergeladen werden. Die Zugangsdaten entnehmen Sie der letzten Seite der Publikation.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Entwicklungsstadien in der Lehrerbildung; Berliner, 2004	29
Tabelle 2:	Standard-Stufenmodell: erste Ausbildungsphase; Terhart, 2002	43
Tabelle 3:	Standard-Stufenmodell: zweite Ausbildungsphase; Terhart, 2002	44
Tabelle 4:	Fünf Domänen von Lehrerprofessionalität; Schatz et al., 2007	53
Tabelle 5:	Gegenüberstellung Diskurs-und Handlungsfelder für die Sekundarstufe und Primarstufe, modifiziertes Modell nach Reimann, 2016	101
Tabelle 6:	Überblick über die vier Bausteine mit Einheiten und Inhalten	140
Tabelle 7:	Untersuchungsplan	183
Tabelle 8:	Stichprobenbeschreibung	185
Tabelle 9:	Themenfelder und Wissenskomponenten	189
Tabelle 10:	Themenfelder, Wissenskomponenten, Textvignetten und Wissensüberprüfung	194
Tabelle 11:	Schema für den Abgleich der Daten	204
Tabelle 12:	Codiermanual I, Vignette 2	218
Tabelle 13:	Codierung am Beispiel P46, Vignette 2, Messzeitpunkt t2	219
Tabelle 14:	Ergebnis Vignette 2, Messzeitpunkt t2	221
Tabelle 15:	Berechneter Cronbach's α des Interratings	222
Tabelle 16:	Codiermanual II, Vignette 2	239
Tabelle 17:	Codierung am Beispiel P51, Vignette 2, Messzeitpunkt t2	240
Tabelle 18:	Ergebnis Vignette 2, Messzeitpunkt t2	241
Tabelle 19:	Berechneter Kappa des Interratings	242
Tabelle 20:	Forschungsfragen und Zusammenfassung der Ergebnisse	245
Tabelle 21:	Hypothesenprüfung mittels t-Test: Ergebnis alle Vignetten	248
Tabelle 22:	Hypothesenprüfung mittels t-Test: Vignetten einzeln	251
Tabelle 23:	Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, alle Vignetten	254

Tabelle 24: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignette 1	256
Tabelle 25: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignetten 2	259
Tabelle 26: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignetten 3	262
Tabelle 27: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1, 3 und 4, Vignetten 4	265
Tabelle 28: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 3, Vignetten 5	268
Tabelle 29: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignetten 6	271
Tabelle 30: Hypothesenprüfung mittels t-Test: Ergebnis alle Vignetten	274
Tabelle 31: Multiple Regressionsanalyse mit drei unabhängigen Variablen	277

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Makromodell der Lehrerkompetenz; Frey und Jung, 2011 (eigene Darstellung)	41
Abbildung 2:	Standard 1; InTASC Model Core Teaching Standards, 2013 (eigene Darstellung)	46
Abbildung 3:	Standard 2; InTASC Model Core Teaching Standards, 2013 (eigene Darstellung)	47
Abbildung 4:	Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf; COACTIV, 2011 (eigene Darstellung)	50
Abbildung 5:	Framework for Understanding Learning and Teaching; Bransford et al., 2005	51
Abbildung 6:	Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern und die 6. Disziplin; Paseka et al., 2011	54
Abbildung 7:	Professionswissen als Begegnung von Theorie und Praxis; Dewe et al., 1992 (eigene Darstellung)	65
Abbildung 8:	Explizites Handlungswissen als Schnittmenge aus Wissen und Können; Neuweg, 2011 (eigene Darstellung)	66
Abbildung 9:	Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe	103
Abbildung 10:	Querschnittsmaterien. Curriculum Bachelorstudium Lehramt Primarstufe; LEHRERiNNENBILDUNG West, 2015	127
Abbildung 11:	Struktur der Textvignetten	191
Abbildung 12:	Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse	206
Abbildung 13:	Ablauf der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse ...	223
Abbildung 14:	Alle erreichten Punkte, Vignetten gesamt zu den Messzeitpunkten t1 und t2	247
Abbildung 15:	Summenscores, Messzeitpunkte t1 und t2	248
Abbildung 16:	Wissenszuwachs in Punkten pro Vignette	249
Abbildung 17:	Mittlerer Wissenszuwachs pro Vignette in Punkten nach Größe geordnet	250
Abbildung 18:	Evaluative Codiereinheiten, alle Vignetten zu den Messzeitpunkten t1 und t2	253
Abbildung 19:	Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 1, Messzeitpunkte t1 und t2	255

Abbildung 20:	Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 2, Messzeitpunkte t1 und t2	258
Abbildung 21:	Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 3, Messzeitpunkte t1 und t2	261
Abbildung 22:	Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 4, Messzeitpunkte t1 und t2	264
Abbildung 23:	Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 5, Messzeitpunkte t1 und t2	267
Abbildung 24:	Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 6, Messzeitpunkte t1 und t2	270
Abbildung 25:	Codiereinheiten, alle Vignetten, Messzeitpunkte t2 und t3	275

1 Einleitung

1.1 Einordnung der Thematik

Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt.

Wilhelm von Humboldt (1767–1835)

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein (1889–1951)

Die Zitate von Wilhelm von Humboldt und Ludwig Wittgenstein machen die frühe Erkenntnis der Bedeutung von Sprache(n) deutlich. Man weiß heute, dass alle Grundlagen für die Sprachkompetenz in der frühkindlichen Entwicklung erworben werden und mit der Sprachkompetenz das sprachliche Selbstbewusstsein ausgebildet wird. Das sprachliche Selbstbewusstsein ist Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung. „Sprache [...] wird nicht nur als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel verstanden, sondern vor allem als Praxis, durch die Lernende als Subjekt konstruiert werden“ (Busch, Jardine & Tjoutuku, 2012, S. 61). Der Schule kommt die Aufgabe zu, die Sprachkompetenz, mit der die Kinder eingeschult werden, zuerst um die Unterrichtssprache und später um eine oder weitere Fremdsprachen zu erweitern. Der sichere Umgang mit der deutschen Sprache ist in Österreich, Deutschland und der Schweiz entscheidend für den schulischen Erfolg von Kindern (Auernheimer, 2003; Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013) und für die Integration in ihr soziales Umfeld. Die durchgängige sprachliche Förderung ist daher ein prominentes bildungspolitisches Handlungsfeld und die Anregung der sprachlichen Bildung aller Kinder eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen.

Die beruflichen Aufgaben als Volksschullehrperson haben sich nicht zuletzt durch migrationsbedingte demografische Veränderungen in den letzten Jahrzehnten in Österreich stark gewandelt. Die österreichische Volksschule gliedert sich in vier Schulstufen (1. und 2. Schulstufe wird als Grundstufe I, 3. und 4. Schulstufe als Grundstufe II bezeichnet) und wird im Allgemeinen von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren besucht. Die Klassen setzen sich aktuell aus Kindern mit bis zu zehn anderen Erstsprachen als Deutsch zusammen, was die Anforderungen und Erwartungen

an die Lehrpersonen noch vielseitiger macht. Die pädagogische Ausbildung von Lehramtsstudierenden muss auf diesen Wandel reagieren und die Absolventinnen und Absolventen entsprechend ausbilden, um diesen durch die große sprachliche und kulturelle Diversität bedingten Herausforderungen begegnen zu können. So erfordert der Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ein spezifisches fachliches, pädagogisches und didaktisches Wissen, um die gesamtsprachliche Bildung aller Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern (Gogolin, 2005; Krumm & Reich, 2011). Die Vermittlung dieses Wissens ist Aufgabe der Lehrerbildung. Dabei stellt sich die Frage, ob das Wissen allein ausreicht, um zielführende Handlungsentscheidungen für Problemsituationen zu treffen, die sich durch die Diversität in der Klasse ergeben, und ob es überhaupt im Studium oder erst nach langjähriger Berufserfahrung entwickelt werden kann. Innerhalb der aktuellen Lehrerforschung wird davon ausgegangen, dass sich die Kompetenz von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt. Es sind dies kognitive Wissensaspekte, affektiv-emotionale Persönlichkeitsmerkmale, motivationale Orientierung und persönliche Einstellung. Neben der Einstellung werden kognitive Wissensaspekte, wie fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen, in der Forschung zur Lehrerbildung schwerpunktmäßig untersucht (u.a. Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Krauss, Lindl, Schilcher & Tepner, 2017; Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). Es wird davon ausgegangen, dass vor allem kognitive Wissensbestände durch Lerngelegenheiten im Studium entwickelt werden und diese Veränderungen valide erfasst und gemessen werden können.

Das vorliegende Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit der Entwicklung von Handlungswissen im Umgang mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit im Schulkontext bei Studierenden des Lehramts Primarstufe und schließt damit an die aktuelle Forschung zur Lehrerbildung an. In Abgrenzung an die oben erwähnten empirischen Studien werden nicht das fachliche, fachdidaktische und/oder das pädagogisch-psychologische Wissen untersucht, sondern das „gesamtsprachendidaktische Handlungswissen“, dessen Definition in der fremdsprachendidaktischen Theorie begründet liegt. Innerhalb der fremdsprachendidaktischen Theoriebildung werden wie in allen Wissenschaftsdisziplinen Bezüge zu anderen Disziplinen hergestellt.

Als Bezugswissenschaften zur Fremdsprachendidaktik werden einerseits die Fachwissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft), die die fachlichen Inhalte des Unterrichts bestimmen (Sprache, Literatur, Kultur) und andererseits die Psychologie und Pädagogik, die sich mit Lehr-Lernprozessen beschäftigen, genannt (Haß, 2010). Für die vorliegende Studie ist nicht allein die Fremdsprachendidaktik, sondern die „Integrierte Sprachendidaktik“¹ bzw. die „Gesamtsprachendidaktik“² von Belang, da neben der Fremdsprache Englisch integrativ auch Deutsch als Zweit- bzw. Bildungssprache unter Einbeziehung der Erstsprachen im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit (Hutterli, Stotz & Zappatore, 2008) entwickelt werden sollen. Die Integrierte Sprachendidaktik (Hufeisen & Lutjeharms, 2005; Le Pape Racine, 2007) und die Gesamtsprachendidaktik (Ansätze zur Mehrsprachigkeit an Schulen in Europa, 2015) fassen die unterschiedlichen Didaktiken der Erst-, Zweit- und Drittsprache sowie interdisziplinär weitere Fachgebiete wie die transkulturelle Pädagogik zusammen. Anstelle der beiden Disziplinen Psychologie und Pädagogik wird für die vorliegende Studie die pädagogische Psychologie als wichtige Bezugsdisziplin bestimmt. Die pädagogische Psychologie beschäftigt sich als Teilgebiet der angewandten Psychologie mit der „Beschreibung, Erklärung und Optimierung menschlichen Erlebens und Verhaltens in Erziehungs- und Bildungsprozessen“ (Hasselhorn, 2020). Das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrpersonen setzt sich demzufolge aus dem Wissen über Schülerinnen und Schüler sowie aus dem Wissen über effektive Klassenführung, Unterrichtsmethoden und Leistungsbeurteilung zusammen.

Das in der vorliegenden Studie beforschte gesamtsprachendidaktische Handlungswissen wird definiert als die Fähigkeit, auf Grundlage von (fremd)sprachendidaktischem Wissen, spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit und pädagogisch-psychologischem Wissen Handlungsentscheidungen zu treffen und diese theoriebasiert zu begründen. Alle Studierenden eines Jahrgangs der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

1 Zur Geschichte und Klärung des Begriffs siehe Le Pape Racine, 2007.

2 Der Begriff Gesamtsprachendidaktik hat bislang nicht den Status eines Fachterminus, wie u.a. sein Fehlen in Jörg & Rymarczyk (2021) aufzeigt. Er wird hier dennoch verwendet, um das berufsspezifische Aufgabenfeld von Lehrpersonen „gesamtsprachliche Bildung“ abzubilden.

wurden mittels eines Textvignetten-Tests – eines in der aktuellen Lehrerbildungsforschung häufig verwendeten Instruments (Brovelli, Bölsterli, Rehm & Wilhelm, 2013; König, 2012; Mulder, Sauer & Kempka, 2017; Rehm & Bölsterli, 2014) – hinsichtlich der Entwicklung des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens untersucht. Insgesamt wurden drei Testungen durchgeführt. In der ersten Testung zu Beginn des 2. Semesters wurde das Vorwissen der Studierenden erfasst. Die zweite Testung erfolgte drei Monate später direkt im Anschluss an eine Intervention, die als reguläre Lehrveranstaltung des Lehramtsstudiums der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik vermittelt. Die dritte Testung wurde zwei Jahre später im 6. Semester durchgeführt mit dem Ziel, Aufschluss über die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens zu geben. Zusätzlich wurden soziodemografische Merkmale und Vorerfahrungen der Studierenden erhoben, um herauszufinden, ob sich diese auf den Erwerb des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens auswirken. Die Analyse der Daten erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei die Daten auch quantifiziert werden, um sie statistisch auszuwerten.

Die Intervention/Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* des Studienfachbereichs Englisch Primarstufe ist Teil des Moduls *Introduction to Multilingualism with English*, das den frühen Englischunterricht mit Mehrsprachigkeit verknüpft. Das Modul zeigt ein erweitertes Verständnis des Englischunterrichts als „Tor zur Mehrsprachigkeit“ (Quetz, 2010; Schröder, 2009) und als „Brückensprache und Türöffner für das Erlernen weiterer Fremdsprachen“ (Neuner, 2005a) und schließt dabei gleichzeitig die Auseinandersetzung mit der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit ein. Es setzt sich zum Ziel, Studierende hinsichtlich der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler auszubilden. Das von der Autorin entwickelte „Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe“ veranschaulicht das Zusammenwirken mehrerer dafür relevanter Themenbereiche, wie die Förderung von *Language Awareness*, die Förderung der Bildungssprache Deutsch (auch als Zweitsprache), die Förderung von transkultureller kommunikativer Kompetenz sowie den fächerübergreifenden Englischunterricht. Englisch auf der Primarstufe eignet sich – auch im Hinblick auf die Bildungsziele im Lehrplan der Volksschule – besonders

dafür, *Language Awareness*, Sprachenlernen und Kulturverständnis im Zusammenhang mit Diversität aufzugreifen und dabei gleichzeitig Studierende in ihrer fachlichen wie persönlichen Entwicklung zu unterstützen.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe, die Motivation zur Beschäftigung mit anderen Sprachen grundzulegen und zu vertiefen, die Fähigkeit zur Kommunikation in einer Fremdsprache anzubahnen [und] dazu beizutragen, dass die Schüler Menschen mit anderer Sprache und Kultur offen und unvoreingenommen begegnen [...]. (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 243)

Die inhaltliche Konzeptionierung der Intervention/Lehrveranstaltung erfolgte in Anlehnung an das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm und Reich, 2011) und an das Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (Österreichisches-Sprachenkompetenz-Zentrum [ÖSZ], 2014), das als Weiterführung des Curriculums Mehrsprachigkeit für die Lehrerbildung gilt. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Untersuchung ist die Lehrveranstaltung für alle Lehramtsstudierenden der Primarstufe innerhalb des Verbunds „LEHRERiNNENBILDUNG West“ im Grundstudium verpflichtend, da in Österreich Lehrpersonen in der Volksschule, bedingt durch das Klassenlehrerprinzip, alle Fächer – auch Englisch – von der 1. bis einschließlich der 4. Schulstufe unterrichten.³ Die in der Lehrveranstaltung behandelten Themen sollen einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Hinblick auf den Umgang mit der (migrationsbedingten) Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler leisten. Insbesondere die gemeinsame, fächerübergreifende Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist vor dem Hintergrund der Wichtigkeit der Sprachkompetenz für den weiteren Bildungsverlauf nach Meinung der Autorin elementarer Bestandteil der Bildungsziele der Volksschule.

3 Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass in Österreich für den Fachbereich Englisch im Studienplan des Lehramtsstudiums Primarstufe höchstens 10 ECTS-Punkte vorgesehen sind. Studierende des Lehramts Primarstufe wählen – im Unterschied zu Deutschland – keine Fachbereiche und werden in allen Fächern ausgebildet. Sie sind daher nicht mit Englischstudierenden des Lehramts Sekundarstufe vergleichbar, vor allem was die Fachkompetenz (Sprachkompetenz in Englisch) betrifft.

1.2 Aufbau

Die Untersuchung gliedert sich nach der Einleitung (Kapitel 1) in drei Teile, den theoretischen Unterbau (Kapitel 2 bis 4), den empirischen Teil (Kapitel 5 bis 7) und den abschließenden Teil (Kapitel 8 bis 10).

Die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen der Primarstufe durch Englisch im Kontext von Mehrsprachigkeit identifiziert mehrere Aspekte, die theoretisch relevant sind und grob in zwei Felder eingeteilt werden können, in die Forschung zur Lehrerbildung und in die schulische Mehrsprachigkeit. Kapitel 2 befasst sich mit Konzepten und Ergebnissen der internationalen Lehrer(bildungs)forschung. Ausgehend vom Expertenansatz, der aktuell die Diskussion über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen prägt, werden insbesondere die Topologie und Typologie professionellen Wissens und Könnens von Lehrpersonen (Bromme, 1992; Dewe, Ferhoff & Radke, 1992; Neuweg, 2011; Shulman, 1986) und die Diskussion um die professionellen Wissensdomänen im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2006) behandelt. Dabei wird zwischen pädagogischem und fachbezogenem Wissen unterschieden. Forschungsbefunde zum fächerübergreifenden pädagogischen Wissen (König, 2010, 2016) und zum fachbezogenen (fachliches und fachdidaktisches) Wissen (Krauss et al., 2017) belegen, dass professionelles Wissen durch Lerngelegenheiten im Studium erworben wird und dass pädagogisches Wissen und fachbezogenes Wissen getrennt voneinander valide erfasst werden können. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass sich die unterschiedlichen Wissensbereiche gegenseitig beeinflussen.

In Kapitel 3 erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Schule. Das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen und die Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich daraus für Lehrpersonen und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ergeben können, werden behandelt sowie Lösungsansätze vorgeschlagen. Ein Überblick über die aktuelle Forschungslage zur schulischen Mehrsprachigkeit, die individuelle Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern (Akbulut, Bien-Miller & Wildemann, 2017; Edele & Stanat, 2016) und die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit (Kempert, Edele, Rauch, Wolf, Paetsch, Darso, Maluch & Stanat, 2016; Vetter, 2014) zeigt die Notwendigkeit einer gesamtsprachlichen Bildung und die daraus resultierenden Implikationen

für die Lehrerbildung. Ein Ansatz, sprachliche Bildung als Ganzes zu sehen, ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Hufeisen, 2011; Reich & Krumm, 2013; Reimann, 2016), die am Beispiel des Modells einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe erläutert wird. Das Kapitel beschäftigt sich zum Schluss mit der Lehrerbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und mit Konzepten zur Qualifizierung von Lehramtsstudierenden mit Fokus auf das Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014). Das Konzept bildet die Grundlage für die Inhalte der Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition*, die im Zuge des Universitätslehrgangs „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Klagenfurt von der Autorin entwickelt und als Intervention für die vorliegende Studie durchgeführt wurde. Für die Konzeption der Lehrveranstaltung/Intervention, die in Kapitel 4 beschrieben wird, waren neben den Inhalten des oben genannten Rahmenmodells die Erkenntnisse aus Kapitel 2 und 3 von Bedeutung. Geht man davon aus, dass professionelles Wissen im Studium erworben wird und dass fachbezogenes (fachliches und fachdidaktisches) Wissen Einfluss auf das pädagogisch-psychologische Wissen hat, muss es möglich sein, durch Lerngelegenheiten im Studium Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik zu vermitteln, das Studierende für den Umgang mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorbereitet.

Im Anschluss an die Beschreibung der Lehrveranstaltung/Intervention werden in Kapitel 5 die Forschungsfragen für die empirische Studie über die Wirksamkeit der Intervention auf den Wissenszuwachs von Studierenden vorgestellt. In Kapitel 6 wird das Forschungsdesign beschrieben. Das für die Testung verwendete Instrument Textvignetten-Test wurde von der Autorin entwickelt, von einem Expertenteam (Referentinnen und Referenten des Lehrgangs „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Klagenfurt) begutachtet und als passend für die Studie bewertet. Es beinhaltet sechs Textvignetten, die authentische Problemsituationen aus dem Schulalltag im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit beschreiben. Die Probandinnen und Probanden werden dabei aufgefordert, Lösungsvorschläge zu formulieren und diese zu begründen. Anstelle des Abfragens von fachbezogenen und/oder pädagogisch-psychologischen Wissensbeständen über einen Wissenstest wird das Handlungswissen (Handlungsentscheidung und Handlungsbegründung) aus den Formulierungen der Studierenden zu

den offenen Fragen erfasst. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden in Kapitel 7 vorgestellt und lassen Rückschlüsse auf die Entwicklung von handlungsrelevantem, gesamtsprachendidaktischem Wissen zu.

Der dritte und abschließende Teil der Untersuchung führt in Kapitel 8 zur Diskussion der Ergebnisse und in Kapitel 9 zur Diskussion der Methode, wobei deren forschungsmethodisch bedingte Bedeutung aufgezeigt wird. Anschließend werden in Kapitel 10 in einem Ausblick Implikationen für die Lehrerbildung abgeleitet sowie Forschungsperspektiven für zukünftige Untersuchungen eröffnet. Diese Untersuchung setzt sich zum Ziel, Anhaltspunkte für die Gestaltung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu geben.

2 Lehrer(bildungs)forschung

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Forschung zur Kompetenz von Lehrpersonen. Es beginnt mit einer Ausführung des Expertenparadigmas, das, als eines von drei Paradigmen innerhalb der empirischen Forschungstradition, aktuell die Forschung zum Lehrerberuf bestimmt und deren Vertreter auch den Begriff der Lehrerkompetenz prägten. Nach einer kritischen Diskussion über die Möglichkeiten der Messung von Lehrerkompetenz wird deren Systematisierung durch Standard- und Kompetenzmodelle aufgezeigt, wobei das professionelle Wissen als eine Komponente der Lehrerkompetenz herausgearbeitet wird. Die vorliegende Studie befasst sich mit der Entwicklung von Handlungswissen bei Lehramtsstudierenden, weshalb durchgängig eine klare Differenzierung der Begriffe Wissen und Kompetenz vorgenommen wird. Zum Schluss des Kapitels wird eine Auswahl an aktuellen empirischen Studien zum professionellen Wissen von (angehenden) Lehrpersonen vorgestellt und die Ergebnisse werden auf ihre Relevanz für die Untersuchung hin untersucht.

2.1 Der Expertenansatz

Innerhalb der Forschung zum Lehrerberuf war und ist eine der zentralen Herausforderungen die evidenzbasierte Beantwortung der Frage nach der Rolle der Lehrperson für das Gelingen von Unterricht und in Folge für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Die Diskussion darüber, was eine gute Lehrperson ausmacht, wird seit nunmehr 100 Jahren geführt und ist von drei Ansätzen geprägt, dem Persönlichkeitsparadigma, dem Prozess-Produkt-Paradigma und dem Expertenparadigma. Die ersten beiden werden kurz vorgestellt und das Expertenparadigma bzw. der Expertenansatz aus Gründen der Aktualität innerhalb der Lehrer(bildungs)forschung und der Relevanz für die vorliegende Untersuchung näher beleuchtet. Im Anschluss werden die Implikationen diskutiert, die sich für die Ausbildung von Lehrpersonen ergeben.

Der Persönlichkeitsansatz beschäftigte sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit den charakterlichen Merkmalen der erfolgreichen Lehrperson und versucht, erfolgreiches Lehrerverhalten auf individuelle,

wenig veränderbare Persönlichkeitsmerkmale (wie etwa Geduld, Humor, Freundlichkeit) zurückzuführen. Das Prozess-Produkt Paradigma hingegen stellte in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts unter Einfluss des Behaviorismus bestimmte Aspekte des beobachtbaren Verhaltens in den Mittelpunkt der Forschung und sieht die Wirksamkeit unterrichtlichen Handelns in isolierten Fertigkeiten begründet, unabhängig von der Person. Ende der 1980er Jahre wurden Befunde aus der Expertiseforschung auf die Forschung zum Lehrerberuf⁴ übertragen (Berliner & Carter, 1989; Leinhardt & Greeno, 1986). Innerhalb der Expertiseforschung wird ein Experte als eine Person bezeichnet, die besondere Leistungen über einen längeren Zeitraum in einem bestimmten Bereich zeigt und diese durch praktische Erfahrung entwickelt (Gruber, 2001). Der Expertenansatz ortet im Gegensatz zum Persönlichkeitsansatz oder seinem Gegenpol, dem Prozess-Produkt-Paradigma, die Bedingung für das Gelingen von Unterricht im persönlichen, berufsspezifischen Wissen und Können der Lehrperson. Das persönliche Wissen und Können wird dabei nicht als eine Sammlung mehr oder weniger unveränderbarer, stabiler Charaktereigenschaften und das berufsspezifische Wissen und Können nicht als ein Bündel beobachtbarer, automatisierter Teilfertigkeiten verstanden, sondern das Wissen und Können von Lehrpersonen wird als mehrdimensionale Kompetenz gesehen, die durch erlernbare kognitive sowie durch motivationale und handlungsbezogene Merkmale charakterisiert ist (Weinert, 2001a). Für die Lehrerbildung ist diese Position des Expertenansatzes in doppelter Hinsicht elementar: i) Expertentum ist erlernbar und entwickelbar und ii) Wissen und Können von Expertinnen bzw. Experten ist äußerst spezialisiert und vielschichtig, dient der Bewältigung spezieller Aufgaben und geht daher über das Alltagswissen und die Beherrschung von Teilfertigkeiten hinaus. Bromme (1992) bezieht sich auf den Expertenansatz, indem er dieses spezifische, professionelle Wissen als Basis für unterrichtliches Handeln bzw. Können beschreibt:

Der Ansatz „Lehrer als Experte“ basiert auf folgender Überlegung: Da offensichtlich eine Anzahl von Lehrern die relativ schwierigen und komplexen Aufgaben des Unterrichtens erfolgreich bewältigen, ist anzunehmen, daß diese Lehrer über einen Bestand an professionellem Wissen verfügen, der für die Aufgabenbewältigung

4 Dazu detaillierter: Besser & Krauss (2016); Bromme & Rheinberg (2006); Reinold (2016).

gebraucht wird. Das Wissen liegt der Wahrnehmung, dem Denken und auch dem Handeln zugrunde bzw. begleitet das Handeln. Das Wissen ist zugleich durch diese Aufgabe inhaltlich und strukturell beeinflusst. Die Fragestellung des Expertenansatzes gilt dem Inhalt und der Struktur dieses Wissens. (S. 10)

Berliner (2001, 2004) schlägt für die Lehrerbildung in Anlehnung an ein Modell aus der Expertiseforschung (Dryfus & Dryfus, 1986) fünf Entwicklungsstadien auf dem Weg zum Experten vor (vgl. Tabelle 1). Auch er sieht im professionellen Wissen die Grundlage für kompetentes Handeln.

Tabelle 1: Entwicklungsstadien in der Lehrerbildung; Berliner, 2004

Entwicklungsstadium	Ausbildungs-, Berufsphase	Lerngegenstand/Charakteristika
Novize (<i>novice</i>)	Beginn der Lehrerausbildung	Basiswissen (Begriffe und Konzepte, kontextunabhängige Regeln des Unterrichtens), „Rezeptwissen“
fortgeschrittener Anfänger (<i>advanced beginner</i>)	Ende der Lehrerausbildung	professionelles Wissen (praktisches Erfahrungswissen, kontext- und situationsspezifisches Wissen)
kompetent Handelnder (<i>competent performer</i>)	Berufseinstieg	selbstbestimmte, verantwortungsvolle Entscheidungs- und Planungsprozesse, Prioritätensetzung
Profilierter (<i>proficiency</i>)	ca. ab dem 5. Berufsjahr	schnelles, flexibles Handeln, Automatisierung beruflicher Tätigkeiten
Experte (<i>expertise</i>)	ab dem 5. Berufsjahr	ausgeprägte Automatisierung beruflicher Tätigkeiten, bewusste Reflexion bei Unvorhergesehenem

Die Entwicklung vom Novizen zum Experten beginnt nach Berliner (2004) mit der Aneignung von allgemeinem Basiswissen in Bezug auf zu leistende, berufliche Tätigkeiten. Dieses Wissen kann noch nicht als systematisches Professionswissen bezeichnet werden, da es nicht kontextabhängig flexibel angewendet werden kann. Erst gegen Ende der Ausbildung wird über Handlungserfahrungen professionelles Wissen entwickelt und ab dem Berufseinstieg als Grundlage für kompetentes Handeln herangezogen.

Baumert und Kunter (2006) fassen die wichtigsten Befunde der Expertiseforschung (Ericsson & Smith, 1991; Gruber, 2001; Gruber & Mandl, 1996) – angewandt auf die Lehrerforschung – wie folgt zusammen:

Expertise in Profession ruht auf dem Fundament theoretisch-formalen Wissens, das in der Regel in akademischen Kontexten erworben wird. Im Lehrerberuf ist das konzeptionelle Verständnis des Vermittlungsgegenstandes ein zentrales Moment pädagogischer Könnerschaft. Von praktischer Expertise als wirklichem Können spricht man aber erst dann, wenn das erfahrungsbasierte Wissen und das Fachwissen in neuer Form integriert sind.

- Die Entwicklung von Expertise ist von systematischer und reflektierter Praxis über einen langen Zeitraum hinweg abhängig.
- Während ihrer Entwicklung ist sie auf Vorbilder, Coaching und diskursive Rückmeldungen angewiesen.
- Mit wachsender Kompetenz gewinnen Selbstregulationsprozesse an Bedeutung.

Expertise hängt schließlich von einem Streben nach Selbstvervollkommnung ab, das für die motivationale Dynamik über lange Zeiträume hinweg sorgen kann. (S. 505)

Für die erste, universitäre Ausbildungsphase im Studium bedeuten die Ausführungen von Berliner sowie Baumert und Kunter, dass bestenfalls Basiswissen bzw. das „Fundament theoretisch-formalen Wissens“ erworben werden kann. Andererseits ist die Entwicklung vom Novizen zum Experten ein äußerst komplexer und nicht gezwungenermaßen linearer Prozess (Bromme & Haag, 2008) und die Entwicklung des professionellen Wissens entlang der fünf Stadien empirisch noch wenig untersucht (Baumert & Kunter, 2006). Eine Überlappung oder Verschiebung innerhalb der Entwicklungsstadien scheint deshalb möglich. Hier setzt die vorliegende Studie an. Es wird untersucht, ob unter bestimmten Voraussetzungen auch schon Studienanfängerinnen und -anfänger in der Lage sind, mit nur geringer praktischer Handlungserfahrung professionelles, kontext- und situationspezifisches Wissen zu formulieren. Dabei wird bewusst der Begriff Wissen anstelle des Begriffs Kompetenz verwendet, denn Kompetenz ist der erfahrenen Lehrperson zuzuordnen und eignet sich deshalb nicht für die Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehramtsstudierenden. Aus Gründen des besseren Verständnisses der Differenzierung von professionellem Wissen und Kompetenz wird der Begriff Kompetenz im Folgenden näher erläutert.

2.2 Der Kompetenzbegriff in der Lehrerbildung

In den letzten 15 Jahren kam es im Schulkontext zu einem Paradigmenwechsel weg von der Vermittlung von (Wissens-)Inhalten hin zur Kompetenzentwicklung als Zielbegriff schulischer Bildung (Klieme et al., 2003; Weinert, 2001b). Daher werden Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulvergleichsstudien wie *Programme for International Student Assessment* (PISA), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) oder „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) hinsichtlich ihrer Kompetenzen geprüft. Dieser Ansatz findet sich auch in der Lehrerbildung und Curricula werden kompetenzorientiert formuliert (Blömeke, 2001; Kraler & Schratz, 2007). Die Frage lautet nicht mehr, welche Inhalte den Studierenden vermittelt werden sollen, sondern vielmehr was Studierende im Laufe ihres Studiums lernen und am Ende des Studiums wissen und können sollen. Die meistzitierte Definition von Kompetenz kommt aus der Expertiseforschung. Nach Weinert (2001b) können Kompetenzen vermittelt werden und bezeichnen:

[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27)

In der Entwicklung von schulischen Bildungsstandards im Auftrag des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bezog sich die Expertengruppe um Klieme (2003) auf Weinerts Definition, wobei die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und nicht der Lehrerinnen und Lehrer im Fokus standen. Studierende des Lehramts können jedoch genauso als Lernende gesehen werden, weswegen die Ausführungen auch auf die Lehrerbildung übertragbar sind. Die Kompetenzen von Lernenden können in Anlehnung an Weinert und die Expertiseforschung als ein Zusammenspiel von folgenden sieben individuell verschieden ausgeprägten Kompetenzfacetten zusammengefasst werden:

1. Wissen: auf bereits vorhandenes Wissen kann zurückgegriffen bzw. neues Wissen kann beschafft werden.
2. Verstehen: ein generelles Verständnis der Zusammenhänge innerhalb eines Lernbereichs ist gegeben.

3. Können: angemessene Handlungsentscheidungen können getroffen werden.
 4. Handeln: verfügbare Fertigkeiten können für das Handeln herangezogen werden.
 5. Fähigkeit: die bestehenden Fähigkeiten können genutzt werden.
 6. Erfahrung: Gelegenheiten können zum Sammeln von Erfahrungen genutzt werden.
 7. Motivation: ausreichend Motivation zum angemessenen Handeln ist gegeben.
- (ebd., S. 73)

Übertragen auf die Lehrerbildung können die oben genannten Kompetenzfacetten 1 bis 3 zu Beginn des Studiums auch ohne Unterrichtspraxis entwickelt werden. Auf bereits bestehendes Wissen kann aufgebaut werden, neues spezifisches Wissen erworben und die Wissenskomponenten in Beziehung zueinander gebracht werden. Darauf aufbauend müsste es möglich sein, zielführende Handlungsentscheidungen zu treffen. Gegen Ende des Studiums können die Kompetenzfacetten 5 bis 7 mit Hilfe der begleiteten Schulpraxis erworben bzw. ausgebaut werden.

Innerhalb der „LehrerInnenbildung NEU“ in Österreich (2008) wurde ebenfalls der Kompetenzbegriff in den Curricula verwendet. Das Kompetenzverständnis orientiert sich dabei an dem Begriff der „beruflichen Kompetenz“ nach Terhart (2007, S. 45). Er übernimmt dafür ebenfalls die Definition Weinerts, betont die Fähigkeit und Fertigkeit des situativen Handelns und ergänzt die Definition um die Fähigkeit der Selbstevaluation. Schon im Lehrerbildungsbericht der Kultusministerkonferenz (KMK, 2000) definiert Terhart Kompetenz folgendermaßen:

Mit dem Begriff Kompetenz bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouniten und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten. (S. 54)

Neben Klieme et al. (2011) sowie Terhart (2007) sehen auch Braunisch und Brenken (2012) die Handlungskompetenz als Grundgedanken innerhalb der Diskussion des Kompetenzbegriffs. Kompetenz kann somit als ein Paket von geistigen und körperlichen Fähigkeiten gesehen werden, die eine Person dazu befähigen, Probleme verantwortungsvoll zu lösen, Aufgaben zielorientiert zu erledigen, Handlungsentscheidungen zu treffen,

Handlungen zu reflektieren, zu bewerten und in Folge das Handlungsrepertoire zu erweitern. Nur im angemessenen, verantwortungsvollen Handeln wird eine erfolgreiche Lehrperson als solche erkennbar. In diesem Kompetenzverständnis wird die Orientierung an der einzelnen Person mit Blick auf ihre „funktionalen, auf Performanz ausgerichteten Handlungslogiken“ (Schrittesser, 2011, S. 106) sichtbar und eignet sich infolge als Strukturierungshilfe dafür, was Lehramtsstudierende lernen bzw. was berufstätige Lehrpersonen wissen und können sollen. In welcher Wechselwirkung aber Wissensbestände und Handlungsroutrinen stehen, bleibt innerhalb der empirischen Forschung zur Lehrerkompetenz noch zu klären (Czerwenka & Nölle, 2016). Auch aus diesem Grund empfiehlt es sich, zwischen den Begriffen Lehrerwissen und Lehrerkompetenz zu unterscheiden.

Der Kompetenzbegriff für die Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen hat sich international durchgesetzt und wird auch innerhalb der Lehrerbildung verwendet. Als Grundlage für die Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehrerbildung dienen Erkenntnisse aus der Forschung zur Kompetenz von Lehrpersonen (Blömeke et al., 2008, 2010; Kunter et al., 2011; Terhart, 2007), was sich allerdings als komplex darstellt und im nächsten Unterkapitel diskutiert wird.

2.3 Erfassung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen

Für die Erfassung und Modellierung von Lehrerkompetenz ergeben sich zwei Problembereiche, die auf die Definition von Kompetenz nach Weinert (2001b) zurückzuführen sind. Erstens ist die Gewichtung zwischen affektiv-motivationalen und kognitiven Fähigkeiten ungeklärt und zweitens gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem in Bezug auf das professionelle Handeln zu operationalisieren (Aufschnaiter & Blömeke, 2010). Die Unschärfe in der Definition von Kompetenz lässt einen gewissen Spielraum und führt dazu, dass Studien, je nach Interpretation, eine unterschiedliche Modellierung und/oder Erfassung von professionellen Kompetenzen vornehmen und folglich schwer miteinander vergleichbar sind (Baumert & Kunter, 2006). Dies ist nicht unproblematisch, spielen die Erfassung und Messung von Lehrerkompetenzen vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung und -optimierung doch eine zentrale Rolle (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003). Klieme und Leutner (2006) sehen

in der Messung von Kompetenzen gar den Schlüssel für die Entwicklung der Lehrerbildung. Mayr und Neuweg (2006) äußern sich hingegen generell skeptisch gegenüber der Lehrbarkeit von Kompetenzen und der empirischen Erfassbarkeit pädagogischen Handelns. Kompetenz zeigt sich im professionellen Handeln, das nicht allein auf Wissen (erlernbaren kognitiven Fähigkeiten), sondern vor allem auf ein Zusammenspiel des Wissens mit wenig veränderbaren Persönlichkeitsmerkmalen zurückzuführen ist. Als Negativbeispiel kann ein großes Kontrollbedürfnis seitens der Lehrperson eine offene Unterrichtsgestaltung verhindern, obgleich sie das Wissen hat, dass selbstgesteuertes Lernen die Lernerautonomie fördert. Kompetenzen sind somit als „komplex angelegte Handlungszusammenhänge“ (Schrittesser, 2011, S. 113) zu sehen. Die theoretische Beschäftigung mit Kompetenzen in der ersten, universitären Phase des Studiums bringt eine Reduktion auf nur einen, nämlich den kognitiven Kompetenzaspekt mit sich und führt nicht zum konkreten Kompetenzzuwachs für die Praxis (Mayr, 2006). Auch wird die Messung des kognitiven Kompetenzaspekts allein der Erfassung von Lehrerkompetenz nicht gerecht. Gerade in der Messung von Wissensbeständen mittels Testverfahren aber wird, trotz der Komplexität unterrichtlichen Handelns, vielfach eine Möglichkeit gesehen, die Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen messen zu können (Aufschnaiter & Blömeke, 2010; Schrittesser, 2011). Die Testung von formal-theoretischem Wissen ist deshalb neben der Selbsteinschätzung von Kompetenz mittels Fragebogen die zur empirischen Evaluierung von Lehrerkompetenz am häufigsten herangezogene Methode (siehe Kapitel 2.5.3). Im Anschluss werden einige Messverfahren und deren Vor- und Nachteile kurz diskutiert.

Abhängig vom jeweiligen Verständnis von Lehrerkompetenz und ihrer unterschiedlichen Komponenten, wie kognitive (Wissen) aber auch motivationale und emotionale Fähigkeiten (Motivation, Einstellung) und abhängig von der Entscheidung, Lehrerkompetenz als Ganzes oder nur Komponenten davon erfassen und messen zu wollen, werden Untersuchungsmethoden valide Ergebnisse erzielen können oder nicht. Grundsätzlich stehen der Lehrer(bildungs)forschung unterschiedliche Instrumente zur Verfügung, Datenmaterial zu generieren (Maag Merki & Werner, 2011). Hier wird eine grobe und nicht vollständige Unterteilung in subjektive Methoden der Selbstbeurteilung, zu denen der Fragebogen und das Portfolio, und in objektive Methoden der Fremdbeurteilung, zu denen die Fremdbeobachtung und

der Test zählen, vorgenommen. (Damit soll nicht ausgeschlossen werden, dass der Fragebogen auch zur Fremdbeurteilung und die Beobachtung auch zur Selbstbeurteilung herangezogen werden können.) Der objektive Ansatz wird innerhalb der Lehrer(bildungs)forschung in die distale und die proximale Erfassung unterteilt. Distale Indikatoren wie Studienabschluss und/oder Zusatzzertifikate werden in großem Abstand zur Datenerhebung generiert, proximale Indikatoren direkt aus dem Test oder der Beobachtung (Kunter & Klusmann, 2010). Auf die Beschreibung der Erfassung von Lehrerkompetenz aufgrund distaler Indikatoren wird hier verzichtet.

Selbstbeurteilung

Die Selbstbeurteilung der professionellen Kompetenz angehender Lehrkräfte mittels Fragebogen (und dem Interview als seiner mündlichen Form) hat den Nachteil, dass sie keine gesicherten Informationen liefert und nur wenig aussagekräftig ist. So können Abweichungen in der Selbstwahrnehmung die Selbstbeurteilung beeinflussen oder die Angaben werden aus Gründen sozialer Erwünschtheit modifiziert (Frey, 2006a). Dennoch kommt der online-gestützte Fragebogen in der Lehrerforschung vor allem zur Erfassung von Einstellungen und Werthaltungen häufig zum Einsatz (Maag Merki & Werner, 2011). Verantwortlich dafür sind ökonomische Gründe, wie der geringe finanzielle Aufwand, da mit wenig Mitteln eine große Stichprobe erreicht werden kann, sowie der geringe zeitliche Aufwand bei der Auswertung von geschlossenen Fragen. Das Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, wie Reflexionen, Protokolle und Unterrichtsbeobachtungen, die über einen längeren Zeitraum zusammengestellt wird. Für die Erfassung und Messung von professioneller Kompetenz ist die Methode Portfolio weniger geeignet, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die gängigen Testgütekriterien gelten. Abhängig von der jeweils vorgegebenen Struktur sind die Portfolios inhaltlich schwer zu vergleichen und bezüglich der Einschätzung der Kompetenzen sehr subjektiv (Frey, 2006a). Die Selbstbeurteilung durch das Portfolio wird deshalb weniger in der Lehrerforschung, sondern mehr im Ausbildungskontext (zumindest in Österreich) als Beurteilungsinstrument für Lehrveranstaltungen verwendet. In seiner Auswertung weitaus aufwändiger, vermag das Portfolio durch seine Prozessorientierung im Gegensatz zum Fragebogen aber über den individuellen Entwicklungsverlauf Auskunft zu geben.

Fremdbeurteilung

Die wohl verbreitetste Form der Fremdbeurteilung ist der Test. Ein Test ist ein Untersuchungsverfahren, „mit dem unter möglichst konstanten Bedingungen interindividuell unterschiedliches Verhalten in bestimmten, genau definierten Bereichen möglichst zuverlässig und möglichst gültig erfasst und einer möglichst objektiven Auswertung und einheitlichen Interpretation zugänglich gemacht wird“ (Rost, 2007, S. 150). Man unterscheidet zwischen Persönlichkeits- und Leistungstests (Bortz & Döring, 2006). Während ersterer zur Erfassung und Messung von Persönlichkeitsmerkmalen herangezogen wird, findet der Leistungstest zur Erfassung und Messung kognitiver Fähigkeiten in unterschiedlicher Form Verwendung und gilt auch als zuverlässige Methode (Blömeke et al., 2008; Krauss et al., 2008). Für die Erfassung und Messung von professioneller Kompetenz über die Wissenskomponente hinaus wird der Leistungstest – und hier im Besonderen der Wissenstest – allerdings kritisch hinterfragt (Grob & Maag Merki, 2001), da über ihn zwar Theoriewissen verlässlich erfasst werden kann, sich professionelle Kompetenz aber weitaus komplexer im unterrichtlichen Handeln zeigt. Eine Möglichkeit, dieses zu erfassen, ist die Fremdbeobachtung. Im Ausbildungskontext ist diese Methode fixer Bestandteil des Lehramtsstudiums, bei der die Performanz des Studierenden in einer authentischen Unterrichtssituation beobachtet und die professionelle Kompetenz beurteilt wird. Subjektivität des Beobachters und Kontextgebundenheit der beobachteten Situation lassen diese Methode allerdings als wenig reliabel erscheinen. Ein weiterer Nachteil des Verfahrens zeigt sich im hohen testdiagnostischen Aufwand (Terhart, 2002). Deshalb wird in der Lehrerforschung aus organisatorischen Gründen der Test meist einer Fremdbeobachtung vorgezogen, da er sich auch bei einer größeren Stichprobe einfacher realisieren lässt.

In einer Analyse von publizierten (1991 bis 2005) und den Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität standhaltenden Instrumenten zur Messung von beruflichen Fähig- und Fertigkeiten angehender Lehrkräfte konnte Frey (2006a) zeigen, dass 37 von 47 (79 %) aller Testinstrumente Kompetenzen mittels Fragebögen erheben. Ausgehend von den Kompetenzen, die die jeweiligen Testinstrumente messen, wählt er für seine Analyse der Diagnoseinstrumente eine Einteilung in vier Kompetenzklassen (s.u.). Eine Kompetenz ist laut Frey (2006b) eine theoretische Klasse,

die Fähigkeitskonzepte zusammenfasst. Eine Fähigkeit ist als theoretisches Konzept ein Bündel von physischen und psychischen Fertigkeiten. Eine Fertigkeit ist ein konkretes, automatisiertes Können. Alle Kompetenzklassen zusammen machen die berufliche Kompetenz von Lehrpersonen aus und spiegeln die Definition von Kompetenz nach Weinert (2001a) wider. Es sind dies nach Frey (2006a, S. 33) die Fachkompetenzklasse, die Methodenkompetenzklasse, die Sozialkompetenzklasse und die Personalkompetenzklasse.

1. Die Fachkompetenzklasse setzt sich aus Fähigkeitskonzepten zusammen, die sich nach den jeweiligen Unterrichtsfächern richten und dynamisch sind. Das heißt, die Fähigkeiten müssen durch Weiterbildungen stetig weiterentwickelt werden.
2. Die Methodenkompetenzklasse beinhaltet die Fähigkeitskonzepte, die eine Person innerhalb eines Fachbereichs handlungsfähig machen. Sie beinhalten die Fähigkeiten, je nach Fach den Sachbereich zu analysieren, Lernschritte zeitlich, nach Sozialform (Einzel-, Gruppenarbeit etc.) und nach individuellen Bedürfnissen zu strukturieren.
3. Die Sozialkompetenzklasse beinhaltet die Fähigkeitskonzepte, die eine Person eine Aufgabe gemeinsam mit anderen lösen lässt. Dazu gehören die Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, aber auch die Fähigkeit zu erkennen, wenn es zielführender ist, Anteile einer Aufgabe besser selbstständig zu bearbeiten.
4. Die Personalkompetenzklasse setzt sich aus Fähigkeitskonzepten sowie Einstellungen und Eigenschaften zusammen, die benötigt werden, um selbstverantwortlich handeln zu können und die Motivation aufzubringen, dies auch zu tun.

Freys Analyse ergab weiter, dass 68 % der Testinstrumente die Personalkompetenz, 64 % die Sozialkompetenz, 23 % die Methodenkompetenz und lediglich 18 % die Fachkompetenz messen. Frey merkt an, dass in der Entwicklung von Testinstrumenten, die die Fachkompetenz erfassen, der größte wissenschaftliche Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht. Inzwischen beschäftigen sich Forscherinnen und Forscher vermehrt auch mit der Fachkompetenz von angehenden Lehrpersonen (Blömeke et al., 2008, 2010; Kunter et al., 2011; Krauss et al., 2017). Aktuell wird in der empirischen Kompetenzforschung von einem Verständnis von Kompetenzen als „kontextspezifische, kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“

(Klieme & Leutner, 2006, S. 879) gesprochen und diese Auffassung zeigt sich in der Entwicklung von Modellen für die Systematisierung von Kompetenz und der Erfassung und Messung dieser Leistungsdisposition, dem fachlichem und fachdidaktischem Wissen (MT21, TEDS-M, COACTIV, FALKO), sowie dem allgemeinem pädagogischem Wissen (COACTIV-R, TEDS-LT, LEK) (siehe Kapitel 2.5.3).

2.4 Systematisierung von professioneller Kompetenz von Lehrpersonen

Die international geführte Diskussion über die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen hat, wie bereits erwähnt, die Entwicklung und Sicherung von qualitativ hochwertiger Lehrerbildung zum Ziel und führte zur Konzeptionierung einer Vielzahl von Kompetenz- und Standardmodellen. Nach einer kurzen Annäherung an die Begriffe Kompetenzmodell und Standardmodell sowie mögliche Problemfelder, wird eine Auswahl an Standard- und Kompetenzmodellen nach deren Relevanz für die vorliegende Studie getroffen und näher diskutiert.⁵

Kompetenzmodelle strukturieren verschiedene Kompetenzkomponenten, die als Lernvoraussetzungen mitgebracht oder durch die Nutzung von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung erworben werden und können wie folgt definiert werden:

Der Begriff Kompetenzmodell bezeichnet die Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen bei spezifischen Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden. (Frey & Jung, 2011, S. 6)

Die spezifische Referenzgruppe ist in diesem Fall die Gruppe der Lehrpersonen, deren berufsrelevanten Dispositionen systematisiert werden. In Standardmodellen hingegen wird das „konkrete Verhalten des kompetenten Anwenders“ (ebd.) geordnet und beschrieben. Der kompetente Anwender ist die unterrichtende Lehrperson. Vereinfacht kann gesagt werden, dass sich Kompetenzen auf Personen, aber Standards auf Situationen beziehen (Neuweg, 2011).

5 Für eine ausführliche Übersicht über etablierte Modelle siehe Frey & Jung (2011); Tillmann (2011).

In Zuge des Bologna-Prozesses wurden europaweit Studiengänge der Lehrerbildung zu Bachelor- und Masterstudiengängen umstrukturiert. Um die Vergleichbarkeit einzelner Studiengänge und die Überprüfung des Kompetenzerwerbs zu erleichtern, mussten die zu erwerbenden Kompetenzen in Standards umgesetzt werden. Innerhalb der Diskussion zur Professionalisierung von Lehrpersonen führte die Formulierung von Standards, ausgehend von der amerikanischen Bildungsforschung, weg von der *Input-* zur *Output-*Orientierung (ebd.). Aufgabe der Lehrerbildung ist es, die zu erwerbenden Kompetenzen durch Ausbildungserfahrungen (sowohl in Lehrveranstaltungen als auch in der angeleiteten Praxis) zu entwickeln. Kompetenzmodelle sind eine Auflistung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensseinheiten, die im Studium mittels Lehr- und Lerninhalten (weiter-)entwickelt werden sollen und unterstreichen somit die *Input-*Orientierung. Die Wirksamkeit der Lehrerbildung kann jedoch nur durch eine Messung der geforderten Kompetenzen, die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können, festgestellt werden. Darin erfolgt der Wechsel zur *Output-*Orientierung. Sie setzt bei der Messung der zugrundeliegenden und erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an und geht davon aus, dass die erfolgreiche Anwendung von Wissen und von Fertigkeiten anhand des gezeigten Verhaltens, welches über Standards definiert wird, überprüft werden kann.

Oser (1997) betont zwei symbiotische Aspekte innerhalb des Kompetenzbegriffs, nämlich die professionelle Kompetenz (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und das erfolgreiche Handeln. Das erfolgreiche Handeln kann mit Hilfe von Standards beschrieben und über die Performanz der Lehrperson erfasst werden. Standards sind laut seiner Definition im Gegensatz zu Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht automatisierbar. Sie sind im hohen Maße kontextabhängig, setzen stets die reflektierte Auseinandersetzung mit Theorie voraus und führen zu deren erfolgreicher Anwendung. Oser verzichtet daher ganz auf den Begriff Kompetenz zugunsten des Begriffs Standard.

Terhart (2005) bezeichnet einen Standard zusätzlich als Maßstab, der eine Skalierung der Kompetenzen in Niveaus mit sich bringt. Bei der Modellierung eines Kompetenzmodells sollten neben den unterschiedlichen Kompetenzkomponenten von vornherein auch unterschiedliche Kompetenzniveaus definiert werden, um sie dann in Standards umzusetzen. Durch die Kompetenzniveaus wird bestimmen, ob die Performanz nicht

ausreichend ist, ob sie ausreichend ist oder ob sie über den Erwartungen liegt. Standards könnten so eine valide Überprüfung des Kompetenzerwerbs ermöglichen.

Die Beurteilung und der Vergleich bereits etablierter Kompetenz- und Standardmodelle gestaltet sich schwierig, da sie sich mehr durch ihre Verschiedenheit in den Begrifflichkeiten und der uneinheitlichen Differenzierung auszeichnen als durch ihre Überschneidungen. Nach Baumert und Kunter (2006) fehlt es an „theoretischer Grundlegung“. Auch Tillmann (2011) konnte in seine Ordnung gängiger Modelle nach Theorieansätzen (soziologischer oder psychologischer Theoriehintergrund) keinerlei Überschneidungen finden, eine Integration der unterschiedlichen Ansätze fehlt völlig. Weitere Problemfelder werden durch die Diskussion um die Gewichtung von Schlüsselkompetenzen (z.B. Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit) im Gegensatz zu fachspezifischen Kompetenzen und der Diskrepanz zwischen Wissen und Anwendung (Werden die vermittelten Kompetenzen später im Beruf auch angewendet?) sichtbar (Rauch, Steiner, & Streissler, 2008). Allerdings konnten Frey und Jung (2011) in ihrer Auflistung und Diskussion gängiger Kompetenz- und Standardmodelle aus dem deutschsprachigen Raum sowie den USA einige Gemeinsamkeiten zumindest in der Konzeption aufzeigen und leiteten davon ein Makromodell der Lehrerkompetenz ab (vgl. Abbildung 1). In dieses Makromodell lassen sich ihrer Meinung nach alle Kompetenz- und Standardmodelle, unabhängig von deren theoretischem Hintergrund und Fokussierung, einordnen. Ein direkter Vergleich der Modelle wird damit obsolet, denn alle Modelle beschreiben als grundlegenden *Input* das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren konkrete und qualitativ hochwertige Anwendung als *Output* über Standards definiert werden und die sich erst durch die Anwendung in Kompetenzen umwandeln. Die Bestimmung des *Inputs* und der Standards erfolgt auf Grundlage berufsethischer Überlegungen.

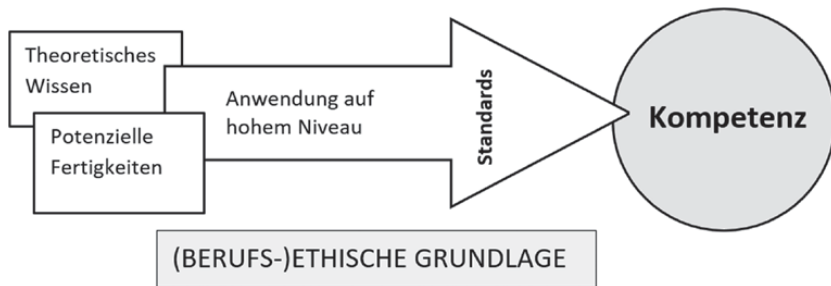


Abbildung 1: Makromodell der Lehrerkompetenz; Frey und Jung, 2011 (eigene Darstellung)

In der vorliegenden Studie wird der Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen von Studierenden in der Ausbildung empirisch untersucht. Von daher scheint die theoretische Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen als Strukturierung von Inhalten der Lehrerbildung im Sinne der *Input*-Orientierung zuerst zielführender als die Beschäftigung mit Standardmodellen. Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung sollen aber im Beruf erwünschtes Verhalten an den Tag legen. Aufgabe der Ausbildung ist es, dieses Verhalten anzubahnen. Von dieser Warte aus betrachtet, können Standardmodelle hier einen wichtigen theoretischen Bezugsrahmen bilden, da zwar das gesamtsprachendidaktische Wissen im Fokus der Untersuchung steht, die Überprüfung des Wissenszuwachses aber aufgrund der Verschriftlichung von Handlungsentscheidungen in durch Vignetten beschriebenen Situationen im Sinne der *Output*-Orientierung erfolgt. Daher werden zusätzlich zu den Kompetenzmodellen (siehe Kapitel 2.4.2) exemplarisch drei gängige Standardmodelle aufgeführt.

2.4.1 Standardmodelle

Im deutschsprachigen Raum gelten als Referenz für die Festlegung von berufsspezifischen Standards für die Lehrerbildung nach wie vor die Standards für die Lehrerbildung nach Oser (1997, 2002) und Terhart (2002). Für den anglo-amerikanischen Raum entwickelte das *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC, 2013)* das *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers*, das

als eine Mischform aus Standard- und Kompetenzmodell gesehen werden kann.

Oser (1997) entwickelte mittels Befragung von Expertinnen und Experten aus der Lehrerbildung einen Katalog von 88 Kompetenzprofilen, welche in Standards übersetzt und in 12 Standardgruppen zusammengefasst wurden:

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen
 2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
 4. Aufbau von Förderung von sozialem Verhalten
 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
 7. Leistungsmessung
 8. Medien
 9. Zusammenarbeit in der Schule
 10. Schule und Öffentlichkeit
 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen
- (ebd. S. 31)

In jeder dieser Standardgruppen werden die Fähigkeiten und das Verhalten (der Standard) der Lehrperson als Aussagesätze in der ersten Person formuliert, was die Selbstbeurteilung durch die (angehenden) Lehrpersonen ermöglichen soll. Zum Beispiel wird der Standardgruppe 1 Lehrer- und Schülerbeziehung der Standard „Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen“ (ebd.) zugeordnet. Osers Standardmodell ist pädagogisch-psychologisch orientiert. Fachwissenschaftlich bzw. fachdidaktisch begründetes Handeln nimmt im Gegensatz zur Entwicklung und Förderung von Lehrer-Schülerbeziehung und sozialem Verhalten in der Klasse einen geringeren Stellenwert ein und wird in der Standardgruppe 12 (allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen) zusammengefasst.

Terhart (2002) wurde von der Kultusministerkonferenz mit einer Expertise zu Standards in der Lehrerbildung beauftragt. Sein mehrdimensionales Modell der Lehrerbildungsstandards basiert auf einem Stufenmodell mit fünf aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen, dem Wissen, der

Reflexionsfähigkeit, der Kommunikationsfähigkeit, dem Urteilsvermögen und schließlich, am Ende der Ausbildung, dem Können. Kompetenzen definieren das Anforderungsprofil an Studierende und „[...] Standards beschreiben unterschiedliche Entwicklungsstufen oder -niveaus bis hin zur vollen Kompetenz“ (ebd., S. 7). Im Gegensatz zu Oser richtet Terhart sein Standardmodell inhaltsorientiert aus und formuliert schwerpunktmäßig fachspezifische Standards. Auch in späteren Veröffentlichungen weist er auf die Wichtigkeit der Formulierung fachspezifischer Standards hin, da Kompetenzen je nach Fach variieren (Terhart, 2007). Er unterscheidet zwischen Standards für die erste, universitäre Phase und für die zweite Phase im Studienseminar. Die Standards der ersten Phase orientieren sich stark an fachlichen Wissenskomponenten. Er begründet dies damit, dass sich pädagogische Einstellungen, die sich im Verlauf des Studiums entwickeln, in der Schulpraxis schnell ändern können, fachspezifische Inhalte jedoch weit länger nachwirken (Terhart, 2006). Für die erste Phase definiert er für die Bereiche Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken und erziehungswissenschaftliche Studien je zehn Standards und für den Bereich schulpraktische Studien fünf Standards. Er greift damit die Einteilung des professionellen Wissens in *content knowledge*, *pedagogic content knowledge* und *pedagogic knowledge* nach Shulman (1986) auf (siehe Kapitel 2.5.1). Für die zweite Ausbildungsphase erweitert er das Modell um zehn weitere Standards.

In der ersten Phase der Lehrerbildung sollen als Ziele die Wissensbasis über das Berufsfeld, die Reflexionsfähigkeit über Sachthemen und die eigene Person, die Kommunikationsfähigkeit über Inhalte und Probleme des Unterrichtens und die Urteilsfähigkeit hinsichtlich pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen erreicht werden. Die Gewichtung der aufeinander aufbauenden Fähigkeiten (waagrecht) in den einzelnen inhaltlichen Bereichen des Unterrichtens (senkrecht) ist durch Kreuze gekennzeichnet, wobei drei Kreuze die höchste Gewichtung bedeuten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Standard-Stufenmodell: erste Ausbildungsphase; Terhart, 2002

Bereiche	Wissen	Reflexion	Kommunikation	Urteil
Unterrichtsfächer	xxx	xx	xxx	xx
Fachdidaktiken	xxx	xxx	xxx	xx
Erziehungswissenschaften	xxx	xxx	xxx	xx
Schulpraktische Studien	xxx	xxx	xxx	xx

Die zweite Phase der Ausbildung baut auf der ersten auf, bezieht aber nun die Erprobung der beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit in der Schulpraxis mit ein. Terhart bezeichnet die inhaltlichen Bereiche nun als Kompetenzen, verzichtet auf die Stufe Kommunikationsfähigkeit und erweitert das Modell um die letzte Stufe, das „Können“ (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Standard-Stufenmodell: zweite Ausbildungsphase; Terhart, 2002

Bereiche	Wissen	Reflexion	Urteil	Können
Kompetenz in den Unterrichtsfächern	x	xx	xxx	xxx
Kompetenz in fachdidaktischer Hinsicht	x	xx	xxx	xxx
Kompetenzen in pädagogischer Hinsicht	x	xx	xxx	xxx
Kompetenzen in Schul-Unterrichtsentwicklung	x	xx	xxx	xxx

Nach diesen Gesichtspunkten eignet sich das Modell von Terhart hier besser als theoretischer Bezugsrahmen als das von Oser. Einerseits sind die Probandinnen und Probanden der Studie Studierende der ersten Ausbildungsphase und zweitens soll deren gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen über die Formulierung von Handlungsentscheidungen (Urteil) und Handlungsbegründungen (Wissen) untersucht werden.

Das Modell *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers* entstand im Rahmen der Überarbeitung des Standardmodells für die Lehrerbildung von 1992 in den USA. Es wurde von einer Expertengruppe, bestehend aus Lehrpersonen, Hochschullehrpersonen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie politischen Entscheidungsträgern im Auftrag des *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* und unter Einbeziehung aktueller Forschung im Bereich Lehrerbildung entwickelt. Es setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil beschäftigt sich mit Standards für die Lehrerbildung (*Model Core Teaching Standards*) und der zweite Teil mit der Lehrerfortbildung (*Learning Progression for Teachers*). Auf eine Diskussion des zweiten Teils wird aus Gründen der Relevanz für die vorliegende Studie verzichtet. Wie bei anderen Standardmodellen wird im *InTASC Model Core Teaching Standards* das richtige

Lehrerverhalten (*performance*) als Indikator dafür gesehen, ob erfolgreiches Lernen stattfinden kann oder nicht. “*These standards [...] describe what effective teaching that leads to improve student achievement looks like*” (InTASC, 2013, S. 3).

Die Standards basieren auf folgenden Grundannahmen:

- *Learning and teaching are complex.*
 - *Teaching expertise can be learned, develops over time, and is not linear.*
 - *Growth can occur through reflexion upon experience, feedback, or individual or group professional learning experience.*
 - *Development depends on context, particularly levels of support.*
 - *It's about the teaching practice and not about the individual teacher.*
- (ebd., S. 9)

Diese Grundannahmen geben Rückschlüsse auf die zu erwerbenden Kompetenzen und zeigen ein Verständnis von Kompetenz, das die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten über die affektiv-motivationalen Charakteristika stellt. Vor allem in der letzten Annahme, nämlich, dass es um das Lehrerhandeln und nicht um die Lehrerpersönlichkeit geht, ist klar die *Output*-Orientierung erkennbar.

Das Modell beschreibt vier Standardgruppen, denen jeweils zwei bzw. drei Standards zugeordnet sind:

1. *The Learner and Learning* (Erkenntnisse aus entwicklungspsychologischen und sozial-kognitiven Lerntheorien): Lehrpersonen verstehen, dass es gravierende individuelle Unterschiede unter Lernenden gibt und passen Lerngelegenheiten und Lernumgebung entsprechend an.
2. *Content* (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen): Lehrpersonen verstehen die inhaltlichen Zusammenhänge des Fachs, strukturieren Lerninhalte angepasst an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und befähigen diese, das gewonnene Wissen fächerübergreifende anzuwenden.
3. *Instructional Practise* (allgemeines unterrichtliches Handeln, wie Planung, Methoden, Strategien, Bewertung und *classroom management*): Lehrpersonen wenden Methodenvielfalt an und sorgen für authentische, fächerübergreifende und kindgerechte Lerngelegenheiten.
4. *Professional Responsibility*: Lehrpersonen wissen um die Bedeutung von Selbstevaluation und Weiterbildung sowie von Kooperation mit der Schulgemeinde für ein verantwortliches professionelles Handeln und engagieren sich entsprechend.

Inhaltlich relevant für die vorliegende Untersuchung, die sich mit dem Handlungswissen angehender Lehrpersonen im Kontext von Mehrsprachigkeit befasst, ist die Standardgruppe 1 Lernende und Lernen (*Learners and Learning*) mit dem Standard 1 Lernentwicklung (*Learner development*) und dem Standard 2 Lernunterschiede (*Learning differences*) und die Beschreibung der Standards als Handlung (*performances*) resultierend aus einem Zusammenspiel von grundlegenden Wissenskomponenten (*essential knowledge*) und entscheidenden Einstellungen (*critical dispositions*).

[...] *these standards maintain the delineation of knowledge, disposition, and performance as a way to probe the complexity of the teacher's practice. The relationship among the three have been reframed, however, putting performance first – as the aspect that can be observed and assessed in teaching practice. [...] 'Essential knowledge' signals the role of declarative and procedural knowledge as necessary for effective practice and 'critical disposition' indicates that habits of personal action and moral commitments that underlie the performances play a key role in how teachers do, in fact, act in practice.* (ebd., S. 6)

Im Anschluss werden Teilaspekte des Standards 1 Lernentwicklung und des Standards 2 Lernunterschiede aus dem *InTASC-Modell* beschrieben, da sie in Zusammenhang mit der vorliegenden Studie inhaltlich und strukturell als besonders relevant erachtet werden (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3).

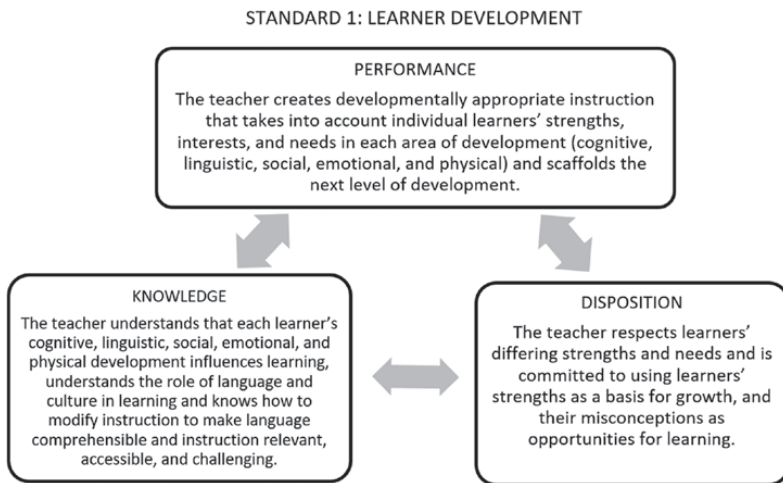


Abbildung 2: Standard 1; *InTASC Model Core Teaching Standards*, 2013 (eigene Darstellung)

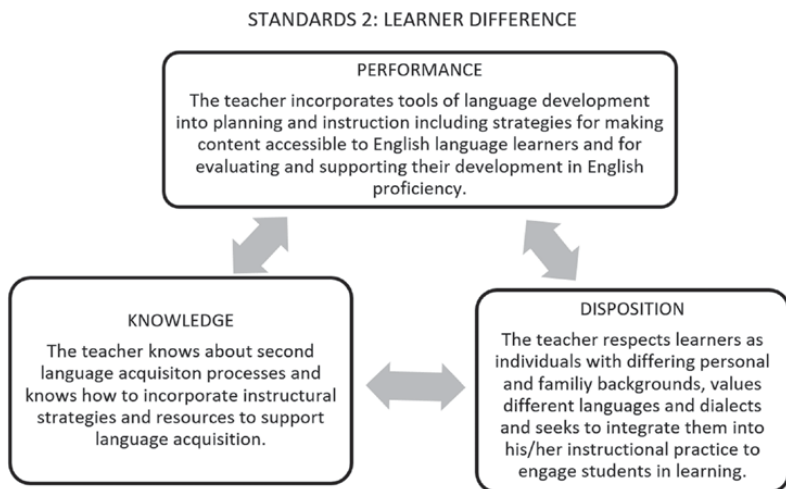


Abbildung 3: Standard 2; *InTASC Model Core Teaching Standards*, 2013 (eigene Darstellung)

Das *InTASC*-Modell beschreibt Standards als Performanz im Zusammenspiel mit Wissenskomponenten und Einstellungen und zeigt, dass Kompetenzmodelle und Standardmodelle ineinandergreifen können. Die Probandinnen und Probanden mussten im Rahmen der vorliegenden Studie zwar nicht konkret handeln, jedoch Handlungsentscheidungen und -begründungen für authentische schulische Situationen basierend auf spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik formulieren. Der Kasten *performance* wäre dabei vergleichbar mit der Formulierung von Handlungsentscheidungen, der Kasten *knowledge* mit der Handlungsbegründung. Der Kasten *disposition* steht in Wechselwirkung mit *knowledge*, da davon ausgegangen wird, dass Wissen sich auf die Einstellung auswirken kann und beide die Performanz beeinflussen (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3).

Innerhalb der durchaus auch kontrovers geführten Diskussion um die Qualitätssicherung und -optimierung durch die Einführung von Standards in der Lehrerbildung geben Schratz, Paseka, und Schrittmesser (2011) zu bedenken, dass die Standardisierung bildungswissenschaftlicher und fachspezifischer Kompetenzen suggeriert, dass allein das richtige Lehrerverhalten

(Performanz) unabhängig vom Kontext und der jeweiligen Situation für das Lernen entscheidend ist. Die kontextabhängige Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schülern wird dabei weitgehend ausklammert. Baumert und Kunter (2006) merken allgemein „einen erheblichen Mangel an Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenz für Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (S. 269) an. Terhart (2002) diskutiert weitere Kritikpunkte an den Standards in der Lehrerbildung und kommt zu dem Schluss, dass die Hauptgefahr darin besteht, die Standards zu überschätzen. „In schöner Eintracht überschätzen Anhänger wie Kritiker der Standardbenennung durchweg die Effekte, die die Erstausbildung der zukünftigen Lehrer und auch die Versuche zu ihrer Orientierung an Standards haben kann“ (S. 8). Er steht der Standard-Debatte insgesamt jedoch positiv gegenüber und unterstreicht ähnlich wie Darling-Hammond (2002), Oelkers (2003) und Oser (2005) deren wichtige Impulse für die inhaltliche und prozessuale Gestaltung der Lehrerbildung.

2.4.2 Kompetenzmodelle

Die folgende Auswahl von drei Kompetenzmodellen wurde ähnlich der Auswahl der Standardmodelle hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Studie getroffen.⁶ Im Gegensatz zu den Standardmodellen beschreiben Kompetenzmodelle nicht das erwünschte Verhalten, sondern Fähigkeiten sowie Lerninhalte, die zu eben diesem erwünschten Verhalten führen. Das „Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf“ der Studie *Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics* (COACTIV), das *Framework for Understanding Learning and Teaching* und das „Professionsmodell zur Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) eignen sich neben dem Standardmodell nach

6 Auf speziell für den Umgang mit Mehrsprachigkeit benötigte Kompetenzen wird im Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (siehe Kapitel 3.5) dezidiert eingegangen. Es handelt sich dabei jedoch nicht um ein Kompetenzmodell im herkömmlichen Sinn (Strukturierung von Kompetenzaspekten), sondern ist vielmehr ein Konzept für die Lehrerbildung mit einer Sammlung an zu entwickelnden mehrsprachigkeitsbezogenen Kompetenzen.

Terhart und dem *InTASK*-Modell hier als theoretische Bezugsrahmen, da sie Kompetenz mit erfolgreichem Handeln verbinden, dezidiert das Professionswissen als Kompetenzaspekt ausweisen und teilweise auch Testinstrumente, die dieses messen sollen, entwickelten. Das EPIK-Modell stellt diesbezüglich eine Ausnahme dar, da es das Professionswissen nicht als eigenen Kompetenzaspekt identifiziert. Es ist hier aber insofern von Bedeutung, als es 2007 im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) entwickelt wurde mit dem Ziel, die Kompetenzentwicklung für den Lehrerberuf für die „LehrerInnenbildung NEU“ zu beschreiben und in einem tragfähigen Professionalitätskonzept abzubilden.

Das der COACTIV-Studie zur professionellen Handlungskompetenz von Mathematiklehrpersonen zugrundeliegende „Modell der professionellen Handlungskompetenz im Lehrberuf“ wurde auf Basis der Standards des *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2002)* entwickelt und umfasst neben professionellen Wissenskomponenten auch affektiv-emotionale Persönlichkeitsmerkmale. Die Forscherinnen und Forscher um die COACTIV-Gruppe (Kunter et al., 2011) orientieren sich in ihrem Modell einerseits an der von Shulman (1986) entwickelten Taxonomie professionellen Wissens von Lehrpersonen und andererseits an Weinerts Kompetenzbegriff (2001a) und den Erkenntnissen der Expertiseforschung (Bromme, 2004; Dryfus & Dryfus, 1986; Sternberg & Horvath, 1995). In ihrem Modell setzt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen aus vier Kompetenzaspekten zusammen, dem professionellen Wissen, den Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen, der motivationalen Orientierung und der Selbstregulation (vgl. Abbildung 4). Das professionelle Wissen wird nach Shulman (1986) in die Kompetenzbereiche Fachwissen (*content knowledge*), fachdidaktisches Wissen (*pedagogic content knowledge*), pädagogisch-psychologisches Wissen (*pedagogic knowledge*) weiter unterteilt und um die Bereiche Organisationswissen nach Sternberg und Horvath (1995) sowie Beratungswissen nach Bromme und Rambow (2001) erweitert. Die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen wurden im Rahmen ihrer Studie schwerpunktmäßig behandelt und wiederum in Kompetenzfacetten, die deklarative sowie konditional-prozedurale Wissensanteile beinhalten, untergliedert. Trotz der Schwerpunktsetzung auf das unterrichtsnahe Professionswissen und dessen Messung geht die Gruppe von professioneller

Kompetenz als ein dynamisches Zusammenspiel aller Kompetenzaspekte aus (Brunner et al., 2006).

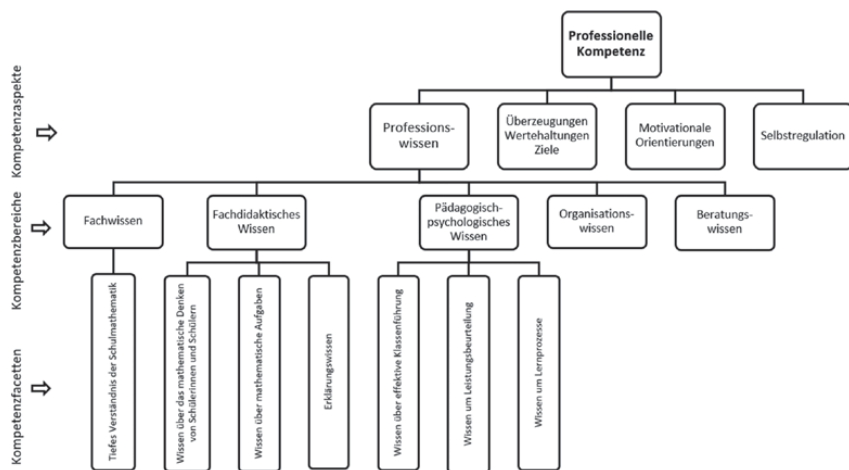


Abbildung 4: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf; COACTIV, 2011 (eigene Darstellung)

In ihrem Rahmenmodell für die Lehrerbildung *Framework for Understanding Learning and Teaching*, das ebenfalls auf Basis der Standards der NBPS entwickelt wurde, stellen Bransford, Darling-Hammond und Le Page (2005) das professionelle Handeln innerhalb und für eine Gemeinschaft in den Mittelpunkt. Ihre Intention bei der Entwicklung des Modells war, den Studierenden zu Beginn des Lehramtsstudiums einen konzeptionellen Rahmen aufzuspannen, der es ihnen ermöglichen soll, eine Vision für die berufliche Praxis zu entwickeln. Der Prozess der Entwicklung von Lehrerkompetenz wird ihrer Meinung nach von drei Wissenskomponenten des Professionswissens, nämlich *knowledge of learners* (pädagogisch-psychologisches Wissen), *knowledge of subject matter and curricular goals* (Fach- und Curriculumwissen) sowie *knowledge of teaching* (fachdidaktisches, allgemein-didaktisches Wissen) gespeist. Auf diese drei Wissenskomponenten kann immer wieder zurückgegriffen werden, um Unterrichtssituationen

zu reflektieren und die Lehre stetig zu verbessern. Das Modell ist stark inhaltsorientiert, ohne den sozialpsychologischen Aspekt zu vernachlässigen. Bransford et al. verweisen damit auf Deweys Auffassung in *The Child and the Curriculum* (1902), wonach die Lehrperson als Mediator zwischen curricularem Inhalt und Lernenden zu verstehen ist. Zwei Grundbedingungen für die Lehrer-Lerner-Interaktion bilden die Basis des Modells, einerseits die Professionalität der Lehrperson, die sowohl in der professionellen Kompetenz als auch im moralischen Handeln begründet ist und andererseits das Lernen in einer Demokratie, was beide Aspekte, die Sicherstellung von Bildung für alle und die Erziehung zu Demokratie beinhaltet (vgl. Abbildung 5).

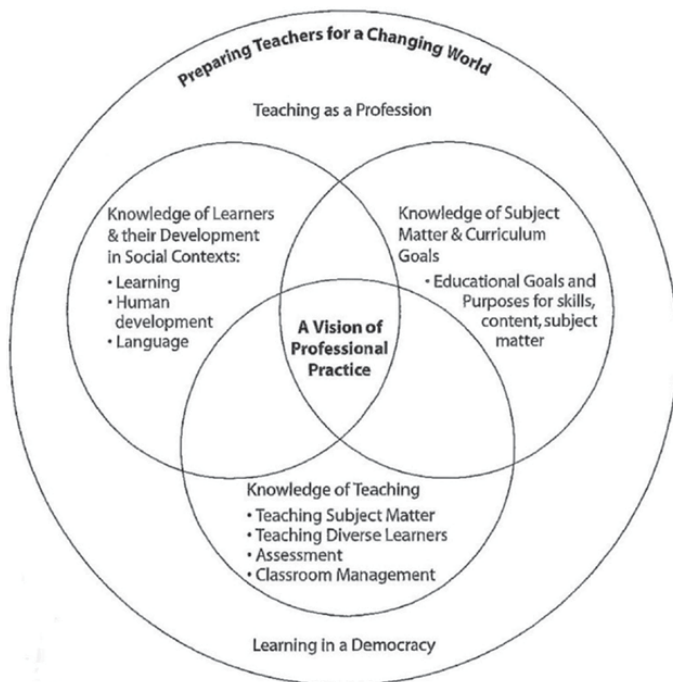


Abbildung 5: Framework for Understanding Learning and Teaching; Bransford et al., 2005

Das „Professionsmodell zur Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) wurde von einer Arbeitsgruppe (Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel, 2007) im Auftrag des österreichischen Ministeriums entwickelt und soll als „mehrperspektivisches Konzept der fünf Domänen von Professionalität“ verstanden werden. Das Modell ist systemtheoretisch verankert (Oevermann, 1996). Ähnlich wie Blömeke et al. (2008) lässt sich ihrer Meinung nach Professionalität nicht auf einer rein subjektiven, individuellen Ebene, sondern immer nur in Wechselwirkung mit systemischen Rahmenbedingungen interpretieren. Professionelles Lehrerhandeln wirkt in einem System innerhalb der Institution Schule, ist geprägt von professioneller Haltung und kann nicht getrennt davon betrachtet werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, weisen Schratz et al. die unterschiedlichen Komponenten professioneller Kompetenz fünf Kompetenzfeldern zu, sogenannten Domänen (Professionsbewusstsein, Reflexion- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, *Personal Mastery*). Diese Domänen bestehen aus komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die es zu entwickeln gilt, unabhängig von Schulfächern und Schultypen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können zwar von der Lehrperson individuell erlernt werden, das Beherrschen allein bringt sie aber nicht zur „völligen Entfaltung“. Dies kann nur durch „Entwicklungsschübe“ des gesamten Bildungssystems erreicht werden (Schratz et al., 2007, S. 124). Laut Definition der Arbeitsgruppe EPIK beinhalten die unterschiedlichen Domänen folgende Kompetenzen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Fünf Domänen von Lehrerprofessionalität; Schratz et al., 2007

Professionsbewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> – die eigene Expertise für einen definierten Bereich kennen – den eigenen Gestaltungsspielraum wahrnehmen, sich abgrenzen
Reflexions- und Diskursfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – vom eigenen Tun distanzieren – das Spezifische der Situation erfassen – sich selbst aus unterschiedlichen Perspektiven beobachten – das Allgemeine im spezifischen Fall erkennen – ein Repertoire an Alternativen entwickeln – Schlüsse ziehen
Differenzfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – unterschiedliche Lernvoraussetzungen erkennen – sich um maßgeschneiderte Lernförderungen bemühen – Wissen und Können haben, wie mit den unterschiedlichen Voraussetzungen umzugehen ist
Kooperation und Kollegialität	<ul style="list-style-type: none"> – den Dialog intensivieren – sich als Mitglied in einer „community“ von Professionellen und einer Lerngemeinschaft verstehen, – sozial kompetent und offen sein.
<i>Personal Mastery</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Visionen haben – Wissen (<i>know what</i>) und Können (<i>know how</i>) situationsadäquat einsetzen können, – seine Handlungen begründen können (<i>know why</i>), – seinen eigenen Weg finden.

Keine Domäne steht für sich alleine und die einzelnen Domänen sind schwer voneinander abgrenzbar. Vielmehr sollen Domänen als Querschnittsthemen für alles unterrichtliche Handeln verstanden werden. Die Forschergruppe überarbeitete 2011 das EPIK-Modell, da in der beruflichen Praxis die Domänen je nach Unterrichtskontext (Fach, Schulstufe, Schultyp) auf unterschiedlichen Ebenen relevant sind. Sie erweiterte deshalb das Modell um die „sechste Disziplin“, die in Form einer Spirale den Domänen als Basis für unterrichtliches Handeln unterlegt ist. Je nach inhaltlicher, unterrichtlicher Tätigkeit kommen die einzelnen Domänen unterschiedlich stark zum Tragen, sind dabei aber stets miteinander verknüpft. Die Darstellung der Domänen als Puzzleteile soll dies verdeutlichen (vgl. Abbildung 6).

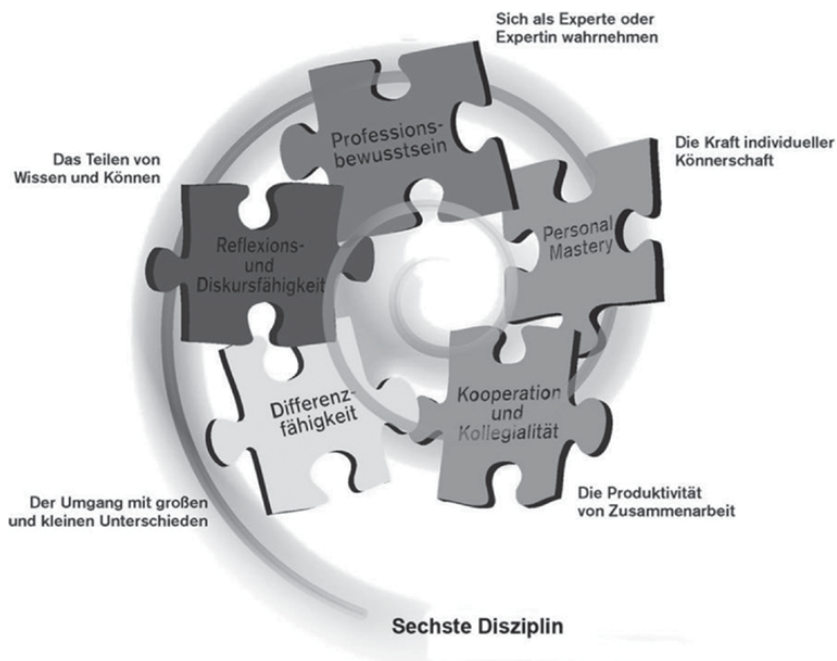


Abbildung 6: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern und die 6. Disziplin; Paseka et al., 2011

2.4.3 Zusammenfassung: Standard- und Kompetenzmodelle

Standardmodelle beschreiben das Verhalten der kompetenten Lehrperson, wie sie in der Praxis idealerweise handelt, was sie wissen und können, beziehungsweise was sie gelernt haben muss. Für die vorliegende Studie eignet sich die Beschäftigung mit Standardmodellen insofern, als das Professionswissen von Lehramtsstudierenden nicht über einen Wissenstest, sondern über die Formulierung von Handlungsentscheidungen und -begründungen in unterrichtsspezifischen Situationen erforscht wird und somit Rückschlüsse auf – zwar hypothetisches – Verhalten zulässt. Die Auswahl fiel daher auf zwei Standardmodelle (bzw. drei, das *InTASC Model Core Teaching Standards* wird allerdings zu den Kompetenzmodellen eingereicht), die sich mehr oder weniger gut eignen. Osers (1997) Standardmodell beschreibt Standards vor allem im Hinblick auf pädagogisch-psychologisches Können. Dies

deckt sich zwar teilweise mit dem in der vorliegenden Studie untersuchten Professionswissen, jedoch differenziert Oser das beobachtbare Verhalten nicht entsprechend der Ausbildungsphase, sondern nur für das Ende des Lehramtsstudiums. Terhart (2002) hingegen unterteilt und definiert v.a. fachspezifische Standards für die einzelnen Phasen der Lehrerbildung (erste, universitäre Ausbildungsphase und zweite Ausbildungsphase im Studienseminar) in Entwicklungsstufen und -niveaus. Dies ist insofern relevant, da in der vorliegenden Studie das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen von Lehramtsstudierenden in der ersten Phase des Studiums (2. und 6. Semester) untersucht wird.

Kompetenzmodelle systematisieren die vorhandenen und über Lerninhalte und Lerngelegenheiten im Studium zu entwickelnden Kompetenzen und eignen sich aus diesem Grunde hier besser als theoretischer Bezugsrahmen. Das *InTASC Model Core Teaching Standards* gilt zwar als Standardmodell, beschreibt aber gleichzeitig Einstellungen und Wissenskomponenten (Kompetenzen) als Grundlage für das erwünschte Verhalten und kann als Mischform eines Standard- und Kompetenzmodells begriffen werden. Nicht nur aus diesem Grund wird es hier angeführt, es beschreibt auch Standards für den Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität von Schülerinnen und Schülern, was übergeordnetes Thema der vorliegenden Untersuchung ist. Das Kompetenzmodell der Forschergruppe COACTIV mit seiner Gliederung der professionellen Kompetenz in Kompetenzaspekte, Kompetenzbereiche und Kompetenzfacetten ist innerhalb der Lehrer(bildungs)forschung weitgehend etabliert. Das Modell orientiert sich an Weinerts Definition von Kompetenz und verwendet den Begriff der professionellen Handlungskompetenz, der eine Übertragung des Kompetenzgedankens auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen verdeutlicht (Weinert, 2001b). Vor allem der Kompetenzaspekt professionelles Wissen und die Verbindung des Wissens mit beruflichem Handeln ist für die vorliegende Studie von Interesse. Ähnlich sieht das *Framework for Understanding Learning and Teaching* das Professionswissen als Grundlage für unterrichtliches Handeln und beide in steter Wechselwirkung miteinander. Das EPIK-Modell benennt ebenfalls Kompetenzen (Domänen) als Querschnittsthemen für das unterrichtliche Handeln. Das Modell diente als Vorlage für die „LehrerInnenbildung NEU“ in Österreich und die sogenannten „Querschnittsmaterien“ wurden in die Empfehlungen für die

Curricula-Entwicklung aufgenommen. Da in der vorliegenden Studie die Wirksamkeit einer Intervention, die als Lehrveranstaltung Teil des neuen Curriculums der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ist, untersucht wird, wird das EPIK-Modell hier angeführt, obgleich das professionelle Wissen nicht dezidiert als eine der Domänen genannt wird. Auf eine Diskussion von Kompetenz- bzw. Standardmodellen, die sich speziell auf Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen konzentrieren, wird hier bewusst verzichtet, da das gesamtsprachdidaktische Wissen – ein Zusammenspiel aus (fremd)sprachendidaktischem Wissen, spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit und pädagogisch-psychologischem Wissen – von Interesse ist.⁷

Der Expertenansatz sowie Standard- und Kompetenzmodelle beschreiben, welche Kompetenzen für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs nötig sind. Da zur Entwicklung professioneller Kompetenz auch die Erfahrung im Beruf zählt (Berliner, 2004; König, 2010; Tenorth, 2006), kann bei Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung noch nicht von professioneller Kompetenz gesprochen werden. Auch nach dem mehrdimensionalen Modell der Lehrerbildungsstandards nach Terhart (2002) werden die zu erlangenden Fähigkeiten in inhaltlichen Bereichen erst mit der Ausübung des Berufs gegen Ende der Ausbildung als Kompetenzen bezeichnet. „Können“ ist nicht Ziel der ersten Ausbildungsphase, sondern entwickelt sich mit der Praxis. Von daher empfiehlt es sich in der ersten Phase des Lehramtsstudiums von professionellem Wissen und nicht von professioneller Kompetenz zu sprechen. In den folgenden Abschnitten wird deshalb ganz auf den Begriff Kompetenz verzichtet und stattdessen das professionelle Wissen als Teil der professionellen Lehrerkompetenz näher beleuchtet.

2.5 Das professionelle Wissen von Lehrpersonen

Für die Untersuchung des professionellen Wissens von Lehrpersonen kann eine theoretische Aufgliederung förderlich sein. So kann das Lehrerwissen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten strukturiert werden: i) Inhaltskategorien – in welchem schulischen Zusammenhang kommt das Wissen zur

7 Für einen Überblick über Kompetenz- bzw. Standardmodelle für die Lehrerbildung speziell in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht siehe „A guide to teachers’ competences for languages in education“ (Council of Europe, 2019).

Anwendung und ii) Formen von Wissen – welche Merkmale zeichnet unterschiedliches Wissen aus. Nach einem Überblick über Ansätze zur Strukturierung des professionellen Wissens in Wissensinhalte und Wissensformen wird nach Kriterien der Relevanz für die vorliegende Studie eine Auswahl empirischer Befunde zum professionellen Wissen von vor allem angehenden Lehrpersonen diskutiert.

2.5.1 Strukturierung in Inhaltsgebiete

Die bekannteste inhaltliche Unterscheidung ist die von Shulman (1986, 1987). In einem Rahmenkonzept über das Wissen von Lehrpersonen unterscheidet er fachspezifisches Inhaltswissen, allgemeines pädagogisches Wissen, curriculares Wissen, pädagogisches Inhaltswissen, entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über erzieherische und bildungssoziologisch relevante Kontexte und normatives Wissen über Bildungsziele. Im Originaltext beschreibt er die Einteilung der Wissensgrundlagen folgendermaßen:

Categories of the Knowledge Base:

- *content knowledge;*
- *general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;*
- *curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as “tools of the trade” for teachers;*
- *pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;*
- *knowledge of learners and their characteristics;*
- *knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and culture; and*
- *knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds*

(ebd., 1987, S. 8).

Für die aktuelle Diskussion des professionellen Lehrerwissens wird auf drei dieser Wissenskategorien (unter etwas anderer Bezeichnung), nämlich fachliches Wissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen, immer wieder zurückgegriffen (Baumert & Kunter, 2006; Bransford et al., 2005; Terhart, 2002). Vor allem auf *Pedagogic Content Knowledge*

(PCK) oder fachdidaktisches Wissen wird in der Forschung zum Lehrerberuf immer wieder verwiesen (Bromme, 1995; Gudmundsdottir, Reinhartsen, & Nordtomme, 1995; Strunz-Maireder, 2010), da es dem Lehrerberuf eigen ist und sich in ihm das professionelle Verständnis der Lehrperson zeigt (Shulman, 1987).

Bromme (1992) schließt in seiner Topologie des professionellen Wissens von Lehrkräften an Shulmans Konzept an und unterstreicht die Wichtigkeit des Fachwissens für das Denken und kompetente Handeln von Lehrpersonen. Dabei definiert er fünf Bereiche des Wissens:

- das Wissen über das Fach als Disziplin,
 - das Wissen über das Schulfach (curriculares Wissen),
 - das Wissen über die Philosophie des Schulfachs (Wertevorstellungen über das Fach),
 - das allgemeine pädagogische und psychologische Wissen und
 - das fachspezifisch-pädagogische Wissen
- (S. 96).

Vor allem das fachspezifisch-pädagogische Wissen stellt er in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Das fachspezifisch-pädagogische Wissen meint die Beziehung von curricularem Fachinhalt und dem Lehr-Lernprozess, ist dabei aber nicht gleichzusetzen mit dem Begriff des fachdidaktischen Wissens. „Fachspezifisch-pädagogisches Wissen kann von den Lehrern zum Teil als Fachdidaktik studiert werden, überwiegend muß es durch eigene Erfahrung entwickelt werden“ (ebd., S. 107). So kann etwa im Studium innerhalb der frühen Fremdsprachendidaktik das Prinzip der „Einsprachigkeit“⁸ gelernt werden, doch wird es zu Beginn der Lehrtätigkeit selten durchgängig umgesetzt. Erst durch die Verwendung der Zielsprache im Unterricht und durch die Erfahrung, dass Einsprachigkeit zu einer größeren *listening*-Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern führt, wird das Prinzip in Folge von der Lehrperson angewendet. Bromme unterstreicht in seiner Annahme den Expertenansatz. Er sieht das Professionswissen von Lehrpersonen nicht als Addition unterschiedlicher Wissensbereiche, sondern als

8 Die Lehrperson ist angehalten, die Zielsprache durchgängig zu verwenden. Für die Unterrichtssprache Deutsch im Englischunterricht gilt: so wenig wie möglich, so viel wie nötig.

individuell unterschiedliche Integration von Wissenskategorien mit praktischen Unterrichtserfahrungen.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an Shulmans Ansatz zur Strukturierung von Wissen. Die Wissenskategorien allgemeines pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*) und entwicklungspsychologisches Wissen (*knowledge about learners and their characteristics*) werden zu pädagogisch-psychologischem Wissen zusammengefasst und dienen in Verbindung mit dem fachspezifischen Wissen (*content knowledge*) über Mehrsprachigkeit und dem sprachdidaktischen Wissen (*pedagogical content knowledge*) als Grundlage für den Begriff des gesamtsprachdidaktischen Handlungswissens. Bromme fasst in seiner Weiterführung von Shulmans Konzept ebenfalls das allgemeine pädagogische Wissen und das entwicklungspsychologische Wissen zusammen. Dies scheint sinnvoll, denn pädagogisches Wissen wird immer auf die entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden müssen. Das Wissen über Mehrsprachigkeit ist zwar keinem bestimmten Schulfach zuzuordnen, doch wird angenommen, dass sich dieses fachspezifische Wissen gemeinsam mit dem sprachdidaktischen Wissen auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in allen Unterrichtsfächern auswirkt (vgl. dazu auch Dirim, 2004). Da das Wissen über Mehrsprachigkeit Wirkungszusammenhänge von linguistischer Diversität und Lernvoraussetzungen bzw. Bedingungen des Lernens zu erklären vermag, sollten mit dessen Hilfe zielführende Handlungsentscheidungen getroffen und theoriebasiert begründet werden können. Dies wird in der vorliegenden Studie untersucht.

2.5.2 Strukturierung in Wissensformen

Zusätzlich zur inhaltlichen Unterteilung kann zwischen verschiedenen Wissensformen unterschieden werden. So kann jedes Wissen, eingeteilt nach inhaltlichen Gesichtspunkten, in unterschiedlicher Form repräsentiert sein. Auch hier gibt Shulman (1986) eine Systematisierung vor. Er unterscheidet drei Formen der Repräsentation von Wissen, *propositional knowledge*, *case knowledge* und *strategic knowledge*. Jeder dieser Wissensausprägung liegt die Funktion der Orientierung für berufliches Handeln zugrunde.

„Propositionales Wissen“ kann auch als Wissenschaftswissen oder Regelwissen bezeichnet werden. Propositionales Wissen gründet auf Prinzipien, die durch empirische Forschung, Unterrichtspraxis oder moralische und

ethische Normen bestimmt werden. Der Vorteil dieser Wissensform ist die einfache theoretische Vermittelbarkeit, da sie kontextunabhängig und wenig komplex ist. Gerade dadurch ergeben sich aber auch Nachteile, da Prinzipien ohne situativen Kontext in der Praxis schwer zu erinnern und anzuwenden sind. *“Although principles are powerful, they are not particularly memorable, rendering them a problem to apply in particular circumstances”* (S. 11).

„Kasuistisches Wissen“ kann als Gegenpol zum propositionalen Wissen gesehen werden. Es ist kontextabhängig und komplex, da es aus spezifischen und detaillierten Beschreibungen von Unterrichtssituationen rekonstruiert wird. Dabei müssen die Situationen (oder Fälle) immer auch die Möglichkeit zur Analyse, Interpretation und Diskussion auf Basis theoretischen Wissens bieten. *“[...] there is no case knowledge without theoretical understanding”* (S. 12), wodurch eine Übertragung auf gleichgeartete Situationen möglich werden soll.

„Strategisches Wissen“ schließlich kommt dann zum Einsatz, wenn weder das Regelwissen noch das Fallwissen ausreichend Orientierung für das unterrichtliche Handeln geben. So können Prinzipien sich widersprechen oder bearbeitete Fälle nicht auf die aktuelle Situation übertragbar sein. Das strategische Wissen ist das Wissen um die Möglichkeiten, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden. Vor allem das strategische Wissen, als Zusammenspiel von Regelwissen und Fallwissen, ermöglicht es der Lehrperson, professionelle Handlungsentscheidungen zu treffen. *“What distinguishes mere craft from profession is the indeterminacy of rules when applied to particular cases”* (S. 13).

Innerhalb der aktuellen Diskussion um die Arten von Lehrerwissen wird eine kontrastive Unterscheidung zwischen jeweils zwei Wissensarten, die sich auch in der unterschiedlichen Art des Erwerbs unterscheiden, erkennbar. Die von Fenstermacher (1994) vorgeschlagene Unterscheidung *formal vs. practical knowledge* gilt als allgemein akzeptiert. Er stellt dem theoretisch-formalen Wissen, das sich aus fachlichem Wissen, aus fachdidaktischem und allgemeinem pädagogischen Wissen zusammensetzt und in der ersten Phase der Ausbildung verbal vermittelt wird, das praktische Wissen, das erfahrungsbasiert und kontextabhängig ist und überwiegend durch die praktische Erfahrung erworben wird, gegenüber. Bezogen auf das pädagogisch-psychologische Wissen hat sich in der Lehr-Lernpsychologie die Einteilung des Wissens in deklaratives, konditionales und prozedurales

Wissen (Anderson, 1982; Anderson, 1988; Gruber, 1999) als beständig erwiesen (Bromme, 2001; Klieme et al., 2003). Das deklarative Wissen ist das Wissen über das „Was“ (Begriffs- und Faktenwissen), das konditionale Wissen ist das Wissen über das „Warum“ (Wissen über Bedingungen, die eine Handlungsentscheidung rechtfertigen) und das prozedurale Wissen ist das Wissen über das „Wie“ (konkretes Handlungswissen). Konditionales und prozedurales Wissen sind im Gegensatz zum deklarativen Wissen beide anwendungsbezogen und werden begrifflich zu konditional-prozeduralem Wissen zusammengefasst. Abhängig vom zugrundeliegenden theoretischen Ansatz wird das deklarative Wissen als Voraussetzung für das konditional-prozedurale Wissen gesehen und beschreibt das Können von Expertinnen bzw. Experten. An anderer Stelle wird das Begriffspaar explizites Wissen und implizites Wissen (Wissen und Können) kontrastiert (Neuweg, 2001). Auf die Unterscheidung zwischen explizitem Wissen und implizitem Wissen und der sich daraus ergebenden Perspektive für die Genese und Repräsentation von professionellem Wissen wird im Folgenden näher eingegangen, da sich in ihr wichtige Implikationen für die Beschäftigung mit unterschiedlichen Wissensformen für die vorliegende Untersuchung identifizieren lassen.

explizites Wissen versus implizites Wissen (tacit knowing)

Unter explizitem Wissen wird allgemein das verbalisierbare, theoretisch-formale Wissen verstanden. Im Englischen lässt sich der Begriff „Wissen“ sowohl mit *knowledge* als auch mit *knowing* übersetzen. Der Soziologe und Philosoph Michael Polanyi (1969) gilt als „Erfinder“ des Begriffs „implizites Wissen“ und verwendet im englischen Original hauptsächlich die Bezeichnung *tacit knowing* und nicht *tacit knowledge*. Damit unterstreicht er den Prozess der Anwendung impliziten Wissens und nicht das implizite Wissen als solches. Implizites Wissen soll nicht als Sammlung formal-theoretischen Wissens verstanden werden, sondern beinhaltet das Erkennen, Denken und Handeln und deutet somit eher auf den im Deutschen geläufigeren Begriff des „Könnens“. *Tacit knowing* oder implizites Wissen umschreibt die unbewusste Verhaltenssteuerung und das intuitive Können, das *knowing-how* im Gegensatz zum *knowing-that* (Ryle, 1949), das eher dem expliziten Wissen entspricht. Implizites Wissen zeigt sich im Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsvermögen einer Person, ohne von dieser vollständig oder adäquat verbalisiert werden zu können. In der experimentellen Psychologie

wird implizites Wissen als „Dissoziation zwischen Verhaltens- und Verbaldaten“ definiert. Die Person nimmt wahr, beurteilt das Wahrgenommene, findet gegebenenfalls eine Lösung und handelt entsprechend. Für die hierbei ablaufenden mentalen Prozesse bedarf es keiner Selbstinstruktion (Neuweg, 2001).

Ein Beispiel aus dem Schulalltag soll zur Veranschaulichung der Begriffe explizites und implizites Wissen beitragen. Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit in der Primarstufe, in der die Lehrperson einen neuen Inhalt mittels Kreisgespräch vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler sitzen auf ihren Stühlen im Kreis und die Lehrperson erklärt mit Hilfe von Anschauungsmaterialien, die sie in der Mitte des Kreises platziert, einen neuen Sachverhalt. Die Lehrperson nimmt nach einiger Zeit wahr, dass die Schülerinnen und Schüler unruhig werden und beurteilt, ob die Unruhe auf eine Überforderung durch die Komplexität des Sachverhalts oder durch das lange, ruhige Sitzen im Kreis zurückzuführen ist. Je nach Urteil unterbricht sie entweder die Einheit durch ein kurzes Bewegungsspiel und kehrt zur Instruktion zurück, oder sie modifiziert die didaktischen Maßnahmen, um den Inhalt verständlicher zu machen. *The teacher knows how to act.* Die Lehrperson weiß, was zu tun ist. Auch wenn sie ihr Handeln zu einem gewissen Grad erklären kann, bedeutet das nicht, dass sie zu verbalisieren vermag, auf Basis welcher Wahrnehmungen genau sie sich für die eine oder andere Verhaltensweise entschieden hat.

Dem gegenüber steht das explizite, verbalisierbare Wissen, das auch als Wissenschaftswissen oder Theoriewissen beschrieben werden kann. Der Begriff des expliziten Wissens hängt eng mit dem des deklarativen oder formal-wissenschaftlichen Wissens zusammen. Genau so wenig wie implizites Wissen vollständig verbalisiert und somit weitergegeben werden kann, scheint die Vermittlung expliziten Wissens alleinige Bedingung für den Aufbau von handlungswirksamem Können zu sein (ebd.). Im Beispiel oben wäre das explizite Wissen in der Vorbereitung der beschriebenen Unterrichtseinheit zu verorten. Die didaktische Planung würde sich an das EIS-Prinzip⁹

9 Wissen und Information können im Unterricht in verschiedenen Repräsentationsformen dargestellt werden. Nach Bruner et al. (1988) werden enaktive, ikonische und symbolische (EIS) Repräsentationen unterschieden. Lerner erschließen sich die Umwelt auf der enaktiven Ebene, durch konkrete eigene Handlungen, auf der ikonischen Ebene, durch bildliche Erfassung von Sachverhalten und auf

nach Bruner, Oliver und Greenfield (1988) halten. *The teacher knows, that there is the EIS-principle*. Die Lehrperson weiß, dass es das EIS-Prinzip gibt. Die Entscheidung, es anzuwenden bzw. die Taktung der Erarbeitung des Sachverhalts nach dem EIS-Prinzip im Unterrichtsverlauf obliegt jedoch dem Urteilsvermögen der Lehrperson (und ist somit wiederum dem impliziten Wissen zuzuordnen).

So kann vereinfacht einerseits vom Wissen (explizites Wissen) und andererseits vom Können (implizites Wissen) gesprochen werden, wobei beide nicht als getrennt voneinander begriffen werden dürfen. Das Verstehen expliziten Wissens wird immer erst durch den Bezug zur Wirklichkeit möglich. Diese Bezugnahme erfolgt mittels impliziten Wissens, da sich die Wirklichkeit ständig verändert und der Lernende sich nicht auf eine explizit erlernbare Regelmäßigkeit der Wirklichkeit verlassen kann (Neuweg, 2001).

Die Aufmerksamkeit gilt im Anwendungsprozeß der Situation vor uns, nicht der Theorie selbst. Sie und die in ihr aufgehobenen Vorannahmen fungieren als Instrument, mit der wir die Situation aufschließen, ohne Gegenstand fokaler Betrachtung zu werden. Wir achten *vom* Interpretationsrahmen einer Theorie *auf* die Situation. (ebd., S. 324)

Wissen und Können – also deklaratives, konditional-prozedurales und strategisches Wissen – werden allgemein als Kern der professionellen Handlungskompetenz gesehen. Über die Genese professionellen Wissens und Könnens herrscht innerhalb der Forschung zum Lehrerberuf jedoch Uneinigkeit. Einerseits liegt dies an unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und andererseits an einem Mangel an empirischer Evidenz (Baumert & Kunter, 2006). Wie Wissen und Können zusammenhängen, muss, wie schon erwähnt, ebenso noch geklärt werden (Czerwenka & Nölle, 2016). In der Frage zur Interdependenz der beiden können zwei Standpunkte identifiziert werden, die sich einerseits in Integrationskonzepten und andererseits in Differenzkonzepten widerspiegeln.

Vertreter von Integrationskonzepten gehen davon aus, dass Wissen durch Übung in Praxis übergeht, also eine Integration von Wissen und Können (Berliner, 2004; Braunisch & Brenken, 2012; Klieme et al., 2003; Oser, 2002). Eine gute Lehrerbildung muss demzufolge die Verschränkung von

der symbolischen Ebene, durch die Erfassung von Sachverhalten mittels verbaler Mitteilung oder Zeichensystemen (Schrift, Formeln).

Wissensvermittlung mit Übung und Anwendung in der Praxis ermöglichen. Wird keine Kongruenz zwischen Wissen und Können hergestellt, ist das dem Versagen der Lehrerbildung geschuldet (Oser, 1997, 2002). Dem Begriff des Transfers kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Durch vielfältige Anwendungssituationen soll Wissen erprobt und aus den praktischen Erfahrungen Verallgemeinerungen abgeleitet werden können, welche eine Transferleistung auf andere Situationen begünstigen und das Handlungsrepertoire weiterentwickeln (Klieme, 2003). Die sich daraus ergebende Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten basiert somit auf dem zuvor erworbenen Wissen (Braunisch & Brenken, 2012). Die Expertiseforschung weist in ähnliche Richtung. Nachdem zu Beginn Basiswissen erworben wurde, entwickelt sich über die systematisierte und reflektierte Praxis das professionelle Wissen bzw. kompetente Handeln (Berliner, 2001; Bromme, 1997). Dabei ist das kompetente Handeln des Experten nicht allein als Anwendung vormals gelernter Regeln (Theorie) zu verstehen. Ein Experte greift zwar auf sie zurück, befolgt diese situationsabhängig schnell und unbewusst, reichert jedoch das theoretische Wissen durch Übung und Erfahrung an und verwandelt es so in Können (Bromme, 1992). In Integrationskonzepten wird eine Sukzessivität von Wissen (Theorie) und Können (Praxis) proklamiert.

Vertreter von Differenzkonzepten sehen professionelles Handeln nicht auf rein theoretische Wissensbestände zurückführbar, die durch Übung in die Praxis übertragen werden. Die Definition „Können als Wissensanwendung“ wird damit kritisch hinterfragt (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Dewe et al., 1992; Neuweg, 2011; Tenorth, 2006). In Differenzkonzepten wird nicht die Sukzessivität, sondern die Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis festgestellt. Ihre Vertreter sehen nicht so sehr die Notwendigkeit einer Theorie-Praxis-Integration, sondern betonen vielmehr die Differenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können. Hieraus ergibt sich eine interessante theoretische Annahme. Wenn sich Können nicht allein als Ergebnis der praktischen Anwendung von zuvor erworbenem Wissen darstellt, sondern Wissen und Können gleichzeitig und in Wechselwirkung miteinander existieren, muss ein Teil des Könnens, nämlich die Handlungsentscheidung und Handlungsbegründung, auch ohne praktisches Üben zu entwickeln sein. Diese Schnittstelle aus Wissen und Können soll im Folgenden näher diskutiert werden.

Wissen und Können in Differenzkonzepten

Dewe et al. (1992) fragen auf dem Hintergrund der Forschung zur Lehrerbildung nach der Wissensbasis für professionelles Handeln, das als Interaktionsleistung durch Komplexität und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet ist. Sie stellen „Wissenschaftswissen“ auf der einen und „Handlungswissen“ auf der anderen Seite in Zusammenhang und kommen zu dem Schluss, dass die Annahme, Wissen gehe im Transfer oder in der Transformation in Handeln über, nicht hält. Vielmehr entsteht aus der Begegnung von Theorie und Praxis eine „dritte“ Wissensform, das (pädagogische) Professionswissen.

Professionelles Wissen wird in dieser Konzeption aufgefaßt als ein eigenständiger Bereich *zwischen* praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt. (ebd., S.81)

Das Professionswissen als Begegnung von Wissen und Können (vgl. Abbildung 7) ist sowohl Handlungswissen als auch Wissenschaftswissen und Voraussetzung dafür, in der Praxis auftretende Probleme auch aus der Distanz wissenschaftlich reflektiert deuten und bearbeiten zu können, um daraus Handlungsentscheidungen abzuleiten. Die Begründung für die Handlungsentscheidung wiederum kann aus dem Begründungswissen, als Teil des Wissenschaftswissens, generiert werden.

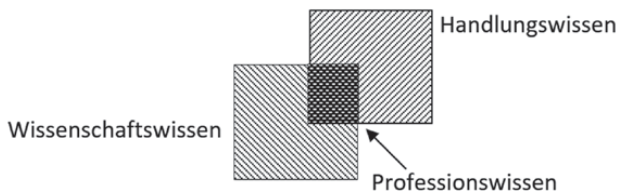


Abbildung 7: Professionswissen als Begegnung von Theorie und Praxis; Dewe et al., 1992 (eigene Darstellung)

Neuweg (2011) warnt sogar vor einer Integration von Wissen und Können, da die Gefahr besteht, dass wichtige Wissensarten (Bildungs-, Hintergrund-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen), die in der ersten Phase der Ausbildung vermittelt werden, unsichtbar werden.

Integrationskonzepte gehen davon aus, dass Wissen durch Übung in Können übergeht. Sie betonen die praktische Relevanz von Wissen und laufen dabei Gefahr, Rezepte zu vermitteln. Das Können wird nicht allein durch das „handlungsleitende Wissen“ bestimmt, sondern es muss auch auf das handlungsvorbereitende, begründende und korrigierende Wissen zurückgegriffen werden können.

Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen stellt kaum Lösungs-, wohl aber Problemmodelle bereit, die helfen, Wirklichkeit zu lesen und Fragen zu stellen. Eine erste Phase der Lehrerbildung, die dieses Wissen vermittelt, hat, wenn sie gut gemacht ist „praktische Relevanz“ – nicht, weil dadurch unmittelbar „Anwendbares“ erworben wurde, das hernach durch „Übung“ und „Praxis“ zur „Prozedur“ wird, sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt. (ebd., S. 49)

Die Gleichzeitigkeit von Theorie (Wissen) und Praxis (Können) ermöglicht, das intuitiv-praktische Wissen (implizites Wissen) und das formal-theoretische Wissen (Bildungs-, Hintergrund-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen) in Verbindung zu setzen und das dadurch entstehende explizite Handlungswissen für mögliche Problemlösung zu nutzen (vgl. Abbildung 8).

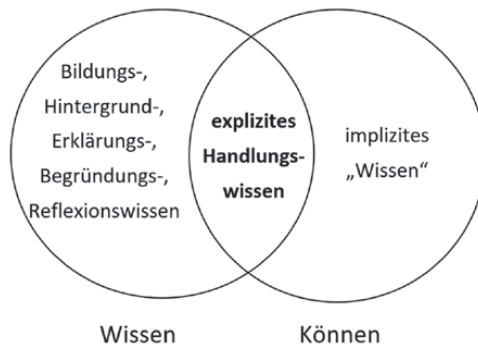


Abbildung 8: Explizites Handlungswissen als Schnittmenge aus Wissen und Können; Neuweg, 2011 (eigene Darstellung)

Tenorth (2006) unterstreicht ebenfalls die Gleichzeitigkeit von Wissen und Können, indem er im Zusammenhang mit der Lehrerbildung gänzlich auf den Begriff Wissen verzichtet. Er schlägt die Bezeichnung „professionelle Schemata“ vor. Auf Basis dieser Schemata gelingen dem Könner immer neue Handlungsvarianten, die es ihm ermöglichen, den Schulalltag bestmöglich zu bewältigen. Auch er postuliert die Notwendigkeit der Verschränkung des Wissens und Könnens und erweitert beide um die „soziale Form“. Er beschreibt professionelle Schemata als „Muster der Orientierung des Handelns, die ihren eigenen Wert haben und die man weder als Routinen schlecht reden darf noch als Wissen unterkomplex bestimmen sollte. [...] sie konstituieren Ethos und Kompetenz des Lehrers, also seine Profession“ (ebd., S. 590). Anhand der Handhabung dieser professionellen Schemata, die im Prozess der Berufsausübung entwickelt wird, kann ein guter Praktiker identifiziert werden. Zu Beginn des Lehramtsstudiums können Anteile des Professionswissens in Form von Fachwissen, Reflexionsfähigkeit und forschendem Lernen stehen. In eine ähnliche Richtung wie Tenorth weisen Schratz et al. (2007), wenn sie in ihrem EPIK-Modell von fünf Domänen von Professionalität sprechen (siehe Kapitel 2.4.2). In der Domäne *Personal Mastery*, die sie als „Kraft individueller Könnerschaft“ bezeichnen, liegt die Kompetenz, situationsabhängig Wissen und Können verknüpfen zu können. „Wissen ohne Anwendung bleibt träge, bloßes Re(agieren) macht blind für übergeordnete Zusammenhänge“ (ebd., S. 36). In der Begründungspflicht für Handlungsentscheidungen sehen sie einen wesentlichen Aspekt von Professionalität.

Im Gegensatz zu Integrationskonzepten, die das professionelle Handeln als Ergebnis einer Umwandlung von Wissen in Können begreifen, beschreiben Differenzkonzepte die Grundlage professionellen Handelns von Lehrpersonen als ein ständiges Zusammenspiel von theoretischem und praktischem Wissen. Ziel der Lehrerbildung ist demzufolge, die Studierenden dazu zu befähigen, eine Problemsituation zu erkennen, diese mit Hilfe von fachbezogenem und pädagogischem Wissen richtig zu interpretieren, entsprechende Handlungsentscheidungen zu treffen und dieses Handeln wiederum auf Basis des Wissens zu begründen. Das Repertoire an Handlungsentscheidungen kann dadurch stetig vergrößert werden. Aus diesem Grund eignet sich die Betrachtungsweise „Wissen und Können in

Differenzkonzepten“ und dabei vorrangig das „Professionswissen“ nach Dewe et al. (1992) und das „explizite Handlungswissen“ nach Neuweg (2011) als theoretischer Bezugsrahmen für die vorliegende Studie. Es wird untersucht, ob Studierende schon im Grundstudium Handlungsentscheidungen treffen und diese theoriebasiert begründen können (siehe Kapitel 6). Auch Terhart (2002) räumt in seinem Stufenmodell der Standards für die Lehrerbildung (vgl. Kapitel 2.4.1, Tabelle 2) ein, dass das Urteilsvermögen in Bezug auf Handlungsentscheidungen in der ersten Phase der Ausbildung auch ohne Praxis entwickelt werden kann.

2.5.3 Empirische Befunde zum professionellen Wissen (angehender) Lehrpersonen

Anhand einer Auswahl an empirischen Studien der letzten zehn Jahre werden im Folgenden Ergebnisse von Studien zur Erfassung und Messung des professionellen Wissens von vor allem angehenden Lehrpersonen diskutiert. Dabei interessieren die Fragen: Wird professionelles Wissen im Laufe des Studiums entwickelt und ist dieses Wissen unterrichtsrelevant? Lassen sich einzelne Wissensbereiche (fachliches, fachdidaktisches und allgemeines pädagogisches bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen) trennen und wenn ja, in welchem Zusammenhang stehen sie miteinander?

Die Entwicklung professionellen Wissens im Studium

Aktuelle Forschungsansätze innerhalb der Lehrer(bildungs)forschung nehmen in ihrer Klassifikation professionellen Wissens von vornherein eine analytische Trennung des fachbezogenen vom pädagogischen Wissen vor (Baumert & Kunter, 2006). Dabei konzentriert sich ein Großteil der Studien schwerpunktmäßig auf die Messung von fachbezogenem Wissen, und dabei überwiegend im Fach Mathematik in der Sekundarstufe (Ball, Thames & Phelps, 2008; Blömeke et al., 2008, 2010; Kunter et al., 2011). Krauss et al. übertrugen 2017 eines der gängigen Testinstrumente für die Erfassung des fachbezogenen Wissens in Mathematik auch auf andere „klassische“ Unterrichtsfächer. Die hier vorliegende Untersuchung beschäftigt sich zwar mit dem (fächerübergreifenden) gesamtsprachendidaktischen Handlungswissen, dennoch geben die im Folgenden angeführten Studien einen Einblick in die

Entwicklung von professionellem Wissen (angehender) Lehrpersonen und Impulse für dessen valide Messung¹⁰.

In der Studie *Mathematics Teaching in the 21st Century* (MT21, Blömeke et al., 2008) wurde in einer Quasi-Längsschnittstudie¹¹ das professionelle Wissen und die Überzeugungen angehender Mathematiklehrpersonen der Sekundarstufe vom Beginn des Studiums bis ins Referendariat hinein untersucht. Als Instrumente dienten ein Leistungstest mit 72 Items zur Erfassung fachbezogenen professionellen Wissens (Mathematik, Mathematikdidaktik) sowie ein Test mit Multiple-Choice-Fragen und offenen Fragen zu Textvignetten zur Erfassung erziehungswissenschaftlichen Wissens (allgemeine Didaktik, pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie). Außerdem wurden die Probandinnen und Probanden zu professionellen Überzeugungen, Persönlichkeitsmerkmalen und demografischen Merkmalen befragt. Die Ergebnisse im Bereich professionelles Wissen zeigten, dass zu Beginn der Lehrerausbildung substanziell weniger fachbezogenes Wissen und erziehungswissenschaftliches Wissen vorlag als im Referendariat. Dabei waren die Unterschiede vor allem des fachbezogenen Wissens zwischen den Probandinnen und Probanden am Beginn und am Ende des Universitätsstudiums deutlich größer als die Unterschiede zwischen den Probandinnen und Probanden am Ende des Universitätsstudiums und im Referendariat. Die erste Phase der Ausbildung eignet sich demnach besonders dafür, fachbezogenes professionelles Wissen zu entwickeln, was nach Ansicht der Forscherinnen und Forscher mit der Menge an Lerngelegenheiten zu tun hat. Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt die Studie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M, Blömeke et al., 2010). Aufbauend auf der Studie MT21 bezieht die ebenfalls international vergleichende Studie über das professionelle Wissen und die Überzeugungen von angehenden Mathematiklehrpersonen die Primarstufe mit ein. Dies ist insofern von Bedeutung, als in der Primarstufe meist das Klassenlehrerprinzip zur Anwendung kommt und die Lehrpersonen zusätzlich zum in der Studie

10 Für einen Überblick über Testentwicklungen zum Professionswissen (angehender) Lehrkräfte siehe Krauss et al. (2017).

11 Bei Quasi-Längsschnittstudien werden zu einem Messzeitpunkt unterschiedlich Kohorten untersucht. In echten Längsschnittstudien wird dieselbe Kohorte zu unterschiedlichen Messzeitpunkten untersucht.

MT21 untersuchten Fach Mathematik alle Fächer unterrichten. Auch in dieser Studie konnte gezeigt werden, dass durch Lerngelegenheiten im Studium professionelles Wissen (fachbezogenes und pädagogisches) bei angehenden Lehrpersonen entwickelt werden konnte. In der viel zitierten Studie *Cognitive Activation in the Classroom* (COACTIV, Kunter et al., 2011) wurden Lehramtsstudierende und Lehrpersonen der Sekundarstufe ebenfalls im Fach Mathematik mittels fachbezogener Professionswissenstests auf ihr fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen hin untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen miteinander korrelieren und ein solides schulmathematisches Fachwissen Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen in diesem Fach ist. Die Unterrichtserfahrung scheint dabei keine Rolle zu spielen, denn es konnte keinerlei positiver Zusammenhang zwischen dem fachbezogenen Wissen und der Anzahl der unterrichteten Jahre festgestellt werden. Dies lässt auch hier den Schluss zu, dass fachbezogenes Wissen hauptsächlich in der Ausbildung erworben wird. Das Forschungsprojekt „Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik“ (FALKO, Krauss et al., 2017) brachte vergleichbare Resultate auch in anderen Fächern, wodurch zentrale Ergebnisse der COACTIV-Studie generalisiert werden konnten. In der Studie COACTIV-Referendariat (COACTIV-R, Voss & Kunter, 2011), einer Nachfolgestudie von COACTIV, wurden Referendarinnen und Referendare zusätzlich zum fachbezogenen auf ihr fachunabhängiges pädagogisch-psychologisches Wissen (Wissen über Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Leistungsbeurteilung, Schülerinnen und Schüler) hin getestet. Die Forscherinnen schlussfolgerten aus ihrer Studie, dass Facetten des pädagogisch-psychologischen Wissens proximal erfassbar sind und dass sich formale Lerngelegenheiten an der Universität auf professionelles Wissen auswirken. So zeigte ein größerer Umfang an erziehungswissenschaftlichen Seminaren auch ein höheres Wissen in pädagogisch-psychologischen Inhalten. Für die vorliegende Studie, die die Wirksamkeit einer Intervention innerhalb des Studiums auf das gesamt sprachendidaktische Handlungswissen erforscht, sind die Ergebnisse aller oben angeführten Studien relevant, da davon ausgegangen werden kann, dass durch Lerngelegenheiten im Studium sowohl fachbezogenes als auch fachunabhängiges pädagogisch-psychologisches Wissen entwickelt wird.

Diese Ergebnisse decken sich mit Ergebnissen von Studien, die sich speziell mit dem Erwerb des allgemeinen pädagogischen Wissens (im Gegensatz zum fachbezogenen Wissen) bei (angehenden) Lehrpersonen beschäftigen (Hohenstein, Kleickmann, Zimmermann, Köller & Möller, 2017; Lenske, Wirth, & Leutner, 2017; Tachtsoglou & König, 2017). Das allgemeine pädagogische Wissen wird dabei nach König und Blömeke (2012) in allgemeines didaktisches Wissen (Umgang mit Heterogenität, Strukturierung des Unterrichts) und pädagogisch-psychologisches Wissen (Klassenführung, Motivierung von Schülern, Leistungsbeurteilung) unterteilt. Von Baumert und Kunter (2006) noch als „Desiderat“ gekennzeichnet, hat sich die empirische Forschung zum allgemeinen pädagogischen Wissen bzw. pädagogisch-psychologischen Wissen zum vielbeachteten Forschungsgegenstand etabliert. Dabei werden die unterschiedlichen Methoden, Lehrerwissen zu erheben, hinsichtlich ihrer spezifischen Vor- und Nachteile sehr kritisch diskutiert (siehe Kapitel 2.3). Da es bei der Erfassung und Messung von professionellem Wissen insgesamt und von pädagogisch-psychologischem Wissen im Besonderen zielführend ist, nicht nur zwischen inhaltlichen Gesichtspunkten, sondern auch zwischen unterschiedlichen Wissensformen zu differenzieren, mussten die Messinstrumente angepasst werden. Deklarative, konzeptuell-analytische Wissensbestände in den Bereichen bildungswissenschaftliche Grundlagen, Unterrichtsplanung oder Leistungsbeurteilung scheinen über Wissenstests ausreichend erfasst werden zu können. Schwieriger wird es aber, wenn das deklarative Wissen verknüpft mit handlungsrelevantem Wissen (konditional-prozeduralem Wissen) erfasst werden soll, wie im Bereich der Klassenführung und der Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung (ebd.). König und Seifert (2012) untersuchten innerhalb des Projekts „Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden“ (LEK) das allgemeine pädagogische Wissen (bildungswissenschaftliches Wissen und pädagogisches Unterrichtswissen) von angehenden Lehrpersonen. Ihr differenziertes Testinstrument ermöglichte es, unterschiedliche Arten von Wissen zu erfassen. Bei der Bearbeitung der Testaufgaben mussten die Probandinnen und Probanden – auf Basis der Bloom’schen Taxonomie kognitiver Lernziele (Bloom, 1956) – drei Dimensionen kognitiver Wissensprozesse aktivieren: Erinnern, Verstehen/Analysieren und Kreieren (Anderson & Krathwohl, 2001).

Erinnern: Theoretisch-formales (deklaratives) Wissen wird aus der Erinnerung abgerufen und für die Bearbeitung von Testaufgaben in Form von Aufzählungen, Benennungen und Definitionen herangezogen.

Verstehen/Analysieren: Zusätzlich zum Erinnern von deklarativem Wissen, müssen Textvignetten (Falldarstellungen) auf dem Hintergrund des Wissens analysiert und interpretiert werden. Dafür wird konzeptionell-analytisches Wissen benötigt.

Kreieren: Es werden dieselben kognitiven Prozesse wie bei *Verstehen/Analysieren* in Gang gesetzt, nur müssen nun Handlungsoptionen entwickelt und formuliert werden, was anteilig¹² konditional-prozedurales, handlungspraktisches Wissen voraussetzt (König, 2012; König & Klemenz, 2015).

Die Forscher konnten einen Zuwachs an deklarativem, konzeptuell-analytischem Wissen im Laufe der ersten zwei Ausbildungsjahre feststellen. Anteile des konditional-prozeduralen, handlungspraktischen Wissens im Bereich des Unterrichtens wurden zwar auch in der ersten, universitären Phase entwickelt, jedoch weniger als in der zweiten Ausbildungsphase im Referendariat, was die Forscher auf die unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Studium zurückführten.

Die Befunde der LEK-Studie sowie die Befunden der Studien MT21, TEDS-M und COACTIV-R geben Hinweise auf die Wirksamkeit von Lerngelegenheiten im Studium auf den Erwerb von sowohl fachbezogenem als auch allgemeinem pädagogischem Wissen, was auch aktuell durch eine Studie über den Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden bestätigt wird (Tachtsoglou & König, 2017). Diese Grundannahmen, dass fachbezogenes und pädagogisches Wissen im Lehramtsstudium erworben werden und dass neben deklarativen auch anteilig konditional-prozedurale Wissensformen erfasst werden können, erweisen sich als essentiell für die vorliegende Studie. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch Lerngelegenheiten im Studium Handlungswissen (Handlungsentscheidung und Handlungsbegründung) erworben wird und auch erfasst werden kann. Die Aufforderung Handlungsentscheidungen zur Lösung von in Textvignetten beschriebenen Situationen zu

12 Anteilig deshalb, weil die Formulierung von Handlungsoptionen nicht mit dem tatsächlichen Handeln in konkreten Unterrichtssituationen gleichzusetzen ist.

formulieren, evoziert, ähnlich wie in der Studie LEK, zwei der drei Dimensionen kognitiver Wissensprozesse, nämlich das Verstehen/Analysieren und das Kreieren. Auch Brühwiler, Hollenstein, Affolter, Biedermann und Oser (2017) verwendeten in ihrer Schweizer Zusatzstudie zu TEDS-M Textvignetten zur Erfassung von konditional-prozeduralem, handlungsrelevantem Wissen und prägten dabei den Begriff „pädagogisch-psychologisches Handlungswissen (PPHW)“ (s.u.). Der Begriff Handlungswissen wird in der vorliegenden Studie um die Definitionen Handlungsentscheidung und Handlungsbegründung erweitert, um die Wissensdimension „konditionales Wissen“ zu unterstreichen.

Auswirkungen des professionellen Wissens auf Schülerinnen und Schüler

Die Erkenntnis, dass pädagogisch-psychologisches Wissen im Studium erworben wird und auch erfasst werden kann, wirft eine weitere Frage auf, nämlich, ob das erworbene pädagogisch-psychologische Wissen auch unterrichtsrelevant ist. In der Studie von Brühwiler et al. (2017) beurteilten Studierende in Textvignetten beschriebene Unterrichtssituationen und unterschiedliche Verhaltensweisen von Lehrpersonen. Über die Antworten wurde die Entwicklung des pädagogisch-psychologischen Handlungswissens während des Studiums und dessen Effekte auf die von Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Qualität von Unterricht erfasst. Das Antwortformat war geschlossen, dennoch sollte aus der unterschiedlichen Beurteilung von Handlungen auf konditional-prozedurales Wissen geschlossen werden können. Die Ergebnisse zeigten, dass die Testleistungen der Studierenden mit der Einschätzung des von ihnen gehaltenen Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler korrelierten: je höher die Testleistungen, umso positiver die Einschätzungen. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten auch Lenske et al. (2017) in ihrer Videostudie zum pädagogisch-psychologischen Wissen von Studierenden des Lehramts Physik. Das deklarative, pädagogisch-psychologische Wissen der Studierenden wurde zuerst standardisiert getestet und danach das konditional-prozedurale, handlungsrelevante Wissen durch die Analyse der Videografie einer Unterrichtseinheit erfasst. Im Anschluss an die Unterrichtseinheit wurde das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler mittels Fragebogen erhoben. Dabei kamen die Forscherinnen

und Forscher zum Schluss, dass pädagogisch-psychologisches Wissen im Bereich Klassenführung das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen vermag.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Aufbau von fachbezogenem und pädagogisch-psychologischem Wissen Ziel der universitären Lehrerbildung ist (König et al., 2017) und es kann angenommen werden, dass in der ersten Phase der Lehrerausbildung an pädagogischen Hochschulen oder Universitäten, neben dem deklarativen Wissen Anteile des konditional-prozeduralen Wissens, das die Wahrnehmung von Handlungssituationen und die kategoriale Auswahl von Handlungsoptionen umfasst, entwickelt wird. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass sich dieses Wissen positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt.

In der vorliegenden Studie wird, wie bereits bei Blömeke et al. (2008), Brühwiler et al. (2017), König und Blömeke (2012), das Testinstrument Textvignette verwendet (siehe Kapitel 6.5), um das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen von Studierenden zu erfassen. (Auf die Schülerbefragung wird im Gegensatz zu Brühwiler et al. verzichtet, da es sich bei der untersuchten Kohorte um Studierende zu Beginn des Studiums handelte.) Die Antworten der Studierenden auf die Textvignetten werden ebenfalls auf den Wissenszuwachs hin untersucht, mit dem Unterschied, dass nicht allein das allgemeine pädagogisch-psychologische Handlungswissen interessiert, sondern das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen. Der Fokus auf die Entwicklung dieses spezifischen Wissens bringt auch die Frage mit sich, ob es einen Zusammenhang zwischen fachspezifischem Wissen (Wissen über Mehrsprachigkeit) und allgemeinem pädagogisch-psychologischem Wissen gibt. Es gibt zwar Studien, die einen Wirkungszusammenhang zwischen fachbezogenem und allgemeinem pädagogischem Wissen untersuchten, doch wird unter fachbezogenem Wissen stets das Wissen in den Unterrichtsfächern und/oder deren Fachdidaktik verstanden (s.u.). Mehrsprachigkeit ist kein Unterrichtsfach, doch es wird hier davon ausgegangen, dass das spezifische Wissen über Mehrsprachigkeit auch das allgemeine pädagogisch-psychologische Wissen positiv zu beeinflussen vermag.

Das Verhältnis von fachbezogenem Wissen zu pädagogischem Wissen

Aktuell ist, wie bereits erwähnt, das fachbezogene professionelle Wissen getrennt vom allgemeinen pädagogischen Wissen Gegenstand von Forschungsbestrebungen und die klare Abgrenzung des pädagogischen Wissens vom vor allem fachdidaktischen Wissen ist allen Ansätzen zur standardisierten Erfassung pädagogischen Wissens gemein (Blömeke et al., 2008, 2013; König & Blömeke, 2009, 2012; Voss & Kunter, 2011; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Grundlage dafür ist die Annahme, dass Inhalte professionellen Wissens voneinander getrennt werden können. Von Interesse ist dabei auch, wie die unterschiedlichen Wissensbereiche miteinander korrelieren. Schon Bromme (1992) fragte nach dem Verhältnis des fachspezifischen Wissens zum allgemeinen pädagogischen Wissen.

Aufbauend auf der Studie *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach* (TEDS-LT, Blömeke et al., 2013), in der als Nachfolgestudie von TEDS-M der Test um die Fächer Deutsch und Englisch erweitert wurde, untersuchten König et al. (2017) einerseits das pädagogische und andererseits das englisch-didaktische, das deutsch-didaktische und das mathematik-didaktische Wissen von Lehramtsstudierenden des zweiten Semesters des Bachelorstudiums und des zweiten Semesters des Masterstudiums. Dabei konnten sie feststellen, dass das pädagogische und das fachdidaktische Wissen – egal welcher Domäne – eigene, unterschiedliche Wissenskategorien sind. Das pädagogische Wissen konnte empirisch vom fachdidaktischen Wissen in Englisch, Deutsch und Mathematik getrennt werden. Eine Korrelation zwischen dem fachdidaktischen Wissen in den einzelnen Fächern und dem pädagogischen Wissen wurde dabei jedoch nicht untersucht. In einer früheren Studie innerhalb des Forschungsprojekts „Professionelle Kompetenz angehender Englischlehrpersonen“ (PKE) aber konnten König et al. (2016) eine Korrelation zwischen englisch-didaktischem Wissen und pädagogischem Wissen feststellen. Auch in der Studie COACTIV-R und in der Studie TEDS-M wurde von einer Korrelation zwischen pädagogischem und mathematik-didaktischem Wissen berichtet (Blömeke et al., 2010; Voss et al. 2015). In den Naturwissenschaften konnten Lenske et al. (2017) in ihrem Projekt „Professionswissen in den Naturwissenschaften“ (ProwiN) ebenfalls eine Korrelation zwischen dem pädagogisch-psychologischen Wissen und dem fachdidaktischen Wissen in

Biologie, Chemie und Physik erkennen. Alle aufgeführten Studien konnten zeigen, dass sich das fachdidaktische Wissen positiv auf das allgemeine pädagogische bzw. pädagogisch-psychologische Wissen auswirkt.

Die vorliegende Studie befasst sich ebenfalls mit den kognitiven Wissensaspekten des professionellen Wissens von (angehenden) Lehrpersonen und setzt fachbezogenes Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik in Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen (Wissen über Schülerinnen und Schüler, Klassenführung, Unterrichtsmethoden, Lernprozesse). Wie in den oben genannten Untersuchungen wird auch hier der Versuch unternommen, eine Wirkungskette zwischen fachbezogenem und pädagogisch-psychologischem Wissen aufzuzeigen und dabei der Frage nachgegangen, ob und inwieweit das spezifische Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik das pädagogisch-psychologische Wissen beeinflusst.

3 Mehrsprachigkeit und Schule

Das folgende Kapitel beginnt mit der Definition des Begriffs Mehrsprachigkeit und mit einer Einführung in das Thema Mehrsprachigkeit im Schulkontext. Es befasst sich dann mit den Rahmenbedingungen der österreichischen Volksschule und den Schwierigkeiten, die sich daraus für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch ergeben können. Im Anschluss werden Forschungsbefunde von Studien zur schulischen Mehrsprachigkeit aufgeführt. Unter Berücksichtigung der Befunde wird mit dem „Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe“ ein Konzept für die Förderung von individueller Mehrsprachigkeit vorgeschlagen und die Inhalte der einzelnen Komponenten des Modells unter Einbeziehung aktueller theoretischer Ansätze erörtert. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Mehrsprachigkeit mit Fokus auf die Situation in Österreich.

Das Thema Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren fester Bestandteil der Bildungsdiskussion geworden. War der Begriff Mehrsprachigkeit (bzw. mehrsprachig) zuerst als Unterrichtskonzept „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ in der Fremdsprachendidaktik (Königs, 2001) geläufig, wurde er – nicht zuletzt aus Gründen der Migrationsbewegungen der jüngsten Vergangenheit – zur Definition einer bestimmten Gruppe (mehrsprachige Schülerinnen und Schüler) und zu einer der Komponenten der Kompetenz von Lehrpersonen („Umgang mit Diversität/Mehrsprachigkeit“, Curriculum Bachelorstudium Lehramt Primarstufe LEHRERiNNENBILDUNG West, 2015; „Perspektiven für eine gelingende Inklusion“, 2018). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterscheidet zwischen den Begriffen „Mehrsprachigkeit“ und „Vielsprachigkeit“, wobei sich Mehrsprachigkeit auf das Individuum und Vielsprachigkeit auf die Gesellschaft bezieht. Vielsprachigkeit bedeutet, dass in einer Gesellschaft nebeneinander mehrere Sprachen gesprochen werden; Mehrsprachigkeit meint, dass ein Mensch mehrere Sprachen benutzt und betont das Miteinander und die Wechselwirkung der unterschiedlichen Sprachen (GER, 2001). In deutschsprachigen Publikationen werden die Begriffe nicht durchgängig

und/oder trennscharf verwendet. Mit Mehrsprachigkeit werden sowohl die Vielsprachigkeit der Gesellschaft als auch die Mehrsprachigkeit des Individuums bezeichnet (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoka, & Lamb, 2011). Der Begriff Vielsprachigkeit hat sich nie durchgesetzt. Um Verwechslungen zu vermeiden, werden in dieser Studie die Begriffe „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ und „individuelle Mehrsprachigkeit“ unterschieden, wobei mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, das Auftreten mehrere Sprachen innerhalb einer Gesellschaft und mit individueller Mehrsprachigkeit das regelmäßige Verwenden von mehr als einer Sprache durch eine Person gemeint ist.

Das *Council of Europe* (2007) verwendet das Begriffspaar *multilingualism* und *plurilingualism* und definiert – konträr zu GER (s.o.) – *multilingualism* als „[...] *the presence in a geographical area, large or small, of more than one variety of language*“ und *plurilingualism* als „[...] *the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction*“ (ebd.). In dieser Definition von *plurilingualism* (in deutschsprachigen Publikationen ist auch der Begriff Plurilingualismus zu finden) ist ein veränderter, ganzheitlicher Blick auf individuelle Mehrsprachigkeit erkennbar. Nicht die, je nach Definition, mehr oder weniger perfekte Sprachkenntnis mehrerer Sprachen in allen Einzelfertigkeiten steht im Vordergrund, sondern die funktionale individuelle Mehrsprachigkeit des Individuums, also die Fähigkeit, adressatenabhängig in mehr als einer Sprache (oder auch Sprachvarietät wie Dialekt) kommunizieren zu können. Abhängig von der Notwendigkeit und dem Verwendungszweck sind die Einzelfertigkeiten wie Hörverständnis, Sprechen, Lesen und Schreiben je nach Sprache unterschiedlich gut entwickelt und verändern sich im Laufe der Zeit (Cummins, 2000). Die Verwendung von Dialekt beschränkt sich zum Beispiel meist auf die mündliche Kommunikation; dasselbe gilt für Migrationssprachen, die in der Familie gesprochen werden. Menschen, die eine vergleichbar hohe Kompetenz in mehreren Sprachen und dies in allen Einzelfertigkeiten besitzen, sind eher die Ausnahme. Hutterli et al. (2008) sprechen von der funktionalen Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und zwar sehen sie „[...] das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse ihren Platz haben und

zum Aufbau einer gemeinsamen mehrsprachigen Kompetenz beitragen“ (S. 109).

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit in der Volksschule und mit der Entwicklung von professionellem Wissen, das Lehramtsstudierenden hilft, Schülerinnen und Schüler trotz und in ihrer individuellen Mehrsprachigkeit zu fördern. Dabei spielt nicht nur der Sprachenunterricht eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen erleben, dass ihr individuelles Sprachenrepertoire als wertvoll erachtet wird und so Selbstvertrauen aufbauen, es auszuschöpfen und zu erweitern. Mit Sprachenrepertoire werden in der Soziolinguistik alle Sprachen, Dialekte und Register (Sprechweisen) zusammengefasst, die in alltäglichen Situationen von einer Person benutzt werden (Busch, 2013). Wandruzka (1979) spricht in diesem Zusammenhang von „innerer Mehrsprachigkeit“, wonach jeder Mensch innerhalb seiner Erstsprache mehrsprachig ist, da je nach Situation auf unterschiedliche Sprechstile (Soziolekte, Dialekte) zurückgegriffen wird. Neben der Zweitsprache Deutsch sind Migrations-sprachen Teil des Sprachenrepertoires vieler Volksschulkinder in Österreich. Im Schuljahr 2016/2017 hatten 30,3 % der Volksschülerinnen und -schüler andere Erstsprachen als Deutsch, davon war Türkisch vor Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Arabisch die am meisten vertretene Erstsprache (Informationsblätter, 2018). Genauso sind Dialekte Teil des Sprachenrepertoires vieler Volksschulkinder in Österreich. Da der Dialekt vom Standarddeutsch, das in der Schule verwendet wird, stark abweichen kann, wäre die Unterrichtssprache Deutsch so gesehen Zweitsprache (siehe Exkurs 1: Der besondere Fall des Deutschunterrichts an österreichischen Volksschulen). Mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache können auch bei diesen Kindern, besonders, wenn sie aus sogenannten bildungsfernen Familien kommen, zu sprachbedingten Schwierigkeiten in der Schule führen (Leisen, 2013; Thürmann, Vollmer & Piper, 2010). Zur besseren Unterscheidung werden in dieser Untersuchung als „mehrsprachig“ nur Schülerinnen und Schüler bezeichnet, deren Erstsprache(n) bzw. in der Familie gesprochenen Sprache(n) nicht Deutsch oder eine Varietät von Deutsch sind. Die Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Deutsch und/oder eine Varietät von Deutsch ist, werden als „deutschsprachig“ bezeichnet.

3.1 Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen

Der Beruf Volksschullehrerin bzw. -lehrer hat sich in Österreich in den letzten zwei Jahrzehnten stark gewandelt.¹³ Demografische Veränderungen durch Migration führen zu einer großen sprachlichen wie kulturellen Diversität und Lehrpersonen unterrichten heute überwiegend in mehrsprachigen Klassen.¹⁴ Dies bringt hinsichtlich der Erfüllung des umfassenden Bildungsauftrags der Volksschule eine besondere Herausforderung mit sich. Eine der Kernaufgaben von Lehrpersonen ist, ausgehend von individuellen Voraussetzungen, die sprachlichen Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Kinder bringen heute eine Vielzahl von Sprachen, Dialekten und Sprechweisen, die sie oft gleichzeitig und ungesteuert erworben haben, mit in die Schule. Die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler mit einem regionalen Dialekt eingeschult werden, im Laufe der Volksschule die Standardsprache und im Anschluss daran nacheinander eine bis mehrere Fremdsprachen lernen, ist nicht mehr haltbar. Lehrpersonen kommt laut österreichischem Lehrplan im Fach Deutsch die Aufgabe zu „[...] die individuelle Sprache des Kindes zur Standardsprache zu erweitern“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 105). Im Fach Deutsch als Zweitsprache wird die Aufgabe der Lehrperson folgendermaßen definiert: „Ziel der Unterrichtsarbeit ist es: sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst mündlich, dann auch schriftlich“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 136). Dabei sollten Lehrpersonen nicht allein von der (mangelnden) Sprachkompetenz in der Zielsprache ausgehen. In ihrem Buch „Mehrsprachigkeit“ postuliert

13 Dieser Wandel wird hauptsächlich auf Migrationsbewegungen und nicht auf die Umsetzung von Inklusion nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention vor 10 Jahren zurückgeführt, denn im Gegensatz zu Deutschland können laut österreichischem Schulgesetz von 1985 Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung entscheiden, ob ihr Kind integrativ in einer Regelschule oder in einer sonderpädagogischen Einrichtung unterrichtet wird. Von daher gibt es in Österreich schon seit 35 Jahren inklusive Klassen und außerhalb der Ballungszentren war dies auch aus Mangel an Sonderschulen/Förderschulen eher die Regel als die Ausnahme.

14 An kleineren Landschulen kann die Klassenzusammensetzung sprachlich weniger heterogen sein, allerdings sollte der Aspekt der dialektalen Varietäten nicht außer Acht gelassen werden.

Busch (2013), dass das Hauptaugenmerk nicht auf den unterrichtssprachlichen Defiziten bzw. deren Behebung liegen sollte, sondern, dass das gesamte sprachliche Repertoire, das die Schülerinnen und Schüler mitbringen, gefördert werden soll. Nur so kann die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit unterstützt werden.

Beschäftigt man sich mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Kontext Schule, lassen sich drei Dimensionen feststellen (Krumm, 2015). Dabei kann allerdings nicht trennscharf zwischen den einzelnen Dimensionen unterschieden werden, da sie in engem Zusammenhang miteinander stehen. Es sind dies:

- *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*: Welche Sprachen werden öffentlich wertgeschätzt? Welchen Sprachen begegnen Kinder in ihrer Lebenswelt?
- *Institutionelle Mehrsprachigkeit*: Welche Sprachen sind in der Schule hörbar, sichtbar? Welche Sprachen werden in der Schule zugelassen bzw. nicht zugelassen?
- *Individuelle Mehrsprachigkeit*: Welche Sprachen bringen die Kinder mit? Welche Sprachen brauchen sie für ihren Bildungsweg?

Diese drei Betrachtungsweisen von Mehrsprachigkeit beeinflussen, wie ich als Lehrperson den Schülerinnen und Schülern in der Klasse begegne und wie ich meinen Unterricht gestalte. Dozierende an pädagogischen Hochschulen, die zukünftige Lehrpersonen ausbilden, sollten sich dessen bewusst sein und die Lehramtsstudierenden anleiten, die Dimensionen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf dem Hintergrund fachspezifischen Wissens zu reflektieren (siehe Kapitel 3.5). In den folgenden Abschnitten wird das fachspezifische Wissen im Zusammenhang mit gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit kurz skizziert. Gleichzeitig werden exemplarisch Maßnahmen für den Umgang mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern auf Basis dieses Wissens vorgeschlagen.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Das Wissen um die sprachenpolitische Diskussion der sogenannten Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit – mit einer Elitemehrsprachigkeit auf der einen und einer Armutsmehrsprachigkeit auf der anderen Seite (Krumm, 2014) – hilft zu erkennen, warum sich Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache zu den sozial wenig geachteten Sprachen (Türkisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Arabisch etc.) zählt, wenig selbstbewusst als Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen zu

erkennen geben (Brehmer & Mehlhorn, 2018). Eine Aufwertung eben dieser Sprachen scheint unumgänglich, will man das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler stärken. Dies kann durch das Sichtbarmachen der Sprachen im Schulgebäude (z.B. durch mehrsprachige Beschriftungen) und durch die Beschäftigung mit Sprachen im Unterricht (z.B. in Sprachenprojekten) erzielt werden (Schader, 2012).

Institutionelle Mehrsprachigkeit: Genauso hilft die Erkenntnis, dass ein Verbot des Benutzens der Erstsprache(n) im Unterricht und im Pausenhof dazu führt, dass diese Sprachen (und somit deren Sprecherinnen und Sprecher) zusätzlich abgewertet werden (Cummins, 2015) und im Gegenteil zum vermuteten Nutzen, nämlich die Kompetenz in der Unterrichtssprache im Sinn der *Time-on-Task-Hypothese*¹⁵ zu verbessern (Hopf, 2005), dazu führen kann, dass Schülerinnen und Schüler demotiviert werden, die Unterrichtssprache zu lernen. Grund dafür kann sein, dass die sogenannte integrative Motivation – die positive Einstellung gegenüber der zu erlernenden Sprache und deren Sprecherinnen und Sprecher – unter Zwang nicht entwickelt werden kann. Integrative Motivation gilt als starker Motor für das Sprachenlernen (Gardner, 1985, 2010). Werden die jeweiligen Erstsprachen hingegen respektiert und zugelassen sowie deren Entwicklung positiv konnotiert, kann sich die Einstellung gegenüber den Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache verändern und die Motivation, die Unterrichtssprache zu lernen, erhöht werden. Auch kann eine bewusste Auseinandersetzung mit der Umgebungssprache (z.B. Dialekt) einen wichtigen Beitrag für eine lernförderliche Atmosphäre in der Klasse leisten.

Ein [...] reflexiver Umgang mit sprachlichen Unterschieden hinsichtlich Sprache und Varietät(en) in Österreichs Schulen kann die Wahrnehmung der Lernenden, aber auch der Lehrenden schärfen. [...] Gerade in Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch kann im Kontext von Heterogenität das Aufzeigen von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit ein wichtiger Teil der gemeinsamen Sprachreflexion sein und das gemeinsame sprachliche Miteinander auch über den schulischen Raum hinaus positiv beeinflussen. Ein bewusster Umgang mit allem, was an sprachlicher Varietät in den Klassenzimmern da ist, wird sich stärkend auf die Identifikation mit der eigenen

15 Die *Time-on-Task-Hypothese* geht davon aus, dass die Erst- und die Zweitsprache in Konkurrenz miteinander stehen. Wird der Erstsprache Lernzeit eingeräumt, geht dies auf Kosten der Zweitsprache.

Sprache / der eigenen Varietät eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin und somit in weiterer Folge auch auf das eigene und kollektive Identitätsgefühl, an das die Sprache eng geknüpft ist, auswirken. (Ransmayr & Fink, 2016, S. 176)

Alle verwendeten Sprachen (und Varietäten) sind Teil der sprachlichen und kulturellen Identität der Sprechenden Person und prägen das Bewusstsein eines Menschen von sich selbst (Hu, 2014). Durch die Wertschätzung der Sprache kann die affektive Selbstwahrnehmung beeinflusst werden, was zu einem positiven Selbstbild führt (Fthenakis, Sonner, Thrul & Walbinger, 1985).

Exkurs 1: Der besondere Fall des Deutschunterrichts an österreichischen Volksschulen

Der Sprachgebrauch in Österreich kann als komplexe Diglossie beschrieben werden, in der regionale und großregionale Varietäten des österreichischen Deutsch gesprochen werden. Abhängig von der Sprechsituation wird zwischen Dialekt, Standarddeutsch und deren Mischformen gewechselt (Muhr, 2013). „Dementsprechend ist von einer komplexen Kompetenz der SprecherInnen und aufgrund der linguistischen Distanz zwischen den Varietäten von einem bilingualen Sprachverhalten auszugehen“ (S. 274). Für Schülerinnen und Schüler in der Volksschule kann das bedeuten, dass sie sich zum Frühstück mit den Eltern im Dialekt unterhalten, im Klassenzimmer sollen sie mit der Lehrperson Standarddeutsch sprechen und in den Pausen benutzen sie teilweise Dialekt und teilweise eine Mischform, je nachdem, ob sie mit dialektprechenden, deutschsprachigen oder mehrsprachigen Kindern reden. Die vorliegende Studie wurde in Vorarlberg durchgeführt. Der Vorarlberger Dialekt unterscheidet sich (ähnlich wie das Schweizerdeutsch) stark vom Standarddeutsch. Die Unterrichtssprache Deutsch muss von vielen Kindern in der Schule erst gelernt werden und der Deutschunterricht kann folglich nicht als „Muttersprachenunterricht“, sondern vielmehr als Zweitsprachenunterricht sowie Unterricht in der Bildungssprache Deutsch bezeichnet werden (Ransmayr & Fink, 2016). Das österreichische Deutsch mit all seinen Varietäten spielt eine wichtige Rolle für die Identitätskonstruktion (de Cillia, 2014), doch sprachliche Bewusstseinsbildung spielt im Unterricht meist keine Rolle. „Pädagogische Maßnahmen, die den eigenen Sprachgebrauch und jenen der anderen Varietäten bewusstmachen und die eigene sprachliche Identität stärken, fehlen gänzlich“ (Muhr, 2013, S. 264). Schülerinnen und Schüler werden in Bezug auf ihre sprachliche Wirklichkeit wenig bis gar nicht sensibilisiert, was zu einem mangelnden sprachlichen Selbstbewusstsein führen kann (Ransmayr & Fink, 2016). Die Lehrerbildung kann dem entgegenwirken, indem sie die Themen Sprachreflexion und Varietätenbewusstsein in ihre Curricula aufnimmt.

Individuelle Mehrsprachigkeit: Neben der Wahrnehmung und Wertschätzung der Sprachen kann auch das strukturelle Wissen über die Sprachen der

Schülerinnen und Schüler hilfreich sein, die Erstsprachen in den Unterricht miteinzubeziehen. Erst durch das Wissen um Besonderheiten von Sprachen kann die Lehrperson Sprachvergleiche gewinnbringend einsetzen. Außerdem kann das Verständnis von möglichen Schwierigkeiten, die sich aus Transfereffekten von der Erst- auf die Zweitsprache ergeben können, helfen, an diesen gezielt zu arbeiten.¹⁶ So gibt es zum Beispiel in vielen Migrationssprachen, wie etwa in Türkisch, keine Artikel. Eine zusätzliche Besonderheit von Türkisch ist, dass es für die Gegenwart keine verbale Entsprechung für das deutsche Wort „sein“ gibt. Entweder wird in den 1. und 2. Personen eine unbetonte Endung an Stelle dessen angehängt oder in den 3. Personen ganz auf das Wort verzichtet. Der Satz „Das Haus ist klein“ heißt auf Türkisch *Ev küçük*. Direkt ins Deutsche rückübersetzt, entspricht das der Aussage „Haus klein“. Der Artikel „das“ und das Verb „ist“ fehlen. Würde eine Schülerin bei einer Bildbeschreibung die Aussage „Haus klein“ machen, wäre die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Lehrperson sie zurechtweist und auffordert, im ganzen Satz zu sprechen. Im Verständnis der Schülerin ist die Aussage „Haus klein“ jedoch ein ganzer Satz. Ohne das spezifische Wissen über diese Besonderheiten von Türkisch könnte die Lehrperson annehmen, dass die Sprachkompetenz und/oder die Motivation der Schülerin gering sind. Ohne weitere Erklärung und Unterstützung seitens der Lehrperson könnte es sein, dass die Schülerin wiederum nicht weiß, was von ihr verlangt wird und wie sie die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache ausbauen kann. Bildungschancen sind abhängig von sprachlicher Bildung (Auernheimer, 2003; Gogolin, 2009; Reich & Krumm, 2013). Das Wissen über die Bedeutung der Kompetenz in der Unterrichtssprache für den Bildungserfolg und das Wissen über Sprachlernprozesse kann Lehrpersonen dabei helfen, die Notwendigkeit einer gezielten Förderung der Unterrichtssprache im Sinne einer durchgängigen Sprachförderung (Gogolin & Lange, 2011; siehe Kapitel 3.3.2) zu erkennen. Zu einem konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit gehört auch, die Unterrichtssprache adäquat zu vermitteln und nicht vorauszusetzen. Genau hier aber hat die österreichische Volksschule noch Entwicklungsbedarf,

16 Für Besonderheiten von Migrationssprachen und Schwierigkeiten, die sich daraus für den Zweitspracherwerb Deutsch ergeben können, siehe Schader, 2011.

was sowohl an den ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen, wie das Fehlen einer vernetzten gesamtsprachlichen Förderung durch die meist außerhalb des regulären Unterrichts stattfindende Deutschförderung, als auch an der mangelnden spezifischen Ausbildung von Lehrpersonen liegt und dazu führt, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen gestellt werden.

3.2 Mehrsprachig im einsprachigen Unterricht

Die österreichische Bildungssprache ist Deutsch und eine große Gruppe der Schülerinnen und Schüler ist deutschsprachig (zumindest verwendet sie eine Varietät der deutschen Sprache). In der Schule wird die Sprache Deutsch nicht nur als Unterrichtsfach gelehrt, sondern ist auch Arbeitssprache in allen Fächern. Obwohl immer mehr Kinder mit anderen Erstsprachen diese Schulen besuchen, dominiert das traditionelle einsprachige Modell, der sogenannte „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994), des Schulunterrichts. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern in der Unterrichtssprache Deutsch unterrichtet, was abhängig von den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen mit hohem Druck verbunden sein kann. Dieser kann einerseits durch die Erwartungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtssprache so schnell wie möglich zu beherrschen, entstehen, andererseits durch die Organisation des Deutschförderunterrichts (siehe Exkurs 2: Förderangebote Deutsch als Zweitsprache), der in der Regel nicht integrativ, sondern getrennt von der Klassengemeinschaft stattfindet. Innerhalb der Sprachlerntheorie gehen einige Vertreter von der Annahme aus, dass Kinder – bevor sie sich in der Zweit- bzw. Fremdsprache äußern –, Zeit benötigen, um die neue Sprache durch strukturierten Input aufzunehmen (analog zur sogenannten *silent period* im Erstspracherwerb). Damit sie vom rezeptiven zum produktiven Sprachgebrauch gelangen, brauchen sie neben der Zeit eine stress- und angstfreie Lernatmosphäre (Gardner, 2010; Krashen, 1977, 1982; Krashen & Terrell, 1983). Eine weitere Theorie besagt, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Zweitsprache lernen, gemeinsam mit der neuen Sprache eine neue Identität bilden und dieser Prozess ebenfalls Zeit und Unterstützung benötigt (Granger, 2004). Oft verlangen Lehrpersonen aber, dass sich auch mehrsprachige Schülerinnen und Schüler von Anfang an im Plenum

(Morgen- bzw. Erzählkreis) sprachlich aktiv in den Unterricht miteinbringen, was für manche eine Überforderung darstellen kann (Beobachtungen der Autorin in der Schulpraxis). Insbesondere bei mehrsprachigen Mädchen konnte beobachtet werden, dass die Überforderung und Unsicherheit hinsichtlich des Zweitspracherwerbs zu selektivem Mutismus¹⁷ führen kann (Starke, 2018). Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler müssen für die Deutschförderung häufig die Klassengemeinschaft verlassen. Findet der Deutschförderunterricht parallel zum Unterricht in schulstufen- und klassenübergreifender Form statt, können Themen der jeweiligen Klassen nicht immer aufgegriffen werden und ein vernetztes Lernen von Sprache mit Inhalten wird erschwert (vgl. Vollmer & Thürmann, 2010). Zurück in der Klassengemeinschaft fehlt ihnen dann der Zugang zu Sachthemen, da sie bei deren Einführung nicht anwesend waren. Eine zusätzliche Herausforderung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler kann sein, dass sie in ihren kognitiven Fähigkeiten zurückgehalten werden, da ihnen aufgrund ihrer begrenzten Kenntnisse der Unterrichtssprache Lerninhalte nicht auf demselben Abstraktionsniveau wie in der Erstsprache zugänglich sind. Während ihre Mitschülerinnen und -schüler Informationen aus Erläuterungen der Lehrperson und gegebenenfalls aus Texten beziehen können, benötigen sie zusätzliche Unterstützung etwa durch vielfältige Darstellungsformen, wie Bilder, Tabellen, Skizzen, Diagramme. Wird diese Unterstützung nicht angeboten und kann der Inhalt kognitiv nicht erfasst werden, könnte sich dies negativ auf ihre jeweilige Fachkompetenz und die gesamte kognitive Entwicklung sowie ihr Selbstwertgefühl auswirken. (Auf einen methodisch-didaktischen Lösungsansatz wird in Kapitel 3.3.2 näher eingegangen). Diese Aussagen bezüglich möglicher Risiken für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sind Schlussfolgerungen aus Unterrichtsbeobachtungen sowie aus Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern und nicht ausreichend empirisch überprüft, werden jedoch durch die *Self-Determination-Theory SDT*, einer Motivationstheorie nach Deci und Ryan (1985), gestützt. Diese geht davon aus, dass gesellschaftlich positiv bewertetes Verhalten wie Kreativität, Problemlöseverhalten und Durchhaltevermögen intrinsisch motiviert ist und dass

17 In der Kinder- und Jugendpsychiatrie wird mit selektivem Mutismus eine emotional bedingte psychische Störung bezeichnet, die dazu führt, dass nur mit bestimmten Personen und/oder in bestimmten Situationen gesprochen wird.

die Entwicklung und Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation von der Befriedigung kulturübergreifender, psychologischer Grundbedürfnisse abhängt. (Unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontexts können diese allerdings unterschiedlich gewichtet sein.) Es sind dies das Bedürfnis nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit. Werden diese Grundbedürfnisse befriedigt, führt dies zu intrinsischer Motivation und zu Selbstbestimmung und somit zu psychischer Gesundheit und Wohlbefinden. Indikatoren für das psychische Wohlbefinden sind laut Ryan und Deci (2000) die Selbstverwirklichung und das Selbstwertgefühl. Ist diese Bedürfnisbefriedigung nicht gewährleistet, kann die intrinsische Motivation behindert werden und zu partieller Verhaltensänderung bis hin zu kompletter Antriebslosigkeit bzw. zu Disstress und psychischen Störungen führen.

Contexts supportive of competence, autonomy and relatedness were found to foster greater internalization and integration [of ambient social values] than contexts that thwart satisfaction of these needs. [...] Excessive control, non-optimal challenges, and lack of connectedness [...] disrupt the inherent actualizing and organizational tendencies endowed by nature and thus such factors result not only in the lack of initiative and responsibility but also in distress and psychopathology. (ebd., S. 76)

Überträgt man die Erkenntnisse der *SDT* auf den Unterricht in der mehrsprachigen Klasse, können bestimmte Maßnahmen zur Befriedigung dieser drei psychologischen Grundbedürfnisse beitragen und das psychische Wohlbefinden positiv beeinflussen. So kann die Akzeptanz der gesamten Persönlichkeit mit allen sprachlichen Ressourcen und vor allem die Schaffung von eigenaktiven Lerngelegenheiten (z.B. individuell gestaltbare Lernphasen), um diese Ressourcen auch nutzen zu können, den mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ermöglichen, Autonomie zu erleben. Das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler kann zusätzlich durch eine Passung des Anforderungsniveaus bzw. der Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen sowie durch eine positive Fehlerkultur ermöglicht werden und sie können Zuversicht gegenüber ihrer eigenen Leistungsfähigkeit entwickeln. Dadurch kann den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern die aktive Teilnahme am Unterricht ermöglicht werden und sie können ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit erleben. Die Trennung vom Rest der Klasse in den Deutschförderstunden zusätzlich zu dem potenziellen Problem, dem

Unterrichtsgeschehen nicht folgen und deshalb im Unterricht nichts beitragen zu können, kann die Schülerinnen und Schüler hingegen daran hindern, sich als Teil einer Gemeinschaft mit den anderen zu begreifen.

Exkurs 2: Förderangebote Deutsch als Zweitsprache

Für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt es zusätzliche Förderangebote, Deutsch zu lernen. Das österreichische Schulgesetz sieht eine Einteilung der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in „ordentliche“ und „außerordentliche“ Schülerinnen und Schüler vor, wobei für die jeweilige Gruppe unterschiedliche gesetzliche Bestimmungen zur Sprachförderung gelten. Der „außerordentliche (a.o.) Status“ besagt, dass nur in jenen Gegenständen benotet wird, in denen positive Leistungen erbracht werden können. In Fächern, in denen aufgrund noch nicht ausreichender Deutschkenntnisse keine positive Benotung möglich ist, werden keine Noten vergeben. Die Entscheidung über die Zuerkennung des „a.o. Status“ hängt von der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache ab und liegt bei der Schulleitung. Der besondere Förderunterricht in Deutsch für „ordentliche“ Schülerinnen und Schüler kann im Ausmaß von bis zu fünf Wochenstunden entweder integrativ mittels Teamteaching in der Klasse oder parallel bzw. zusätzlich zum Unterricht (nachmittags) in eigenen Sprachförderkursen stattfinden. Ab dem Schuljahr 2019/20 sind für Schülerinnen und Schüler mit „a.o. Status“, die dem Unterrichtsgeschehen aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache nur bedingt folgen können, Deutschförderkurse im Ausmaß von sechs Wochenstunden parallel zum Unterricht vorgesehen. Schülerinnen und Schüler mit „a.o. Status“, die dem Unterrichtsgeschehen aufgrund fehlender Kenntnisse in der Unterrichtssprache nicht folgen können, werden im Ausmaß von 15 Wochenstunden getrennt in eigenen Deutschförderklassen unterrichtet. Die restlichen sechs (Grundstufe I) bzw. zehn (Grundstufe II) Wochenstunden verbringen sie im Klassenverband ihrer Schulstufe. Die Entscheidung über den Besuch einer Deutschförderklasse erfolgt auf Basis österreichweit einheitlicher, standardisierter Testverfahren und wird für mindestens ein bis höchstens vier Schulhalbjahre verordnet. Nach einer standardisierten Überprüfung jeweils am Ende eines Schulhalbjahres wird entschieden, ob der Förderunterricht von 15 auf sechs Wochenstunden reduziert wird, oder ob der „a.o. Status“ aberkannt wird. Als „ordentliche“ Schülerinnen und Schüler steht ihnen dann der besondere Förderunterricht in Deutsch im Ausmaß von fünf Wochenstunden zu (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, 2018).

Die organisatorische Herausforderung für den Förderunterricht in Deutsch gilt auch für den Unterricht in der Erstsprache (in Österreich: „muttersprachlicher“ Unterricht). Die sprachliche Bildung sollte sich nicht allein auf den Sprachunterricht Deutsch als Zweitsprache beschränken, denn die schulische Förderung der Erstsprache ist ein wichtiger Bestandteil der gesamtsprachlichen Bildung (Brehmer & Mehlhorn, 2018; Krumm, 2017).

Der Unterricht in der Erstsprache spielt jedoch in vielen Volksschulen vor allem im ländlichen Raum eine untergeordnete Rolle, da er von Mindestteilnehmerzahl, Räumlichkeiten und Personal abhängt. Er hat zudem den Status „unverbindliche Übung“, das heißt, eine Teilnahme ist fakultativ. Die Anmeldung zum Unterricht, sofern er angeboten wird, muss im zweiten Halbjahr eines Schuljahres erfolgen und gilt für das folgende Schuljahr. Das bedeutet, dass bei einer Neueinschulung oder einem Schulwechsel meist keine Teilnahme mehr möglich ist. Es kann deshalb, auch wegen der großen Anzahl an unterschiedlichen Sprachen, nicht davon ausgegangen werden, dass die Erstsprachen aller Schülerinnen und Schüler durch die Schule gefördert werden, sei es durch das Angebot des zusätzlich zum regulären Unterricht stattfindenden „muttersprachlichen“ Unterrichts oder durch bilinguale Angebote innerhalb der Pflichtgegenstände.¹⁸ Vielfach wird außerdem noch gegen den Unterricht in der Erstsprache damit argumentiert, dass er vom Zweitsprachenunterricht Deutsch ablenke und wertvolle Zeit auf Kosten der Unterrichtssprache verloren ginge. Dem kann entgegengehalten werden, dass es sich im Gegenteil nachweisen lässt, dass die Alphabetisierung und der Unterricht in der Erstsprache nicht nur keinen Nachteil für den Zweitsprachenunterricht zur Folge haben, sondern, dass Kinder in beiden Sprachen kompetent werden und von einem kognitiven Zugewinn profitieren (Brizić, 2006; Krumm, 2008). Auch für das weitere Sprachenlernen scheint Biliteralität eine positive Rolle zu spielen. So schnitten zweisprachig (Türkisch-Deutsch) alphabetisierte Sekundarschülerinnen und -schüler bei Aufgaben, die die Lesekompetenz in Englisch testeten, besser ab als ihre deutschsprachigen und ihre nur teilweise zweisprachig alphabetisierten Mitschülerinnen und Mitschüler (Rauch, Naumann & Jude, 2011). Die völlige zweisprachige Alphabetisierung setzt jedoch den Unterricht in der Erstsprache – am besten in bilingualen Unterrichtsmodellen – voraus. Diese sind in österreichischen Schulen aber die Ausnahme. Ist eine Teilnahme am Unterricht in der Erstsprache nicht möglich, sollten, im Sinne einer gesamtsprachlichen Förderung, die Erstsprachen in den regulären Unterricht miteinbezogen werden.

18 Für weiterführende Literatur zum Thema Unterricht in der Erstsprache siehe Brehmer & Mehlhorn, 2018.

Unterricht kann so lange nicht erfolgreich sein, wie die Gesellschaft sprachliche Heterogenität der Lernenden als Störung sieht. Bildungsgerechtigkeit erfordert, dass der Unterricht das, was die Lernenden mitbringen, Spracherfahrungen und Sprachkontakte zum Beispiel, früher gelernte Sprachen, eine oder mehrere Familiensprachen, nicht nur wertschätzt, sondern als Grundlage für schulisches Lernen in der Schullaufbahn verankert. (Krumm, 2017)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die sprachliche (mehrsprachige) Kompetenz eines Menschen aus allen Sprachkenntnissen und Spracherfahrungen sowie aus Sprachlernerfahrungen zusammensetzt (Hutterli et al., 2008). Für die schulische Bildung sind beide Aspekte von Belang. Einerseits gilt es, die Sprachkenntnisse und -erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, wahrzunehmen, anzuerkennen, zu evaluieren und zu nutzen, andererseits sollen die Sprachkenntnisse zuerst in der Unterrichtssprache und später in den Fremdsprachen durch Sprachenunterricht kontinuierlich erweitert werden. Die Relevanz der Forschung zur Mehrsprachigkeit für das Bildungswesen liegt somit auf der Hand.

3.3 Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit

Innerhalb der teils kontrovers geführten Diskussion in der erziehungswissenschaftlich orientierten Mehrsprachigkeitsforschung kann zwischen mehreren Aspekten unterschieden werden (Lengyel, 2017). In der vorliegenden Untersuchung ist die Befundlage zur *individuellen mehrsprachigen Entwicklung* und die Befundlage zur *Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext* von Belang. Beide Aspekte hängen eng zusammen. Ergebnisse der Forschung zur individuellen mehrsprachigen Entwicklung können Aufschluss über die Leistungsvoraussetzungen und Entwicklungspotenziale mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern geben. Ergebnisse der Forschung zur Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten genutzt werden, die eben diese Leistungsvoraussetzungen und Entwicklungspotenziale berücksichtigen. Im Folgenden werden einige Befunde der Forschung zur schulischen Mehrsprachigkeit ausgewählt und auf dem Hintergrund ihrer Bedeutung für das unterrichtliche Handeln (inklusive Elternberatung) diskutiert.

3.3.1 Individuelle mehrsprachige Entwicklung

Jüngere Untersuchungen zur individuellen mehrsprachigen Entwicklung¹⁹ zeigen, dass Sprachen im Gehirn nicht getrennt voneinander organisiert sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und dass Mehrsprachige ihr gesamtes Sprachenrepertoire gleichzeitig aktivieren (Berthele, 2011; Jarvis, 2015; Wai Lan Tsang, 2016). In der Sprachdidaktik und Linguistik wird das aktive, kreative Verwenden des gesamten sprachlichen Repertoires auch als *Translanguaging* bezeichnet. García und Wei (2014) beschreiben in ihrem Konzept *Translanguaging*, dass Menschen auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zurückgreifen, um zu kommunizieren, Wissen zu kreieren und ihre sprachliche Identität auszudrücken. Durch die gleichzeitige Nutzung aller sprachlichen Kompetenzen kommt es zu Transfereffekten zwischen den Sprachen. Diese Transfereffekte sind nach Cummins (1991, 2000) einer gemeinsamen, zugrundeliegenden *Common Underlying Proficiency (CUP)* geschuldet. *CUP* bildet die Sprachbasis, auf der alle Sprachen fußen. Dies sind Fähigkeiten (z.B. Begriffsbildung) und Fertigkeiten (z.B. Lesefertigkeit), die allen Sprachen gemein sind. Aufbauend auf dieser Annahme postuliert Cummins in seiner Interdependenzhypothese (1983), dass der erfolgreiche Erwerb einer Zweitsprache von einer gut entwickelten Sprachbasis in der Erstsprache abhängt und, dass Sprachen einander kontinuierlich beeinflussen. Die erste Aussage ist nicht unproblematisch, denn sie könnte dahingehend interpretiert werden, dass ein Kind zuerst die Erstsprache sehr gut beherrschen muss, um überhaupt erst die Unterrichtssprache entwickeln zu können. Dies wäre allerdings zu vereinfacht gedacht (Dirim, 2015). Im Hinblick auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Familie nur eine Erstsprache gesprochen wird. Oft kommt es zu Sprachmischungen, vor allem, wenn die Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen und/oder schon lange (oder schon immer) im Aufnahmeland leben. Die gute Entwicklung in einer Erstsprache kann nicht immer gewährleistet werden. Dennoch kann sich die kontinuierliche und umfassende Verwendung aller in den Familien gesprochenen Sprachen insofern förderlich auf die Entwicklung der Zweitsprache

19 Für eine Rezension von Studien zur Sprachverarbeitung bei Mehrsprachigen siehe Festman, 2021.

auswirken, als sich alle Sprachen gegenseitig beeinflussen und befeuern. So konnte festgestellt werden, dass, wenn die Kommunikationsfähigkeit in einer Sprache gut ausgebildet war, dies die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in einer weiteren Sprache förderte (Reich, 2009). Die zweite Aussage Cummins', dass Sprachen sich in ständiger Wechselwirkung zueinander befinden und dies Transfereffekte ermöglicht, gilt als weitgehend gesichert. Inwieweit Inferenzen (produktive Schlussfolgerungen von einer Sprache auf die andere) genutzt werden können, hängt jedoch von der mehrsprachigen Förderung und in diesem Zusammenhang vom sozioökonomischen Status und den kognitiven Fähigkeiten der Kinder ab (Berthele, Lambelet & Schedel, 2017).

Forschungsbefunde lassen vermuten, dass spezielle sprachliche Fähigkeiten, wie phonologische Bewusstheit²⁰ von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen werden können und, dass sich ein hohes Hörverständnis in der Erstsprache positiv auf das Leseverständnis in Deutsch auswirkt (Edele & Stanat, 2016). Außerdem konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der sprachlichen Förderung in der Erstsprache durch die Eltern, vor allem durch *home literacy*-Aktivitäten, und der Entwicklung dieser mehrsprachigen Fähigkeiten festgestellt werden (Scheele, Leseman & Mayo, 2010; Ilić, 2016). Eltern sollten bei Elternberatungsgesprächen auf diese Ressource für das außerschulische Lernen aufmerksam gemacht werden. Die Voraussetzung dafür ist das Wissen über die Zusammenhänge seitens der Lehrperson. Abgesehen von möglichen Vorteilen, kann Mehrsprachigkeit aber auch bedeuten, dass der Wortschatz in beiden Sprachen geringer ist als bei Einsprachigen (Poarch & Bialystok, 2017), und es konnte gezeigt werden, dass die gleichzeitige Aktivierung aller Sprachensysteme einen verlangsamten Zugriff auf Wörter mit sich bringt (Gollan, Slattery, Goldenberg, van Assche, Duyck & Rayner, 2011). Lehrpersonen müssen dies berücksichtigen und Schülerinnen und Schülern mehr Zeit für sprachliche Äußerungen einräumen.

Neben mehrsprachigen sind auch metasprachliche Fähigkeiten von Forschungsinteresse. Sprache wird nicht nur gebraucht, sie wird gezielt

20 Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, Sprache formal auf der Lautebene zu betrachten und die Bedeutung auszublenden und gilt als Vorläuferfähigkeit der Lese- und Schreibfertigkeit.

eingesetzt, variiert und dadurch vergegenständlicht. Metasprachliche Fähigkeiten, wie das bewusste Betrachten der Sprache und das Nachdenken über Sprache, werden auch als Sprachbewusstheit bezeichnet. Diese kognitiven Kompetenzen (Analyse von Sprache, Reflexion über Sprache) werden gemeinsam mit emotional-affektiven (Interesse an sprachlichen Phänomenen) und sozialen Kompetenzen (Reflexion über Sprachgebrauch) im Hinblick auf Sprache auch unter dem Begriff *Language Awareness* zusammengefasst (Hawkins, 1984; siehe Kapitel 3.4.1). Anders als mehrsprachige Fähigkeiten, wie etwa das Hörverständnis, wird *Language Awareness* nicht von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen, sondern entwickelt sich aus dem Zusammenspiel der Sprachsysteme und der Beschäftigung mit Sprache. Es gibt Hinweise darauf, dass *Language Awareness* bei Mehrsprachigen bereits in einem frühen Alter ausgeprägt ist (Akbulut et al., 2017; Bialystok, Craig, Klein & Viswanathan, 2004). Dies ist darauf zurückzuführen, dass mehrsprachige Kinder mehr als ein Sprachsystem kennen und zwischen zwei und mehr Sprachen wechseln können. Sie sind daher eher in der Lage zu erkennen, wie Sprache funktioniert (Allgäuer-Hackl, Jessner & Oberhofer, 2015; Jarvis & Pavlenko, 2008). Forschungsbefunde deuten auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen *Language Awareness* und der Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache hin (Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2016) und sprechen ihr eine Relevanz für das Erlernen einer Fremdsprache zu (Bär, 2012; Hesse & Göbel, 2009). Um ihre metasprachlichen Fähigkeiten für das Lernen einer weiteren Sprache nutzen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler allerdings gezielt dazu angeleitet werden (Elsner, Bündgens-Kosten, & Hardy, 2014; Witney & Dewaele, 2018). Lehrpersonen wären also gut beraten, auf diese Kompetenzen im Unterricht zurückzugreifen und die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung von *Language Awareness* zu fördern. Dies setzt wiederum voraus, dass sie von der Bedeutung von *Language Awareness* für das Sprachenlernen wissen.

Dass es einen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz, dem Sprachenlernen und *Language Awareness* gibt, scheint weitgehend gesichert. Die Befundlage zur Rolle der schulischen Förderung der Erstsprache(n) für den Bildungserfolg insgesamt ist allerdings nicht eindeutig. So werden der Förderung der Erstsprache negative Auswirkungen auf den Schulerfolg zugeschrieben, da sie auf Kosten der Entwicklung der Unterrichtssprache gehe und Lerninhalte in Folge schlechter erfasst werden können (Hopf, 2007),

oder es werden ihr gar keine Auswirkungen – auch keine negativen – nachgesagt (Esser, 2006; Strobel, 2016). Geht man jedoch davon aus, dass die Kompetenz in der Erstsprache die Entwicklung der Zweitsprache (Unterrichtssprache) unterstützt, kann die schulische Förderung der Erstsprache, durch ihre Bedeutung für die Entwicklung der Unterrichtssprache, den Bildungserfolg positiv beeinflussen. Einen besonderen Fall stellen deshalb Untersuchungen dar, die sich mit bilingualen Unterrichtsmodellen befassen. Ergebnisse früherer Studien im Bereich Zweitspracherwerb bei Kindern legen die positiven Effekte der Förderung in der Erstsprache auf die Entwicklung der Zweitsprache nahe (Fthenakis et al., 1985; Skutnabb-Kangas & Pertti, 1976). Eine groß angelegte Studie in Österreich kommt zu dem Schluss, dass, wenn die Erstsprache gut entwickelt ist und weiter gefördert wird, indem Schülerinnen und Schüler Unterricht in der Erstsprache erhalten und nicht nur die mündlichen Fertigkeiten, sondern auch die schriftlichen stetig weiterentwickeln, sich dies positiv auf die Entwicklung der Zweitsprache auswirkt (Brizic, 2007). Neuere Studien weisen ebenfalls darauf hin, dass bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe die Lese- bzw. Schreibfertigkeit unter bestimmten Bedingungen von der Erst- auf die Zweitsprache transferiert werden kann und schriftliche Fertigkeiten in der Erstsprache die Entwicklung der Schreibkompetenz in der Zweitsprache positiv zu beeinflussen vermögen (Knigge, Klinger, Schnoor & Gogolin, 2015). Fürstenau (2017) sieht in der Fähigkeit, eine weitere Sprache nutzen zu können, einen individuellen Gewinn und somit an sich einen Bildungserfolg und stellt die Betrachtung der Erstsprache allein unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Zweitsprache in Frage. Neben dem rein kognitiven Nutzen, den die Erstsprache für die Zweitsprache hat, können Schülerinnen und Schüler davon profitieren, sich flüssig mit Mitgliedern der Familie und der Sprachgemeinschaft unterhalten zu können (Cummins, 2000; Fürstenau, 2005).

Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen der Förderung der Erstsprache(n) und der Entwicklung der Zweitsprache bzw. dem Bildungserfolg befassen, werden fast immer vor dem Hintergrund bilingualer Schulmodelle durchgeführt. (In der österreichischen Schullandschaft im Primarbereich spielen bilinguale Schulmodelle jedoch eine untergeordnete Rolle.) Schülerinnen und Schüler, die in bilingualen Unterrichtsmodellen in ihrer Erstsprache und der Zweitsprache unterrichtet werden, können diesen Zusammenhang

nutzen, in regulären Volksschulklassen mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Erstsprachen ist davon nicht auszugehen. Aus diesem Grund stellt sich hier eine weitaus wichtigere Frage, nämlich, wie mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützt werden können, auch wenn sie nicht (zusätzlich) in ihrer Erstsprache unterrichtet werden. Eine mögliche Antwort ist im Rahmen von Konzepten gesamtsprachlicher Bildung zu finden (s.u.). Ziel solcher Konzepte ist nicht die mehrsprachige Alphabetisierung oder der Aufbau von Bildungssprache in mehreren Sprachen, sondern die Entwicklung eines wertschätzenden, offenen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt sowie die integrative Förderung der Unterrichtssprache.

3.3.2 Schulische Förderung von Mehrsprachigkeit

Ausgehend von einer kulturtheoretischen Betrachtungsweise von Mehrsprachigkeit sind Befunde zur Forschung der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit (oder besser: von Mehrsprachigen) hier von besonderem Interesse, zielt diese Studie doch darauf ab, die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource und nicht als Hindernis für den Schulerfolg darzustellen. Dies scheint hinsichtlich der augenscheinlichen Bildungsdisparität²¹ zwischen mehrsprachigen und deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern keine einfache Aufgabe zu sein. Vor allem, wenn nach Kontrolle von sozioökonomischem Status und Bildungshintergrund der Familie von einer sprachbedingten Disparität ausgegangen werden muss (Kempert et al., 2016). Damit die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht weiter als Stolperstein für den Bildungserfolg und -verlauf²² verantwortlich gemacht werden kann, werden an Schulen einsprachige Förderprogramme in der Unterrichtssprache implementiert. Forschungsbefunde deuten allerdings darauf hin, dass selbst sorgfältig geplante und durchgeführte Förderkonzepte wenig bis keine positiven Effekte erzielen (ebd.). Expertinnen und Experten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz führten in ihrer Delphi-Studie die bestehende Bildungsdisparität

21 Ergebnisse von Vergleichsstudien, wie PISA (PISA Konsortium, 2010) oder DESI (DESI Konsortium, 2008) zeigen, dass die schulische Gesamtleistung der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler deutlich unter der der einsprachigen liegt.

22 Für einen Überblick über Befunde zum Zusammenhang zwischen der Kompetenz in der Unterrichtssprache und dem Bildungserfolg siehe Kempert et al., 2016.

zwischen deutschsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auch auf den bei einigen Lehrpersonen „[...] vorhandenen Mangel an Kompetenzen zur Erfüllung der spezifischen Bedürfnisse der mehrsprachigen Schüler/innen [...]“ (Rösselet, 2012, S. 252) zurück. Die Adressierung dieser spezifischen Bedürfnisse geht über die Förderung der Unterrichtssprache hinaus und beinhaltet eine gesamt sprachliche Förderung sowie persönlichkeitsbildende Maßnahmen.

Abgesehen von Programmen mit kompensatorischen Fördermaßnahmen in der Unterrichtssprache gibt es mehrsprachige Ansätze, die die besonderen Voraussetzungen, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, miteinbeziehen. In Irland zeigt etwa das *Scoil Bhríde* Sprachbildungskonzept, dass die Performanz in Mathematik und Englisch der über einen Zeitraum von acht Schuljahren so unterrichteten Schülerinnen und Schülern über dem nationalen Durchschnitt lag (Kirwan, 2014). Das *Scoil Bhríde* Sprachbildungskonzept berücksichtigt neben der Förderung von Englisch, Irisch und Französisch auch über 30 Herkunftssprachen. Befunde aus dem Projekt *Home Language in Education (HLiE)* in den Niederlanden zeigen, dass die Unterstützung eines zweckbezogenen mehrsprachigen Lernens (das Zulassen bzw. Anregen der Verwendung der Erstsprache als Kommunikationsmittel unter den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Unterricht) sich nicht negativ auf die Kompetenz in der Zweitsprache auswirkt. Gleichzeitig konnte aber ein positiver Effekt auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden. Das Projekt *Home Language in Education* zeigte auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und die Einstellung der Lehrpersonen. Diese bezogen die Sprachen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mehr ein und ihre Haltung ihnen gegenüber verbesserte sich, was wiederum einen positiven Effekt auf deren sozial-emotionale Entwicklung hatte (Sierens & van Avermaet, 2014). Bildungserfolg hängt offenbar nicht nur von geeigneten Programmen ab, sondern auch von der Klassenlehrperson, wie sie sich den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gegenüber verhält, ob sie Vertrauen in deren Leistungsfähigkeit zeigt und ob sie insgesamt ein lernförderliches Klima zu erzeugen vermag (vgl. Hattie, 2012).

Der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Kontext von Mehrsprachigkeit kommt in diesem Zusammenhang daher eine bedeutende Rolle zu. Die Förderung der Unterrichtssprache als Zweitsprache muss an die speziellen Bedürfnisse von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler

angepasst werden. Dafür kann fachbezogenes Wissen in Bezug auf die individuelle mehrsprachige Entwicklung förderlich sein. Ebenso muss es gelingen, die Einstellung der (angehenden) Lehrpersonen gegenüber mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu verbessern, was wiederum mit spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit zusammenhängen kann. In einer Studie zur Einstellung von Lehrpersonen gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schülern konnte gezeigt werden, dass sich diese verbesserte, wenn die Lehrpersonen in *Language Awareness* geschult wurden (Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Mezger, 2015). In der Evaluierung eines Kurses, der die Vermittlung spezifischen Wissens über Mehrsprachigkeit zum Inhalt hatte, gaben Lehramtsstudierende an, sich nach dem Kurs im Umgang mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sicherer zu fühlen (Vetter, 2014). Hier setzt auch die vorliegende Studie an. Es soll gezeigt werden, dass spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik den Studierenden helfen kann, zielführende Handlungsentscheidungen zu treffen und diese auch zu begründen.

Nicht allein die Förderung der Unterrichtssprache, sondern die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung aller sprachlicher Kompetenzen scheint notwendig, um auf die Bedürfnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler eingehen zu können. Eine erweiterte Perspektive innerhalb der schulischen Sprachbildung ist unter dieser Prämisse naheliegend.

3.4 Gesamtsprachendidaktik – ein Modell für die Primarstufe²³

Die Gesamtsprachendidaktik fasst, wie schon erwähnt, die unterschiedlichen Didaktiken der Erst-, Zweit- und Drittsprache sowie interdisziplinär weitere Fachgebiete zusammen (siehe Kapitel 1). Der Fokus liegt dabei auf den Verbindungen zwischen den Sprachen und nicht auf deren Trennung. Gogolin schlug bereits 1988 in ihrem Konzept „Erziehungsziel Zweisprachigkeit²⁴“ den gemeinsamen Unterricht in der Erst- und Zweitsprache

23 Teile des Kapitels wurden bereits in Chilla & Vogt (Hrsg.) in ähnlicher Form veröffentlicht. Bellet, S. 2017.

24 Gogolin beschreibt mit „Zweisprachigkeit“ die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache und der Erst- bzw. Familiensprache. Synonym dazu wird in jüngerer Literatur der Begriff „(migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit“ verwendet, da

vor, um die gesamte sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Auch Vollmer (2004) betont die Notwendigkeit eines „Gesamtsprachenkonzept[s], in dem das inhaltliche wie strukturelle Aufeinander und das Zusammenspiel der verschiedenen Sprachen systematisch antizipiert, durchdacht und didaktisch sinnvoll genutzt wird“ (S. 243). Die Gesamtsprachendidaktik ist wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik der Integrierten Sprachendidaktik zuzuordnen (vgl. dazu Le Pape Racine, 2007). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik oder auch Didaktik der Mehrsprachigkeit wird allerdings meist im Zusammenhang mit Konzepten für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe diskutiert (Doyé, 2003; Hufeisen & Neuner, 2003; Meißner, 1995, 2007) und beschreibt den übergreifenden Fremdsprachenunterricht in zwei und mehr Sprachen, wobei das Prinzip der Interkomprehension²⁵ zur Anwendung kommt. Interkomprehension ist das rezeptive Verstehen von Texten in mehreren Sprachen, die einer Sprachfamilie angehören und eine gemeinsame Basis, die kognitiven Schemata, haben. Werden diese den Sprachlernenden vermittelt, können die kognitiven Schemata der Ausgangssprachen mit denen der neu zu erwerbenden Sprache verbunden werden. Hufeisen (2011) schlägt mit dem „Gesamtsprachen-curriculum“ ein Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor, das neben der Förderung von mehr als einer Fremdsprache die vorhandene, individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden miteinbezieht. Reimann (2015) formuliert aufbauend auf Ergebnissen der jüngeren (seit 2010) mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung den Begriff „aufgeklärte Mehrsprachigkeitsdidaktik“ und präsentiert ein „erweitertes Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik“ für den Sekundarbereich, das sieben Diskurs- und Handlungsfelder identifiziert. Es sind dies:

- produktive Fertigkeiten in den Zielsprachen,
- Englisch, Latein, Griechisch und weiterer Schulsprachen,
- Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd-/Zweitsprache,
- Herkunfts- und Familiensprachen,

häufig mehr als eine Erstsprache in der Familie gesprochen werden (siehe Kapitel 3). In einer späteren Publikation spricht Gogolin (2005) vom „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit“.

25 Für eine genauere Definition siehe Olliver & Strasser, 2013.

- rezeptive Varietätenkompetenz in den Zielsprachen,
- multilinguales Sachfachlernen,
- transkulturelle kommunikative Kompetenz

Reimanns Modell der erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt darauf ab, eine „transkulturelle kommunikative Kompetenz“, die Fähigkeit sich über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg verständigen zu können, zu entwickeln (Reimann, 2016). Der Begriff transkulturelle Kompetenz ersetzt dabei den Begriff interkulturelle Kompetenz, der mit der Globalisierungsdebatte seit Mitte der 90er Jahre kritisch hinterfragt wird (Welsch, 1994). Interkulturelle Kompetenz impliziert, dass zwischen zwei oder mehr Kulturen²⁶ vermittelt wird, diese aber in sich geschlossene Systeme bilden und sich gegeneinander abgrenzen. Der Begriff transkulturelle Kompetenz schließt neue (Misch-)Formen von Kultur mit ein und betont die dynamische Eigenschaft von Kultur und Kulturzugehörigkeit (Hu, 1999). Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler können zwar auf die Kultur ihrer Familie zurückgreifen, vereinen in sich aber diese mit der Kultur des Landes, in dem sie selbst geboren wurden oder aufwachsen. Die Identifikation mit der jeweiligen Kultur ist, individuell verschieden, einem stetigen Wandel unterworfen. In dieser Untersuchung soll aufgrund dieser neuen Betrachtungsweise von Kultur der Begriff „transkulturell“ verwendet werden, auch wenn in der diskutierten Literatur die Bezeichnung „interkulturell“ vorherrscht.

Bezogen auf den Primarbereich muss das Modell einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Reimann auf die Rahmenbedingungen in der Volksschule und auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, kann dann aber einen nützlichen Bezugsrahmen für die Entwicklung eines gesamtsprachlichen Unterrichtsmodells bilden. Die Autorin entwickelte in Anlehnung an Reimanns Modell ein Modell für die Primarstufe, dessen Genese im Folgenden erläutert wird.

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen in der Volksschule lässt sich feststellen, dass zwar nicht vom Lernen mehrere Fremdsprachen ausgegangen

26 Jüngere kulturtheoretische Publikationen postulieren, dass Kulturen immer abhängig von der Perspektive des Betrachters sind. Kultur ist demzufolge keine abgrenzbare Einheit mit kulturspezifischen Charakteristika, sondern eine Art und Weise, die Welt zu deuten, Identität zu kreieren und Macht auszuüben (Hu, 2003).

werden kann, der Deutschunterricht, der Deutsch als Zweitsprachenunterricht und der Englischunterricht aber Teil des Lehrplans sind. (Der Unterricht in der Erstsprache ist zwar ebenfalls Teil des Lehrplans, jedoch, wie schon erwähnt, nur fakultativ und wird nicht in allen Sprachen angeboten.) Durch das Klassenlehrerprinzip wäre eine fächerübergreifende, holistische Herangehensweise an das Sprachenlernen leicht umsetzbar. Hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wird die Implementierung einiger Aspekte des Modells einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Reimann nicht durchgängig möglich sein. Für das Diskurs- und Handlungsfeld „produktive Fertigkeiten in den Zielsprachen“ etwa sieht Reimann vor, die Methode Interkomprehension auch für die Entwicklung produktiver (schriftlicher) Fertigkeiten einzusetzen. Interkomprehension wird allerdings in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe nur bedingt anwendbar sein, da die Lese- und Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler oft noch nicht ausreicht. In den Jahrgangsstufen 3 und 4 können hingegen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch genutzt und Sprachvergleiche angeregt werden. Es empfiehlt sich daher, in der Volksschule das Diskurs- und Handlungsfeld „Interkomprehension, produktive Fertigkeiten in den Zielsprachen“ durch „*Language Awareness*, produktive Fertigkeiten in den Zielsprachen“ zu ersetzen.²⁷ Reimanns Forderung, die „rezeptive Varietätenkompetenz in den Zielsprachen“ zu entwickeln, kann nicht für das frühe Fremdsprachenlernen geltend gemacht, aber im Zusammenhang mit der Förderung von Deutsch als Zweit- also Zielsprache so umgesetzt werden, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler von einer Förderung der „rezeptiven Varietätenkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch (Dialekt)“, das heißt der Thematisierung der Umgebungssprache Dialekt im Unterricht, profitieren könnten (siehe Kapitel 3.1). Die folgende Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung der Diskurs- und Handlungsfelder einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Sekundarstufe und für die Primarstufe (vgl. Tabelle 5).

27 Das Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm & Reich, 2011; siehe Kapitel 3.4.1) nimmt neben der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Sekundarstufe ebenfalls die Primarstufe mit in den Blick und die zu entwickelnden Kompetenzen können subsummiert als *Language Awareness* gesehen werden.

Tabelle 5: Gegenüberstellung Diskurs- und Handlungsfelder für die Sekundarstufe und Primarstufe, modifiziertes Modell nach Reimann, 2016

Aufgeklärten Mehrsprachigkeitsdidaktik: Diskurs- und Handlungsfelder	
Sekundarstufe (nach Reimann, 2016)	Primarstufe
Interkomprehension, produktive Fertigkeiten in den Zielsprachen	<i>Language Awareness</i> , produktive Fertigkeiten in den Zielsprachen
Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulsprachen	Englisch
Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd-/Zweitsprache	Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) – sprachsensibler Unterricht ^a
Herkunfts- und Familiensprachen	Einbeziehen der Erstsprachen
rezeptive Varietätenkompetenz in den Zielsprachen	rezeptive Varietätenkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch (Dialekt)
multilingualer Sachfachunterricht	<i>Cross-Curricular Language Learning</i> im frühen Englischunterricht
transkulturelle kommunikative Kompetenz	transkulturelle kommunikative Kompetenz

a Für eine Klärung des Begriffs siehe Kapitel 3.4.2.

Die Diskurs- und Handlungsfelder des Modells einer erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Reimann (2016) sind, wie in Tabelle 5 veranschaulicht, gut auf die Volksschule übertragbar. Basierend auf den bisherigen Ausführungen und insbesondere im Hinblick auf die Bedingungen, die für die Primarstufe gelten (Klassenlehrerprinzip, Alter und Lernvoraussetzungen der Lernenden, zeitlich begrenzter Rahmen für den Fremdsprachenunterricht²⁸), wird im Folgenden ein Modell vorgeschlagen (vgl. Abbildung 9), das sich stark an den sieben Diskurs- und Handlungsfeldern des Modells der erweiterten Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Sekundarstufe orientiert, diese jedoch modifiziert und zu vier Komponenten, die sich für den Unterricht in der Primarstufe eignen, zusammengefasst. Auch werden die Ziele des jeweiligen Modells unterschiedlich definiert. Reimanns Modell hat, wie schon erwähnt, die „Entwicklung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz“ zum Ziel. (Das Ziel ist gleichzeitig eines der Diskurs- und Handlungsfelder.) Der transkulturelle kommunikative Kompetenzaspekt

28 In der österreichischen Volksschule ist für den Fremdsprachenunterricht eine Wochenstunde (50 min.) vorgesehen.

ist auch schon in der Primarstufe (trotz rudimentärer Fremdsprachenfertigkeiten) insofern relevant, als neben ersten Wissensbeständen sowie Einstellungen und Haltungen auch kommunikative Fertigkeiten aufgebaut werden, die in transkulturellen Kontakten genutzt werden können. Aus diesem Grund wird die „Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz“ ebenfalls als eine der vier Komponenten in ein Modell für die Primarstufe integriert. Als Zieldefinition für die Primarstufe eignet sich nach Meinung der Autorin allerdings die „Förderung von individueller Mehrsprachigkeit“ besser, da es die Bedeutung der individuellen mehrsprachigen Entwicklung (als Basis für die Entwicklung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz) gerade in diesem Alter in den Vordergrund stellt.

Für die Entwicklung des Modells war neben der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen bzw. der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und neben der Frage nach der Kompatibilität mit dem Lehrplan der österreichischen Volksschule auch wichtig, dass dessen Umsetzung für die Klassenlehrperson ohne zusätzliche Unterstützung möglich ist. Der Unterricht in den Erstsprachen etwa wird, wenn überhaupt, in der Regel von zusätzlichen Lehrkräften durchgeführt. Deshalb wird das Diskurs- und Handlungsfeld „Herkunfts- und Familiensprachen“ als „Einbeziehen der Erstsprachen“ definiert und in die Komponenten „Förderung von *Language Awareness*“ und „*Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht“ integriert. Auch wird das Diskurs- und Handlungsfeld „multilingualer Sachfachunterricht“ in die Komponente „*Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht“ eingegliedert, da die Umsetzung von multi- bzw. bilingualen Unterrichtsformen den Einsatz von Zweitlehrkräften vorsieht. Das Diskurs- und Handlungsfeld „Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulsprachen“ wird ebenfalls der Komponente „*Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht“ zugeordnet, da in der Primarstufe (zumindest in Österreich) nur die Schulfremdsprache Englisch von Belang ist. Die Diskurs- und Handlungsfelder „Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ und „rezeptive Varietätenkompetenz in den Zielsprachen“ finden sich gemeinsam in der Komponente „Förderung der Bildungssprache Deutsch (Deutsch als Zweitsprache) – sprachsensibler Unterricht“ wieder.

Das hier entwickelte „Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe“ setzt sich dementsprechend aus folgenden vier Komponenten

zusammen: Förderung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) – sprachsensibler Unterricht, *Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht, Förderung von *Language Awareness* und Förderung von transkultureller kommunikativer Kompetenz (vgl. Abbildung 9). Die Autorin kommt mit der Konzeption des Modells auch einer Empfehlung für die Lehrerbildung nach, die im Rahmen des EU-Projekts „Ansätze zur Mehrsprachigkeit an Schulen in Europa (AMuSE, 2015)“ von einem Konsortium europäischer Universitäten und Forschungseinrichtungen formuliert wurde: „Es soll die Diskussion und Konzeption eines Modells einer Gesamtsprachendidaktik, welche die Bereiche Erstsprachendidaktik, Fremdsprachendidaktik, Einbezug und Förderung der Herkunftssprachen / Förderung von *Language Awareness* konzeptionell koordiniert [...], gefördert werden“ (S. 4).



Abbildung 9: Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe

Die Inhalte des Moduls *Introduction to Multilingualism with English* des Fachbereichs Englisch Primarstufe der Pädagogische Hochschule Vorarlberg (siehe Kapitel 4) basieren auf dem zugrundeliegenden Theoriewissen dieses Modells mit Fokus auf der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In den folgenden Abschnitten werden die vier Komponenten des Modells näher beschrieben. Dabei kann nicht trennscharf zwischen den einzelnen Komponenten unterschieden werden, da sie sich teilweise gegenseitig bedingen und ineinandergreifen.

3.4.1 Förderung von *Language Awareness*

Ein möglicher Ansatz, sprachliche Bildung als Ganzes zu sehen, wird im „Curriculum Mehrsprachigkeit“ für die Schulstufen 1 bis 12 deutlich (Krumm & Reich, 2011). Es zielt darauf ab, „Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, [...] neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen“ (ebd., S. 2). Das Curriculum Mehrsprachigkeit ist vom Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe zu unterscheiden. Es adressiert zwar auch die Schulstufen 1 bis 4, legt jedoch den Schwerpunkt auf die Integration sprachlicher Bildung in den Sekundarstufen I und II (5. bis 12. Schulstufe); Zielsetzung für die Primarstufe ist die Entwicklung des Sprachbewusstseins vor allem im Rahmen des Deutschunterrichts. Im Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe wird die Entwicklung des Sprachbewusstseins in die Komponente „Förderung von *Language Awareness*“ integriert und zusätzlich mit dem cross-curricularen Englischunterricht, der Förderung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) sowie der Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz verknüpft. Dieser multidisziplinäre Ansatz wird im Curriculum Mehrsprachigkeit zwar angedeutet, jedoch nicht konkret vorgeschlagen.

Language Awareness ist als Konzept für den Erst- und Fremdsprachenunterricht Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts von Großbritannien aus nach Deutschland gekommen. Die 1992 gegründete *Association for Language Awareness (ALA)* definiert *Language Awareness* als „*explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*“ (ALA Homepage,

gelesen 2021). *Language Awareness* schließt dieser Definition nach neben dem Wissen über Sprache (als Ergebnisse von analytischer Betrachtung von Sprache) auch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachenlernen und Sprachenunterricht sowie mit Sprachgebrauch (und somit der sozialen und politischen Dimension von Sprache) mit ein.

Der Ansatz *Language Awareness* für den Unterricht an Schulen betrachtet die Beschäftigung mit Sprache ganzheitlich und geht davon aus, dass *Language Awareness* Einfluss auf vier Ebenen hat, die kognitive, emotionale, soziale Ebene und die Ebene der Macht (James & Garrett, 1991; Luchtenberg, 2013). Auf der kognitiven Ebene ist die Förderung von *Language Awareness* mit der Förderung von Sprachbewusstheit vergleichbar. Die Lehrperson initiiert dabei das Sprechen über Sprache, analysiert Sprachstrukturen und regt Sprachvergleiche an. Durch das Beschreiben sprachlicher Phänomene kann auch deren bewusster Gebrauch angeregt werden, was besonders für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein kann (Gornik, 2010). Auf der affektiv-emotionalen Ebene unterstreicht *Language Awareness* die Wichtigkeit und Gleichwertigkeit aller Sprachen und gibt der Sprachenvielfalt durch Sichtbarmachen und Einbeziehen aller Sprachen im Unterricht Bedeutung. Auf sozialer Ebene setzt sich *Language Awareness* mit Sprachgebrauch und dessen ausgrenzendem bzw. einschließendem Potenzial auseinander. Auf der Ebene der Macht wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Sprache manipulativ genutzt werden kann, um Macht auszuüben. Aktivitäten wie das Gestalten von Sprachenportraits (Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2010), bei dem die Schülerinnen und Schüler eingeladen werden, ihre Sprachen in einer Sprachfigur (Umriss eines Kindes) farblich einzuzeichnen und die Figur dann zu beschreiben, sensibilisieren sie für das eigene Sprachenrepertoire und das der gesamten Klasse. Eine kollektive Identität „mehrsprachige Klasse“ (Ransmayr & Fink, 2016) kann aufgebaut werden und das Zusammengehörigkeitsgefühl unterstützen.

Der frühe Fremdsprachenunterricht Englisch kann ebenso die Klassengemeinschaft stärken und bildet eine wichtige Basis für die Entwicklung von Empathie. Durch den bewussten Einsatz der gemeinsamen Lernsprache Englisch kann sich die Klasse als Gemeinschaft von Sprachenlernerinnen und -lernern erleben (Pavlenko & Lantolf, 2000) und Sprachlernprozessen sowie damit verbundene mögliche Schwierigkeiten können gemeinsam

reflektiert werden. Der Englischunterricht in der Volksschule kann somit auch zur Entwicklung von *Language Awareness* genutzt werden. Ob das Lernen einer Fremdsprache allein schon die Entwicklung von *Language Awareness* befördert, ist allerdings nicht empirisch abgesichert. Die Befundlage zu den Auswirkungen des Lernens mehrerer Sprachen auf die Entwicklung von *Language Awareness* in der Grundschule (Kinder von sechs bis zehn Jahren) ist limitiert (Wild, 2016). Das mag darin begründet sein, dass der schulische Unterricht in mehreren Sprachen für diese Altersstufe meist nicht vorgesehen ist. Kierepka und Krüger (2007) untersuchten in ihrem Projekt „Mehrsprachigkeit in der Grundschule“, ob Schülerinnen und Schüler durch den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen *Language Awareness* entwickelten. Die Autorinnen stellten mittels Fragebögen, Interviews und Tests fest, dass Schülerinnen und Schüler (N = 140), die über zwei Jahre hinweg (in der 3. und 4. Schulstufe) neben Deutsch zwei bis drei weitere Sprachen lernten, sprachliche Gemeinsamkeiten suchten und reflektierten sowie Transfereffekte nutzten. „Die Beobachtungen und Tests im Mehrsprachigkeitsprojekt haben gezeigt, dass Grundschulkindern intuitiv Gemeinsamkeiten erfassen, einen Sprachentransfer vornehmen und dass sie durchaus in der Lage sind, über Gemeinsamkeiten zu reflektieren“ (ebd., S. 128). Ramírez, Chen und Pasquerella (2013) untersuchten mittels standardisierter Tests den sprachübergreifenden Transfer morphologischer Bewusstheit von Spanisch auf Englisch bei kanadischen Schülerinnen und Schülern (N = 39) der vierten Schulstufe mit Erst- und Familiensprache Spanisch. Die Forscherinnen und der Forscher entdeckten, dass die morphologische Bewusstheit in Spanisch auf etymologisch verwandte Wörter, sogenannte *cognates*²⁹, in Englisch übertragen wurde und dass diese Transferleistung den Wortschatz und das Leseverständnis in Englisch positiv beeinflusste. Kuchenbecker Broch (2013) untersuchte die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten durch den Kontakt mit mehreren Fremdsprachen ebenfalls bei Kindern der vierten Schulstufe (N = 62) über vier Jahre hinweg. Ihre qualitative Studie ergab, dass, wenn die Lehrperson während der ersten Schuljahre zusätzlich zur Sprachvermittlung mehrerer Sprachen die Aufmerksamkeit gezielt auf

29 Mit dem Begriff *cognates* werden in der Linguistik Wörter bezeichnet, die denselben Ursprung haben (z. B. das deutsche Wort „Apfel“ und das englische Wort *apple*, die beide vom Germanischen abstammen).

linguistische Phänomene lenkte, die sprachliche Bewusstheit im Bereich Phonologie, die Schreibfertigkeit und der Wortschatz verbessert werden konnten. Aufgaben, in denen morphologische Aspekte sowie Regeln zur Satzbildung (z.B. Subjekt – Prädikat – Objekt in Aussagesätzen in Deutsch, jedoch nicht in Türkisch) und zur Wortbildung (z.B. die Silbenstruktur und typische Lautfolgen) erkannt und verglichen werden müssen, können Kinder bereits im Grundschulalter lösen (Elsner & Lohe, 2015).

Diese Forschungsergebnisse legen nahe, dass es auf dem Hintergrund der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten in der Grundschule förderlich wäre, wenn mehrere Sprachen angeboten und Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern über das mehrsprachige Wissen und Können gemeinsam reflektieren würden. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sehen ersteres – zumindest in Österreich – nicht vor, jedoch könnten durch gezielte Angebote neben den Sprachen Deutsch und Englisch auch die Erstsprachen (auch Dialekt) der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden und es könnte über Sprache und Sprachlernerfahrungen gesprochen werden.

Das Argument, Lehrpersonen sprächen nicht alle Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, wird häufig herangezogen, um deren Überforderung durch die Mehrsprachigkeit in den Klassen Ausdruck zu verleihen. Lehrpersonen sprechen jedoch (häufig) Dialekt, Deutsch und (zumindest rudimentär) Englisch und durch das Unterrichten dieser Sprachen setzen sie sich bereits mit Sprache auseinander. Eine Sensibilisierung der (angehenden) Lehrpersonen gegenüber den (Erst-)Sprachen und dem Sprachenlernen in der Schule kann dazu beitragen, dass sie die Wichtigkeit der Entwicklung von *Language Awareness* erkennen. Die reflektierte Nutzung von *Language Awareness* als Teil des Unterrichts wäre ein Ansatz, den Herausforderungen, begründet in der komplexen Sprachsituation in der Volksschule, zu begegnen. Durch das Sprechen über Sprache, das Vergleichen von Sprachen miteinander, das Bewusstmachen, wie man Sprachen lernt und was Sprache für Menschen bedeutet, durch die Wertschätzung aller Sprachen und die Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenz könnten sich Lehrpersonen als selbstwirksam im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit erleben und alle Schülerinnen und Schüler könnten in ihrer sprachlichen Gesamtheit gefördert sowie auf ein Leben in mehrsprachigen Kontexten vorbereitet werden.

3.4.2 Förderung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) – sprachsensibler Unterricht

Jeder Unterricht setzt sprachliche Fertigkeiten sowohl rezeptiver als auch produktiver Art voraus und jeder Unterricht trägt auch zur Weiterentwicklung von Sprachkompetenz bei. In den letzten Jahren rückte der „Sprachsensible Unterricht“ (Leisen, 2013) in den Fokus der Unterrichtswissenschaft. Der Begriff sprachsensibler Unterricht steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die fachliches und sprachliches Lernen verknüpfen. Ein wesentliches Merkmal sprachsensiblen Unterrichts ist die in den Unterricht integrierte, gezielte bildungssprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts prägte Cummins die Bezeichnungen *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP). In seiner Beschäftigung mit der Bildungssituation zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in Kanada fand er heraus, dass diese zwar die für alltagssprachliche Situationen (gemeinsamer, unmittelbarer Kontext) ausreichenden Sprachfertigkeiten (BICS) schnell erreichen, jedoch für die Entwicklung der für die schulische Bildung erforderlichen Sprachkompetenz (CALP) weitaus länger brauchen (Cummins, 1979, 2008). Im deutschsprachigen Raum findet man überwiegend die Begriffe Alltagssprache und Bildungssprache. Gogolin und Lange (2011) beschreiben Bildungssprache als die sprachliche Kompetenz, die sich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert, auch wenn sie mündlich gebraucht wird, und deren Beherrschung für den Bildungserfolg verantwortlich ist, da sie in Lehrmitteln, bei Prüfungen und in Unterrichtsgesprächen verwendet wird. Es muss deshalb Aufgabe der Schule sein, die bildungssprachliche Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, und kann nicht als Bringschuld seitens der Schülerinnen und Schüler gesehen werden.

Die Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen beschränkt sich nicht auf die Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, sondern betrifft auch Schülerinnen und Schüler mit sogenanntem bildungsfernem Hintergrund. Auch in besonders stark dialektal geprägten Gegenden (wie z.B. in Österreich) variiert der alltägliche Sprachgebrauch beträchtlich von der in Lehrmitteln und teilweise im Unterricht verwendeten Sprache. Bei einer Befragung gab eine Mehrheit von „deutschsprachigen“ Schülerinnen

und Schülern in Österreich und in der Schweiz an, in den Unterrichtspausen und außerhalb der Schule fast immer Dialekt zu sprechen (Ender & Kaiser, 2009). Ein durchgängiger Gebrauch der Standardsprache Deutsch ist somit nicht gegeben. Eine weitere Herausforderung für die Schule ist in der Tatsache begründet, dass nun vermehrt auch Kinder den Unterricht besuchen, die Deutsch nicht als Umgebungssprache neben ihrer(n) Familiensprache(n) miterworben haben. Eine österreichische Schulklasse kann sich demnach zusammensetzen aus: deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern (inklusive Dialektsprechenden), mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit gleichzeitigem Erwerb von Deutsch als Umgebungssprache neben einer oder mehrerer weiterer Sprachen (mit Anspruch auf besonderen Förderunterricht in Deutsch im Ausmaß von fünf Wochenstunden) und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, die erst seit kurzer Zeit in Österreich sind und Deutsch nicht als Umgebungssprache miterworben haben (mit Anspruch auf besonderen Förderunterricht in Deutsch im Ausmaß von sechs bzw. 15 Wochenstunden). Dies stellt die Klassenlehrperson vor eine besondere Herausforderung. Sie muss dafür Sorge tragen, dass Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf besonderen Förderunterricht in Deutsch diesen auch bekommen, indem sie den Tagesablauf so plant, dass sie den parallel stattfindenden Förderunterricht besuchen können, und/oder indem sie eine zweite Lehrkraft in den Unterricht integriert. Zudem muss sie den Unterricht so gestalten, dass weder die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler unter-, noch die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch lernen, überfordert werden, was ein hohes Maß an innerer Differenzierung in der Planung und Durchführung des Unterrichts beinhaltet. Im Schulorganisationsgesetz wird zwar ausdrücklich auf eine notwendige Zusatzausbildung für den besonderen Förderunterricht in Deutsch hingewiesen, in der Realität mangelt es jedoch an speziell ausgebildeten Lehrpersonen (siehe Kapitel 3.1).

Vor allem in der Volksschule gilt es, den Grundstein für die Entwicklung der bildungssprachlichen Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu legen bzw. diese voranzutreiben. Damit dies in der heutigen Schule mit ihrer kulturellen, sprachlichen und kognitiven Diversität gelingen kann, bedarf es geeigneter Konzepte, wie „Durchgängige Sprachbildung“, *Sheltered Instruction* oder *Integrated Classroom*. Alle Unterrichtskonzepte propagieren sprachsensiblen Unterricht mit dem Ziel einer integrativen Sprachförderung

unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprachen nicht die Unterrichtssprache sind. „Durchgängige Sprachbildung“ meint Kontinuität und Dauerhaftigkeit der Sprachbildung unter Einbeziehung mehrerer Beteiligter. Eine zeitlich begrenzte Unterstützung zu Beginn der Bildungsbiografie der Kinder führt demzufolge genau so wenig zum Ziel wie die Begrenzung der sprachlichen Unterstützung auf ein bestimmtes Fach oder auf gesonderte Sprachförderkurse. Das Konzept strebt eine vernetzte Sprachbildung an, die über einzelne Unterrichtsgegenstände, Schulstufen und über Schultypen wie auch über die Institution Schule hinaus wirkt³⁰ (Gogolin & Lange, 2011). Das Unterrichtskonzept *Sheltered Instruction* zeichnet sich durch zwei Hauptmerkmale aus: die Transparenz der Lernziele im fachlichen und sprachlichen Bereich für die Schülerinnen und Schüler und das Anknüpfen an deren Weltwissen und sprachliche Lebenswelt (Echevarria, Vogt & Short, 2008). Die Bezeichnung für das Konzept *Integrated Classroom* bezieht sich einerseits auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen in Klassen mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache die Unterrichtssprache ist und andererseits auf die Integration von sprachlichen und fachlichen Lerninhalten. In einem gut strukturierten Unterricht sollte es allen Schülerinnen und Schülern möglich sein, gleichzeitig mit fachlichen Lerninhalten die für deren Vermittlung verwendete Bildungssprache zu erwerben. Lerninhalte würden bereitwilliger und besser aufgenommen, wenn sie für den Lernenden relevant sind. Deswegen wäre Sprachenlernen dann am effektivsten, wenn die Verwendung der zu erlernenden Sprache für die Erarbeitung fachlicher Inhalte genutzt würde (Gibbons, 2010).

[...] a major challenge for all learners, but especially for ESL [English as a Second Language] learners, is the development of academic register associated with subject learning. [...], in a classroom where subject and language outcomes are explicitly planned, and where language is explicitly taught, there can be many opportunities for ESL learners to develop these registers. (ebd., S. 36)

Sprachförderkonzepte, die im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts das gemeinsame Sach- und Sprachlernen in den Fokus nehmen, gehen von der

30 In Vorarlberg unterstützt die „Projektstelle für Zuwanderung und Integration, okay.zusammen leben“ durch die Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden eine durchgängige Sprachförderung.

Grundannahme aus, dass jeder schulische Unterricht, egal in welchem Fach, auch Sprachunterricht ist. Damit das sprachliche und auch das fachliche Lernen gelingen können, braucht es eine Reihe geeigneter Unterstützungsmaßnahmen, das sogenannte *Scaffolding*. *Scaffolding* bezieht sich sowohl auf die Unterrichtsplanung als auch auf die Unterrichtsinteraktion (Gibbons, 2010). Beim sprachlichen *Scaffolding* stehen das Verständnis des verbalen *Inputs* sowie das Ermöglichen sprachlichen Handelns seitens der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Beides kann mit Hilfe von Vorentlastung unbekannter Begriffe und ungewohnter sprachlicher Strukturen, durch behutsame Fehlerkorrektur (sprachlich korrektes Wiederholen der Schüleräußerungen) und mit Hilfe langsamen, deutlichen Sprechens, Redundanzen und sprachlichen Wartepausen erreicht werden. Beim inhaltlichen *Scaffolding* stehen das Anknüpfen an Vorwissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, das Konkretisieren von Lernzielen, das Einbinden von unterschiedlichen Darstellungsformen wie Tabellen und Diagrammen sowie das entdeckende Lernen im Vordergrund. Sowohl bei der sprachlichen als auch bei der inhaltlichen Arbeit werden die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson begleitet und motiviert, indem sie Feedback gibt, auf Essentielles aufmerksam macht und Zusammenfassungen des bereits Erarbeiteten zur Verfügung stellt (Echevarria et al., 2008).

Derselbe Ansatz findet sich auch in der Fremdsprachendidaktik in Form des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (siehe Exkurs 3: *Content and Language Intergrated Learning*). *CLIL* koppelt die Sprachentwicklung genauso an das Lernen von Sachinhalten (Vollmer, 2010) und verwendet *verbal scaffolding techniques* und *content scaffolding techniques* (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010), weshalb sich die Methode für das Fremdsprachenlernen gut mit dem Zweitsprachenunterricht Deutsch bzw. dem Unterricht der Bildungssprache Deutsch verbinden lässt.

Exkurs 3: *Content and Language Integrated Learning*

Content and Language Integrated Learning (CLIL) – in der deutschsprachigen Literatur auch als bilingualer Sach-Fachunterricht bezeichnet – wird als Überbegriff für inhaltsorientiertes Sprachenlernen gesehen und dient als Bezeichnung für fremdsprachlichen Unterricht, der von kurzen bilingualen Modulen bis hin zu immersivem (bilinguaem) Unterricht reicht, bei dem mehr als die Hälfte des gesamten Lehrstoffs des Schulcurriculums der jeweiligen Klassenstufe in der Fremdsprache vermittelt wird (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Im Eurydice-Bericht der Europäischen Union (2006) heißt es:

The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves. (Eurydice, 2006, S. 8)

Im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht zielt der Ansatz CLIL darauf ab, dass neben der Sprache Inhalte anderer Schulfächer gelernt werden, die auf vielfältige Weise dargeboten werden. Der Fokus auf den Inhalt kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert und über längere Zeit aufmerksam sind. Anschauungsmaterialien wie Bilder, Fotos oder Realien ermutigen die Schülerinnen und Schüler, diese zu betrachten, sich darüber auszutauschen sowie handelnd tätig zu werden, indem sie die Materialien sortieren, zuordnen oder sequenzieren. Darüber hinaus dienen die Anschauungsmaterialien aber vor allem der Verständniserleichterung und -sicherung, da sie häufig nonverbal Inhalte vermitteln oder zumindest deren Vermittlung unterstützen.

The obvious difficulties posed by the use of L2 [in non-linguistic subjects] and the efforts on the part of the learners to make up for them, apparently lead to an intensified mental activation, thus to greater depth of semantic processing of the task and as a consequence to longer storage in the memory, resulting in better achievement and learning. (Vollmer, 2010, S. 33)

Inhalte können so, werden sie gut strukturiert, trotz Vermittlung in der Fremdsprache, zumindest gleich gut gelernt werden (ebd.; Wolff, 2013). Für das Sprachenlernen gilt ähnliches. Werden zu den Sachinhalten sprachliche Inhalte und Strukturen zielorientiert angeboten (Lightbown & Spada, 2006; Piske, 2013), kann die Verbindung von Inhalt und Sprache den aktiven Aufbau sprachlicher Kompetenz unterstützen (Wolff, 2007; Königs, 2010; Zydatis, 2012). So werden bei der Erstellung von CLIL-Materialien gleichzeitig Aufgaben (*tasks*) entwickelt, die sprachliches Handeln erfordern. Die Lehrperson muss Sprachinhalte und -strukturen, abhängig von den (auch im Anforderungsniveau) unterschiedlichen *tasks* und den zu verwendenden funktional-pragmatischen Diskurskategorien (Beschreiben, Berichten, Erklären etc.), anbieten und somit den Schülerinnen und Schülern die Bearbeitung der *tasks* ermöglichen (Zydatis, 2007b). Durch dieses zweckmäßige Anwenden und Ausprobieren sprachlicher Strukturen können Sprachenlernende ein System aufbauen, das ihnen erlaubt, mittels *recycling of language* in unterschiedlichen Kontexten sprachlich zu handeln (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Zydatis, 2007a, 2010). Die Intention des CLIL-Ansatzes ist nicht, eines oder mehrere Sachfächer in der Fremdsprache zu unterrichten, damit die Schülerinnen und Schüler sozusagen „en passant“ die Fremdsprache lernen (Appel, 2011; Wolff, 2011), sondern, das Lernen durch eine Kombination von gut strukturiertem Sprach- und Sachfachunterricht zu unterstützen.

CLIL is not a surefire recipe for success, but has to be organized carefully: by way of bifocal lesson planning (with due regard to content and language), adequate input materials and tasks of varying complexity (to cater for both differential student ability and differential demands of tasks), visual, verbal and social

scaffolding, changing level of abstraction and (last but not least) systematic but sensible content and language integrated modes of assessment. (Zydatiř, 2012)

Für jüngere Sprachenlernende ist der Ansatz *Cross-Curricular Language Learning* eine besonders geeignete Form des *Content and Language Integrated Learning*, da er die Prinzipien von CLIL auf den Sprachenunterricht in kurzen Einheiten in allen Fächern anwendet.

3.4.3 *Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht

Seit einigen Jahren wird in Österreich, Deutschland und der Schweiz eine lebende Fremdsprache, zumeist Englisch, oft schon ab der ersten Schulstufe unterrichtet. Nach anfänglichen Bedenken, der frühe Englischunterricht könnte sich negativ auf den Schriftspracherwerb in Deutsch (und nicht nur bei mehrsprachigen Kindern) auswirken, überwiegt nun die Auffassung, dass es Kindern nicht schadet, früh mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen (Edelenbos et al., 2006). In ihrem Forschungsprojekt konnte Rymarczyk (2010) nachweisen, dass der frühe Englischunterricht sich weder bei deutschsprachigen noch bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nachteilig auf das Erlernen der kommunikativen Fertigkeiten sowie der Schriftsprache Deutsch auswirkt. Die Sorge, gerade mehrsprachige Schülerinnen und Schüler würden durch das Lesen und Schreiben im frühen Englischunterricht überfordert, stellte sich als unbegründet heraus. Die Ergebnisse sprechen gegen die empirisch ungesicherte Forderung einiger Lehrpersonen und Eltern, mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sollten zuerst einen gesicherten Schriftspracherwerb in Deutsch haben, bevor sie Englisch lernten (ebd.; Özdemir, 2006).

Der Erwerb mehrerer Sprachen beeinträchtigt weder die kognitive noch die sprachliche Entwicklung (Tracy, 2007). Im Gegenteil fördert das Lernen mehrerer Sprachen diese und trägt zur intellektuellen Flexibilität und Sozialkompetenz bei (Marscholke, 2002, 2003). Schülerinnen und Schüler lernen in der Grundschule die Unterrichtssprache Deutsch im Fach Deutsch. In allen anderen Fächern außer im Fach „Erste lebende Fremdsprache Englisch“ wird das Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch vorausgesetzt. (Doch selbst im Fremdsprachenunterricht spricht die Lehrperson häufig Deutsch – wenn sie etwa Arbeitsaufträge erteilt oder Spielanleitungen

erklärt –, obwohl die Verwendung von Deutsch erst letztes oder genau reflektiertes Mittel zur Lernförderung sein sollte.) Bei deutschsprachigen und bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, die schon vorschulisch Deutsch als Umgebungssprache in ganz unterschiedlichem Umfang als Zweitsprache erworben haben, wird auf bereits (wenn auch heterogenen) bestehenden Sprachkompetenzen im Deutschen aufgebaut und diese erweitert. Der Englischunterricht ist für diese Schülerinnen und Schüler die erste Schulfremdsprache. In beiden Fällen wird Englisch nach Deutsch gelernt. Für einige Kinder aber bedeutet der Eintritt in das österreichische Schulsystem, dass sie zur gleichen Zeit sowohl Deutsch als auch Englisch lernen.³¹ Wie im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe, wo es neben den Fächern Deutsch und Englisch auch Französisch, Spanisch etc. gibt³², wird es in der Primarstufe meist vermieden, Sprachvergleiche anzuregen und Inferenzen zwischen den Sprachen Deutsch und Englisch³³ (Wild, 2016) oder den Erstsprachen (Muñoz, 2014) zu ermöglichen. Das Einbeziehen der Erstsprache in den Sprachenunterricht sollte jedoch nicht ausgeschlossen werden, da sie Grundlage und Bezugspunkt für das weitere Sprachenlernen ist (Neuner, 2005b). Genauso kann eine strukturierte, gezielte Verwendung von Deutsch im Fremdsprachenunterricht für Lernende von Deutsch als Zweitsprache insbesondere auf der „Ebene der Sprachreflexion und der Sprachbewusstheit“ (Reimann, 2016, S. 22) von Vorteil sein. So kann etwa mittels einer Gegenüberstellung der bestimmten Artikel „der“, „die“, „das“ in Deutsch und des einen bestimmten Artikels *the* in Englisch (bzw. keines Artikels in Türkisch) die Bildung und Verwendung des bestimmten Artikels thematisiert werden. In einer repräsentativen Studie im Kanton Zürich (Moser, Keller & Tresch, 2002) wurde die Deutschkompetenz von Kindern

31 Dies ist teilweise auch schon früher der Fall, wenn sie z.B. einen englischen Kindergarten besuchen (Festman & Rinker, 2014).

32 Krumm fordert eine curriculare Mehrsprachigkeit, bei der Sprachfächer aufeinander abgestimmt sind, sich ergänzen und aufeinander aufbauen, um einerseits Ordnung in das Sprachengeflecht zu bringen und andererseits wertvolle Spracherfahrungen aus anderen Sprachen und vorhandene Kommunikationsfähigkeit zu nutzen (Krumm, 2005).

33 Grund dafür könnte das im Lehrplan vorgeschlagene Prinzip der „Einsprachigkeit“, also das durchgängige Verwenden der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht, sein.

der dritten Schulstufe untersucht und es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler, die gleichzeitig Deutsch und Englisch lernten, hinsichtlich des Schreibens von deutschen Texten signifikant besser abschnitten als Schülerinnen und Schüler, die keinen Englischunterricht hatten. Die Autorin und die Autoren erklären den positiven Effekt damit, dass die Einführung von Englisch in den Unterricht zu einer Fokussierung auf die Sprachförderung in beiden Sprachen geführt habe. „Durch das gleichzeitige Lernen zweier Sprachen (Standardsprache Deutsch und erste Fremdsprache Englisch) können Synergieeffekte im Sprachenlernen geschaffen werden, die sich positiv auf die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirken“ (ebd., S. 5).

Die Tertiärsprachenforschung betont, dass es einen Unterschied macht, ob Englisch als erste oder zweite, dritte bzw. weitere Fremdsprache gelernt wird, und dass dies Auswirkungen auf den Sprachenunterricht in der Schule haben muss. Schülerinnen und Schüler, die bereits Erfahrungen im Sprachenlernen gemacht haben, können erprobte Sprachlernstrategien mitunter erneut einsetzen und ihren Lernfortschritt optimieren (Cenoz, 2001; Hufeisen, 2006, 2010). Dabei ist von Bedeutung, dass die Sprachlernerfahrungen positiver Natur sind, da emotionale Erfahrungen das weitere Sprachenlernen beeinflussen (Elsner, 2015). Witney und Dewaele (2018) sprechen im Hinblick auf das Erlernen einer dritten Sprache davon, dass es Aufgabe der Lehrperson ist, das metalinguistische Bewusstsein der Sprachenlernenden durch geeignete Angebote zu unterstützen und zu verbessern. Besonders bei eng verwandten Sprachen (Deutsch und Englisch) ist es förderlich, die Sprachen miteinander zu verknüpfen und gemeinsam zu lernen (Cenoz, 2001). Was in der Sekundarstufe oft am Stundenplan und an eigenen Sprachenlehrpersonen für jede Sprache scheitert, könnte in der Primarstufe mit dem Klassenlehrerprinzip einfach umgesetzt werden.

In der Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) soll laut Lehrplan der Englischunterricht täglich in kürzeren Einheiten integrativ, das heißt, eingebettet in andere Fächer wie Sachunterricht, Musikerziehung, Bewegung und Sport, bildnerische Erziehung und Mathematik im Ausmaß von einer Wochenstunde (50 min.) erfolgen. In der Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) kann der Englischunterricht in längeren Einheiten (auch integrativ) unterrichtet werden. Außerdem kann die Fremdsprache als Kommunikationsmittel in anderen Fächern verwendet werden. Der Ansatz *Cross-Curricular Language*

Learning wäre in Österreich durch die Vorgabe des Lehrplans, Englisch integrativ zu unterrichten, und durch das Klassenlehrerprinzip gut umsetzbar. Die Klassenlehrperson unterrichtet in der Grundschule fast alle Fächer und hätte somit die Möglichkeit, Sachinhalte mit Sprachinhalten in Englisch zu verbinden. Die Rolle der Lehrperson könnte neu definiert werden, sie wäre Vermittlerin, die mit Hilfe einer Vielzahl an Materialien und Aktivitäten Lernprozesse anleitet (Cameron, 2001). Für die Schülerinnen und Schüler ergäbe sich so eine anregende Sprachlernumgebung. Sachverhalte, mit denen sie sich beschäftigen, würden mit Begriffen in der Fremdsprache Englisch verknüpft werden können. Durch die Bearbeitung ein- und desselben Themas in unterschiedlichen Fächern können *learning hooks* (Lernbrücken) aufgebaut werden, die zu einer besseren sprachlichen wie fachlichen Wissensintegration führen (Holderness, 1991). Beispielsweise kann das Thema *weather* mittels *Cross-Curricular Language Learning* zuerst inhaltlich im Sachunterricht mit Hilfe von Anschauungsmaterialien behandelt und die neuen englischen Vokabeln mit einem Lied im Musikunterricht eingeübt werden. Danach kann im Turnunterricht ein Spiel gespielt werden, das die neu gelernten Vokabeln und grammatikalischen Strukturen verwendet. Im Kunstunterricht können die Kinder dann Landschaftsbilder mit unterschiedlichem Wetter malen, den Bildern englische Titel geben (auch schriftlich) und sich gegenseitig ihre Bilder auf Englisch beschreiben. Die Kinder können so die „neue“ Sprache in einem natürlichen Kontext verwenden. Durch die im Sach-, Musik-, Sport- und Kunstunterricht entwickelten *learning hooks* können Inhalte des Themas *weather* und die neue Sprache verknüpft und ganzheitlich mit allen Sinnen (visuell, auditiv, motorisch, kommunikativ) gelernt werden. Ausgehend von der soziokulturellen Zweitsprachentheorie, die auf Erkenntnissen Vygotskijs (2002) begründet ist, hängt der Fremdspracherwerb vom Umfeld des Lernenden ab. Sprachenlernen ist ein sozialer Prozess, eine Ko-Konstruktion, in der Lehrende und Lernende interagieren. Durch Anleitung und Hilfestellungen seitens der Lehrperson zu Beginn des Sprachenlernens werden Lernende im besten Fall graduell zum selbstgesteuerten Sprachenlernen befähigt. Dies kann durch die Methode *Cross-Curricular Language Learning* angebahnt werden.

Von einer Gesamtsprachendidaktik aus betrachtet, bietet der Ansatz *Cross-Curricular Language Learning* über den Englischunterricht hinaus weitreichende Möglichkeiten. Mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern

könnte im Sinne eines integrativen Unterrichts Deutsch als Zweitsprache zusätzlich zu einzelnen Wörtern und Phrasen in Englisch auch Wörter und Phrasen in der Zweitsprache Deutsch angeboten werden (Christ, 2004). Die spezielle Darbietungsweise von Sachinhalten würde es den Schülerinnen und Schülern außerdem ermöglichen, Denkprozesse in ihrer Erstsprache in Gang zu setzen (Wolff, 2007) und diese Gedanken im Austausch mit anderen zu erläutern. Das würde allerdings voraussetzen, dass die Lehrperson die Verwendung der Erstsprachen im Unterricht erlaubt. Die beiden genannten Vorteile, *integrativer Unterricht Deutsch als Zweitsprache* und *Einbeziehen der Erstsprachen*, die sich durch *Cross-Curricular Language Learning* ergeben könnten, werden im Folgenden näher diskutiert.

Integrativer Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Dieselben Prinzipien, die für das *Cross-Curricular Language Learning* in Englisch gelten, sind auf den Unterricht Deutsch als Zweitsprache übertragbar (Zydatiś, 2010). Seine besondere Bedeutung findet der Ansatz deshalb in der Verknüpfung und simultanen Anwendung für den Englisch- und Deutschunterricht. *Scaffolding*-Techniken des Englischunterrichts werden auf den Deutschunterricht übertragen (Quehl & Trapp, 2013). Alle Beteiligten des Lernprozesses, mehrsprachige wie deutschsprachige Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson, könnten davon profitieren. Die Vorteile für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ergeben sich aus Transfereffekten, die durch die Ähnlichkeit der beiden Sprachen genutzt werden können und aus der Zeitersparnis, die sich für das Sprachenlernen ergibt, indem Konzepte, die im Englischunterricht erarbeitet wurden, auf den Deutschunterricht übertragen werden können. Die Beschäftigung mit relevanten Themen und die Notwendigkeit, Sprache im natürlichen Kontext verwenden zu müssen, kann einerseits die Motivation, die Sprache zu lernen, steigern und andererseits die Aufmerksamkeit auf sprachliche Besonderheiten lenken – beides unverzichtbare Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen. Durch die Möglichkeit, während des Deutschlernens in der Klassengemeinschaft zu verbleiben und an gemeinsamen Themen mit den anderen zu lernen, können sich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler als Teil einer Gemeinschaft erleben und eine Kohärenz im Lernen wäre gegeben (siehe Kapitel 4.2.4). Im Englischunterricht haben mehrsprachige und deutschsprachige Schülerinnen und Schüler ähnliche Startbedingungen. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sind nicht wie im restlichen Unterricht von vornherein benachteiligt, da sie

genauso viel bzw. wenig verstehen wie ihre deutschsprachigen Mitschülerinnen und -schüler (Festman & Rinker, 2014; Krumm, 2017; Schmid-Schönbein, 2009). Dies kann vor allem in emotionaler Hinsicht günstig für das Lernen sein. Englisch kann als gemeinsame Lernsprache von allen gleich benutzt werden und mit Hilfe des *Scaffolding* können alle ihr Können unter Beweis stellen, was sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken kann (Festman, 2018; Ryan & Deci, 2000). Deutschsprachige Schülerinnen und Schüler können genauso von den Transfereffekten profitieren und werden an die Bildungssprache Deutsch herangeführt. Sie erleben zudem, wie ihre Mitschülerinnen und -schüler Deutsch lernen, bilden Analogien zum eigenen Sprachenlernen in Englisch und können so Empathie entwickeln und Lernprozesse reflektieren. Für die Lehrperson bedeutet die Planung von cross-curricularen Einheiten in Englisch und Deutsch eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache und nicht zuletzt auch mit den Sprachen, die ihre Schülerinnen und Schüler neben Deutsch sprechen. *Language Awareness* kann gefördert werden und das Sprechen über Sprache den Unterricht bereichern. Durch das Erstellen der Unterrichtsmaterialien mit *Scaffolding* in Englisch und Deutsch können Synergien genutzt werden, da die didaktische Analyse und das Beschaffen der Anschauungsmaterialien zusammenfallen. Die Lehrperson kann den Lernstand ihrer mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler kontinuierlicher im Sinne der Prozessorientierung ermitteln, da diese im Unterricht verbleiben und dieselben Themen bearbeiten wie die anderen.

Einbeziehen der Erstsprachen: Ein weiterer Vorteil des cross-curricularen Ansatzes ergibt sich durch die Möglichkeit, die Erstsprachen aktiv miteinzubeziehen. Dies ist für das schulische Lernen insofern wichtig, da sich die erste Welt- und Wertvorstellung in der Erstsprache vollzieht. Die Welt wird erst durch Sprache fassbar (Vygotskij, 2002). Das Lernen der Bildungssprache ist vergleichbar mit dem Lernen einer Fremdsprache. Die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe stützt sich auf ein bereits bestehendes Begriffssystem in der Alltagssprache, genauso stützt sich das Erlernen einer Fremdsprache auf das bereits bestehende sprachliche System in der Erstsprache. Das Erlernen der Bildungssprache wie das Erlernen einer Fremdsprache ist nur über die durch die Alltagssprache vermittelte Beziehung zu eigenen, konkreten Erfahrungen möglich. „Der Begriff ist ohne Wort unmöglich, Denken in Begriffen ist ohne sprachliches Denken unmöglich“ (ebd., S. 189). Wenn für

deutschsprachige Schülerinnen und Schüler der Erwerb der Bildungssprache über die Übersetzung der Inhalte in die Alltagssprache „Schülerisch“ (Lange, 2012) möglich wird, muss den Schülerinnen und Schülern, die die Unterrichtssprache nicht oder nicht ausreichend beherrschen, ebenfalls die Möglichkeit gegeben werden, ihr inhaltliches Vorwissen in der Erstsprache (ihrer Alltagssprache) zu aktivieren. Der Ansatz *Cross-Curricular Language Learning* kann dies unterstützen, indem Sachinhalte mittels unterschiedlicher Materialien veranschaulicht werden und indem den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Überlegen sowie ausreichend Gelegenheit gegeben wird, sowohl sprachlich als auch handelnd aktiv zu werden. Sprechen mehrere Schülerinnen und Schüler dieselbe Erstsprache, kann ein zweckbezogenes mehrsprachiges Lernen angeregt und somit der Empfehlung, die Erstsprachen aktiv miteinzubeziehen, entsprochen werden (Elsner, 2015; García & Wei, 2014; Hufeisen, 2018; Krumm & Reich, 2011).

Definiert man die Entwicklung einer individuellen funktionalen Mehrsprachigkeit als Bildungsziel, muss der Sprachenunterricht in der Schule neu konzipiert werden. Es geht darum, das bestmögliche Verständnis von Inhalten durch Sprachenkombination zu erreichen und die Wechselwirkung zwischen den Sprachen für das Sprachenlernen zu nutzen. Das Zurückgreifen auf das gesamte Sprachenrepertoire manifestiert sich in linguistischen Transfers (Cummins, 1991; Ramírez et al., 2013; Göbel, Vielhuf & Hesse, 2010). Transferleistungen erbringen die Schülerinnen und Schüler meist nicht von allein (Witney & Dewaele, 2018). Ziel einer Förderung individueller Mehrsprachigkeit ist, Transfers von einer Sprache in die andere anzuleiten und zu unterstützen. Im sprachsensiblen bzw. cross-curricularen Unterricht werden genau diese Transferleistungen unterstützt, indem die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von Anschauungsmaterialien Gelegenheit gibt, das Konzept eines Sachthemas in ihrer Erstsprache (im inneren Monolog oder im Verhandeln mit anderen Sprecherinnen bzw. Sprechern dieser Sprache) zu erschließen und dann die zu erlernenden Sprachelemente mit Gesten und Redundanzen, die den Fokus auf die Sprachelemente legen und die Aussprache einzelner Wörter erleichtern, anbietet (Gibbons, 1998; Vogt, 2010). Im Fall des Erwerbs einer zweiten oder dritten Fremdsprache können positive Schlussfolgerungen von einer Sprache auf die andere gezogen werden (Vollmer, 2004; Göbel et al. 2010). Das gemeinsame Sprachenlernen kann somit dazu beitragen, dass sprachliche

Diversität in Klassen nicht als Überforderung, sondern als Chance für einen neuen Blick auf Lernen und Leben in Vielfalt begriffen wird. Sprachliche Diversität geht meist einher mit kultureller Diversität. In der Schule werden Kinder unterschiedlicher Sprachen und Kulturen gemeinsam unterrichtet. Daraus erwächst die „besondere sozialerzieherische Aufgabe“ (Lehrplan, 2012, S. 10), transkulturelles Lernen zu ermöglichen.

3.4.4 Die Förderung von transkultureller kommunikativer Kompetenz

Sich in einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft bewegen und austauschen zu können, setzt neben mehrsprachiger auch transkulturelle Kompetenz voraus (Busch, 2013). Die Förderung von transkultureller Kompetenz ist im Lehrplan der Volksschule als Unterrichtsprinzip in allen Fächern verortet. Unterrichtsprinzipien sind Erziehungs- und Bildungsziele, die grundsätzlich fächerübergreifend zu erfüllen sind. In den Bildungs- und Lehraufgaben (Bildungszielen) für den Fremdsprachenunterricht des österreichischen Lehrplans – in der österreichischen Volksschule wird mit 98,4 % beinahe ausnahmslos Englisch angeboten (Eurydice, 2017) – wird zusätzlich speziell auf die Entwicklung transkultureller Kompetenz hingewiesen. Der Fremdsprachenunterricht, vor allem mit dem Ansatz *Content and Language Integrated Learning*, eignet sich besonders für die Bearbeitung transkultureller Themen (Hallet, 2015), da Sprache immer auch „Träger kultureller Inhalte“ ist (Schocker-von Ditfurth, 2004). Der Fremdsprachenunterricht ist auch stellvertretend für das Sprachenlernen generell und für die Beschäftigung mit kulturellen Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Durch die Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Besonderheiten werden die eigene Sprache und die eigenen kulturellen Praktiken reflektiert und mit denen anderer ausgetauscht und verglichen. Gerade in mehrsprachigen Klassen könnte dieses Wissen über Sprache und Kultur zum gegenseitigen Verständnis und zur Entwicklung von Empathie beitragen (Christ, 1995). Eine Einschränkung auf die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten in Englisch und auf die Behandlung kultureller Praktiken englischsprachiger Länder würde dieses Potenzial ungenutzt lassen. Schocker-von Ditfurth (2004) identifiziert unterschiedliche Funktionen für den schulischen Fremdsprachenunterricht, die sich über die Schulstufen verändern. Sie argumentiert, dass der Schwerpunkt

der Arbeit in die Primarstufe „auf der Ebene des Wissens und der Einstellungen, nicht etwa der sprachlichen Fertigkeiten“ (ebd., S. 219) liege, da das Verhandeln unterschiedlicher kultureller Praktiken in der Fremdsprache sprachliche Fertigkeiten (*skills*) voraussetzt, die in der Volksschule nur rudimentär erreicht werden können. Sie beschreibt das Lernen im Englischunterricht der Primarstufe als *culture learning with the focus on knowledge and attitudes*. Erst in der Sekundarstufe richtet sich ihrer Meinung nach der Fokus auf die Entwicklung von *intercultural communicative competences with the focus on attitudes and skills* (ebd., S. 218). Dies soll aber keinesfalls bedeuten, dass im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe auf die Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten verzichtet werden soll, denn auch über das Lernen von zum Beispiel englischen Anredeformen kann das Konzept der *politeness* sprachlich und inhaltlich thematisiert werden. Ziel transkulturellen Lernens ist laut Lehrplan der Volksschule (2012) das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige Wertschätzung sowie das Erkennen von Gemeinsamkeiten und der Abbau von Vorurteilen. Gleichzeitig sollen das Interesse und die Neugier an kulturellen Unterschieden geweckt und somit Vielfalt als wertvoll erfahrbar gemacht werden. Im frühen Fremdsprachenunterricht können zusätzlich zu kulturellen auch sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Blick genommen werden und diese Auseinandersetzung mit Sprachen kann gemeinsam mit Sprachlernerfahrungen in der Fremdsprache zu einer positiven Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt beitragen. Das Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe (siehe Kapitel 3.4, Abbildung 9) schlägt neben den drei Komponenten „Förderung von *Language Awareness*“, „Förderung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) – sprachsensibler Unterricht“ und „*Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht“ die Komponente „Förderung von transkultureller kommunikativer Kompetenz“ vor, da die Beschäftigung mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit immer auch kulturelle Aspekte beinhaltet. Die individuelle Mehrsprachigkeit, also die Fähigkeit zwei oder mehr Sprachen und Varietäten im Laufe eines Lebens zu Kommunikationszwecken benutzen zu können, kann durch geregelten Spracherwerb der Fremd- und/oder Zweitsprachen in der Schule und durch unregelmäßigen Spracherwerb der Umgebungssprache erreicht werden, steht dabei aber immer auch im Zusammenhang mit Kulturen und Identitäten. Diesen Zusammenhang gilt

es im Unterricht bewusst zu machen. Sprache hat eine identitätsformende Funktion und die positive Einstellung gegenüber der Erstsprache wirkt sich positiv auf die Selbstwahrnehmung aus. Das Lernen einer neuen Sprache hat ebenso Einfluss auf die Identitätsbildung (Granger, 2004; Hu, 2014; Krumm, 2010) und positive Sprachlernerfahrungen können sich somit genauso positiv auf die Selbstwahrnehmung auswirken. Ein integrativer (gesamtsprachlicher) und identitätsorientierter Sprachenunterricht (Hu, 2018) kann die Entwicklung transkultureller Kompetenz unterstützen und gleichzeitig kann das transkulturelle Lernen die Entwicklung von individueller Mehrsprachigkeit begünstigen. Erst durch die transkulturelle Kompetenz kann die gelernte Sprache im Zielland angemessen verwendet werden (Hutterli et al., 2008). Transkulturelle Kompetenz bedeutet nicht allein die Fähigkeit, andere Kulturen verstehen zu können, sondern auch, sich mit der eigenen veränderbaren Identität und Kultur auseinanderzusetzen. Dasselbe gilt für die individuelle Mehrsprachigkeit. Auch hier gilt es, die eigene veränderbare Sprach(en)kompetenz kontinuierlich zu reflektieren. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die transkulturelle kommunikative Kompetenz – das Zusammenspiel von transkultureller und mehrsprachiger Kompetenz – nicht allein durch Faktenwissen entwickelt. Sie entsteht durch eine konstruktive Auseinandersetzung mit kulturellen und sprachlichen Besonderheiten, indem multikulturelle und multilinguale Begegnungen mit der eigenen Kultur und Sprache abgeglichen und subjektiv interpretiert werden. Besonders in der Primarstufe bedarf diese kulturelle wie sprachliche Reflexion einer gezielten Anleitung durch die Lehrperson (Krumm & Reich, 2011; Schader, 2012; Elsner et al. 2014).

Es kann festgehalten werden, dass Sprache Teil der Persönlichkeit eines Menschen ist und sein Selbstwertgefühl mit der Ablehnung bzw. Anerkennung der Sprache zusammenhängt. Sprachliche Bildung muss aus diesem Grund ganzheitlich betrachtet werden. Es geht nicht allein darum, den Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen möglichst schnell Deutsch zu vermitteln, sondern sie sollen sich mit all ihren sprachlichen Ressourcen angenommen fühlen und als wertvoll erleben. Wenn ein Kind nicht deutsch spricht, heißt das nicht, es kommt sprachlos in die Schule. Im Unterricht muss deshalb sichergestellt werden, dass das Kind mit all seinen sprachlichen Ressourcen, mit denen es in die Schule kommt, wahrgenommen und

wertgeschätzt wird. Nur so kann die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit unterstützt werden, denn Sprache ist nicht von der Person, die sie spricht, zu entkoppeln.

Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler bringen spezielle Lernvoraussetzungen mit. Um ihr Entwicklungspotenzial ausschöpfen zu können, benötigen Lehrpersonen spezifisches Wissen, das ihnen ermöglicht, auf die besonderen Bedürfnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler eingehen zu können. Die Europäische Kommission definiert mehrsprachigen (plurilingualen) Unterricht folgendermaßen:

Plurilingual education: manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire, to emphasise its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages. Plurilingual education also aims to increase understanding of the social and cultural value of linguistic diversity in order to ensure linguistic goodwill and to develop intercultural competence. (Council of Europe, 2007)

Das in diesem Kapitel skizzierte „Modell einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe“ hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler nach dieser Definition von *Plurilingual Education* zu unterstützen. Die fächerübergreifende Förderung der Bildungssprache Deutsch (als Zweitsprache) unter Verwendung des sprachsensiblen Unterrichts sowie die Förderung der Fremdsprache Englisch durch *Cross-Curricular Language Learning* betrachtet Sprachenunterricht ganzheitlich. Die Förderung von *Language Awareness* und transkultureller kommunikativer Kompetenz trägt dazu bei, sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Bereicherung für den Bildungsprozess zu begreifen. Fürstenau (2012) beschreibt die Aufgabe der Schule folgendermaßen:

Ziel ist es, alle Schülerinnen und Schüler in einem selbstbewussten Umgang mit ihrer sprachlich-kulturellen Identität zu stärken und sie zum Erwerb der sprachlich-kulturellen Kompetenzen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in der Schule und in der Gesellschaft ermöglichen, zu motivieren und zu befähigen. (Fürstenau, 2012, S. 7)

Für die Umsetzung eines Modells einer Gesamtsprachendidaktik für die Primarstufe und von Mehrsprachigkeitsdidaktik allgemein bedarf es einer spezifischen Ausbildung von Lehrpersonen, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

3.5 Lehrerbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Diese Untersuchung setzt sich zum Ziel, einen Beitrag zur Lehrerbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit zu leisten. Dafür wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine Lehrveranstaltung des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe im Fachbereich Englisch konzipiert, die spezifisches Wissen für das Unterrichten in Klassen mit hoher sprachlicher und kultureller Diversität vermittelt, und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Die Lehrveranstaltung legitimiert sich durch das vom österreichischen Nationalrat beschlossenen Gesetz zur „PädagogInnenbildung NEU“ (BMBWF) und der daraus resultierenden Neukonzeption der Curricula für die Lehrerbildung (vgl. Abbildung 10). Dieses Kapitel beginnt daher mit einer Diskussion der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Mehrsprachigkeit und fokussiert dann auf die Situation in Österreich und die Entwicklung des oben genannten neuen Curriculums für das Lehramt Primarstufe.

Beschäftigt man sich mit der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Mehrsprachigkeit wird klar, dass nicht eine Spezialisierung einer bestimmten Gruppe von Lehrpersonen in einem bestimmten Fach, sondern immer eine übergreifende Qualifikation für alle Lehrpersonen Ziel sein muss, da in jedem Fach Sprachkompetenz vorausgesetzt und gleichzeitig mit fachlichen Inhalten auch Sprache vermittelt wird. Die Sensibilisierung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und das Wissen über mögliche Schwierigkeiten aber auch Chancen, die sich aus der Mehrsprachigkeit ergeben können, sollten daher bei allen Studierenden des Lehramts, egal welchen Fachbereichs, Teil der Ausbildung sein. Angehende Sprachlehrpersonen sind in besonderer Weise angesprochen, da das Thema Mehrsprachigkeit häufig im Zusammenhang mit dem Lehren von Sprachen gesehen wird. Im Studium für das Lehramt an Volksschulen in Österreich ist neben dem Sprachfach Deutsch auch der Fachbereich Englisch für alle Studierenden verpflichtend. Da Lehramtsstudierende für den Unterricht in beiden Sprachfächern und in fast allen anderen Fächern (mit Ausnahme von Religion) ausgebildet werden, wäre die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Qualifizierung im Kontext von Mehrsprachigkeit von vornherein gegeben. Die Ausbildung von Lehrpersonen sollte sich neben der Vermittlung von Sprachdidaktik in Deutsch und Englisch aber auch auf die

Sprachbildung in allen anderen Fächern konzentrieren und mehr noch die Studierenden anleiten, die Sprachen der Schülerinnen und Schüler wertzuschätzen und die Entwicklung von Empathie mit den Sprachenlernenden unterstützen (Krumm, 2014). Dies kann durch die Förderung der *Language Awareness* der Studierenden erreicht werden (Anderson, 1991). Breidbach, Elsner und Young (2011) erklären dies so: „*Teachers who are conscious of and sensitive to language issues will be in a better position to support pupils who are learning through a second language*“ (S. 17).

Die Entwicklung von *Language Awareness* ist eng mit dem Erwerb von spezifischem Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit verbunden. Es ist Aufgabe der Lehrerbildung, dieses Wissen zu vermitteln und Studierende in der Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu unterstützen (Luchtenberg, 2013; Allemann-Ghionda, 2016).

Mehrsprachigkeit im Unterricht: Ziel ist es, Wissen zu erwerben, das dazu befähigt, die spezifischen Bedingungen des Lernens bei zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu verstehen und diesen Schülerinnen und Schüler pädagogisch-didaktisch gerecht zu werden [...]. Die Fähigkeit, in mehrsprachigen, in vielerlei Hinsicht heterogenen Klassen zu unterrichten, soll ausgebildet werden. (Allemann-Ghionda, 2016, S. 147)

In Österreich werden seit geraumer Zeit spezielle Unterstützungsmaßnahmen im Kontext von Mehrsprachigkeit für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt. Dafür setzte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2011 die Arbeitsgruppe „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ ein und gründete das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) sowie das Österreichische-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). Für die Lehrerbildung betrauten das BMUKK sowie das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWf) eine Expertenkommission mit dem Auftrag, Empfehlungen für die Neugestaltung der Lehramtsstudien abzugeben. Vor dem Hintergrund der Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von Mehrsprachigkeit identifizierten die Expertinnen und Experten neue Anforderungen im Bildungswesen, die bestimmten gesellschaftlich-kulturellen Dynamiken zu verdanken sind. Sie betonten dabei die rasant wachsende Diversität von Kultur und Sprache, welche pädagogisches Handeln in individualisierenden und sozialisierenden Lernkulturen erfordert. Das Agieren in diesen komplexen Handlungsfeldern beschränkt sich nicht

auf den Unterricht in der Klasse, sondern erweitert sich auch auf die Elternarbeit („LehrerInnenbildung NEU“, 2010). Der Nationalrat beschloss 2013 das Gesetz zur „PädagogInnenbildung NEU“ und folgte im Wesentlichen den oben erläuterten Empfehlungen der Expertenkommission mit den durch eine Vorbereitungsgruppe getroffenen Präzisierungen. Zeitgleich initiierte das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO) ein Arbeitsprogramm, das sich unter anderem speziell mit Mehrsprachigkeit in der „PädagogInnenbildung NEU“ befasste. Einer der inhaltlichen Schwerpunkte lautet:

ALLE PädagogInnen sollten ein Bewusstsein für den „Schatz der Mehrsprachigkeit“ haben, der durch die sprachliche (und kulturelle) Heterogenität der Lernenden gegeben ist, und eine entsprechend positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit entwickeln. (ÖSKO, 2015, S. 6)

Im Zuge der „PädagogInnenbildung NEU“ wurden Lehrerbildungsinstitutionen – Pädagogische Hochschulen und Universitäten – zu vier Entwicklungsverbänden zusammengeschlossen und angewiesen, unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Expertenkommission kompetenzorientierte Curricula für die „LehrerInnenbildung NEU“ zu entwickeln, die die Studierenden zum Unterrichten an einer „Schule von morgen“ befähigen sollen. Der Entwicklungsverbund West (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Pädagogische Hochschule Tirol, Private Pädagogische Hochschule Edith Stein, Universität Innsbruck und Universität Mozarteum Salzburg), später „LEHERiNNENBILDUNG West“, entwickelte das Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe auf Grundlage der oben genannten Empfehlungen der Expertenkommission und verankerte neben anderen die für den Umgang mit Mehrsprachigkeit relevanten Kompetenzen als Querschnittsmaterien in jedem Studienfachbereich (Curriculum für das Bachelorstudium Primarstufe, 2015). Die Intensität der Querschnittsmaterien ist durch Markierungen im jeweiligen Studienfachbereich gekennzeichnet, wobei ein X eine geringe und drei X eine intensive Verortung des Themas bedeutet. Im Fachbereich Englisch Primarstufe (Fachdidaktik und Fachwissenschaft), mit dessen Ausarbeitung die Autorin betraut war, wurden die Querschnittsmaterie „Inklusive Pädagogik“ mit sämtlichen Diversitätsbereichen und die Querschnittsmaterie „Sprache, Sprachkompetenz und Mehrsprachigkeit“ mit drei X intensiv verortet (vgl. Abbildung 10).

Themen	Bildungswissenschaftliche Grundlagen		Fachwissenschaft/ Fachdidaktik	Pädagogisch- praktische Studien
	Allgem. Päd. Kern	Altersspezifika		
Inklusion als Rahmen Kompetenzorientierung als Grundlage				
Inklusive Pädagogik (Mindestens 12 ECTS-AP)				
Diversitätsbereiche: Behinderung, Lernen, Interkulturalität, Interreligiosität, Gender u.a.				
Inklusive Pädagogik	xxx	xxx	xxx	xxx
Personale und soziale Kompetenz, Reflexionsfähigkeit,	xxx	x	x	xxx
Kooperations- und Kommunikationskompetenz ✓ Team ✓ Interdisziplinarität ✓ Elternzusammenarbeit	xxx	x	x	xxx
Beobachtungs-, Prozessanalyse- und Beratungskompetenz	xxx	xx	xx	xxx
Sprache und Sprachkompetenz, Mehrsprachigkeit	xx	xx	xxx	xxx
Medienkompetenz, Basiskompetenzen Lesen, Rechnen, Schreiben	xx	xxx	xx	xx
Nachhaltige Bildung sowie Gesundheitsbildung	xx	xxx	xx	xx
Kulturelle Bildung und Wertevermittlung	xx	xx	xx	xx

Abbildung 10: Querschnittsmaterien, Curriculum Bachelorstudium Lehramt Primarstufe; LEHRERINNENBILDUNG West, 2015

Für die Schulbildung konzipierten Krumm und Reich (2011) mit Unterstützung des BMUKK und in Zusammenarbeit mit dem ÖSZ das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ mit Unterrichtsempfehlungen für die 1. bis 12. Schulstufe (siehe Kapitel 3.4.1). Für die Realisierung des Curriculums in der Praxis unterstreichen die Autoren die Notwendigkeit eines „verbindlichen und wissenschaftlich fundierten Angebots der Lehrerqualifizierung“ und formulieren die zu entwickelnden Kompetenzen folgendermaßen:

Die Lehrenden sollten über die Fähigkeit verfügen, die Lernenden bei der Ausbildung persönlicher Sprachprofile zu unterstützen, indem sie einzelsprachige Qualifikationen aufgreifen, erweitern, miteinander verbinden und in allgemeine sprachliche Einsichten fundieren. (Reich & Krumm, 2013, S. 184)

Seit 2014 steht allen pädagogischen Hochschulen und Universitäten (Curricula-Entwicklern und Lehrenden) das auf Basis des „Curriculum Mehrsprachigkeit“ konzipierte Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) zur Verfügung. Das

Rahmenmodell ist Teil der Grundlagen und Materialien für die Erstellung von Curricula für die Lehrerbildung (Braunsteiner, Schnider & Zahalka, 2014) und soll dazu beitragen, Studierende des Lehramts in der Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu unterstützen.

Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“

Das Rahmenmodell ist ein Konzept für die Lehrerbildung (Ausbildung/Fortbildung) und umfasst sechs ECTS-Punkte (150 Stunden Arbeit für die Teilnehmenden). Es setzt sich aus vier Modulen zusammen, wobei sich Präsenzblöcke (je zwei aufeinanderfolgende Tage) und Praxisphasen abwechseln. Das Modell richtet sich inhaltlich nach dem „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm & Reich, 2011; Reich & Krumm, 2013) und zielt „neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten [...] vor allem auch auf die Reflexion (und gegebenenfalls Veränderung) von Haltungen ab, die die Lehrenden in der Unterrichtsarbeit in heterogenen, oft von sozialer, kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Klassen unterstützen sollen“ (ÖSZ, 2014). Dabei thematisiert das Rahmenmodell die drei grundlegenden Dimensionen „Individuum und Mehrsprachigkeit“, „Schule und Mehrsprachigkeit“ sowie „Gesellschaft und Mehrsprachigkeit“ und stellt spezifisches Wissen im Zusammenhang mit den genannten Dimensionen zur Verfügung. Methodisch-didaktisch liegt die Betonung nicht allein auf der theoretischen Wissensvermittlung in den Präsenzphasen, sondern die Praxisphasen sollen dazu genutzt werden, das vermittelte Wissen anzuwenden und Erfahrungen zu sammeln. Der modulare Charakter des Rahmenmodells erlaubt es, auch nur Teile davon zu übernehmen und individuelle Schwerpunkte zu setzen. Für die praktische Umsetzung des Rahmenmodells werden die inhaltlichen Prinzipien in fünf Themenbereiche mit dazugehörigen Kompetenzen gegliedert. Es sind dies:

THEMENBEREICH 1: Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit – Sprachenbiografische Arbeit – Motivation der Studierenden

- Die Studierenden erkennen die Vielfalt ihrer eigenen Sprachlichkeit (Deutsch als Zweitsprache, aber auch in einsprachiger Sprachverwendung: innere Mehrsprachigkeit, österreichisches Deutsch, funktionale Differenzierung, kontextabhängige Variation, dialektale Varianten, weitere Sprachen) und sind sich des Wertes dieser Sprachenvielfalt bewusst.

- Die Studierenden kennen Theorien zur Rolle und Funktion von Sprachen bei der Identitätsbildung und können diese auf die eigene Biografie beziehen.
- Die Studierenden können die Vielfalt ihrer eigenen Sprachlichkeit (auch in einsprachiger Sprachverwendung) darstellen und hinsichtlich ihrer Funktionalität und Bewertung beschreiben.
- Die Studierenden kennen Methoden, um die individuelle sprachenbiografische Entwicklung darzustellen und können diese nutzen, um über ihren eigenen Spracherwerb vor allem der Erstsprache, aber auch aller weiteren Sprachen zu reflektieren.
- Die Studierenden können die erlernten Methoden zur Darstellung ihrer sprachenbiografischen Entwicklung selbst mit ihren Schülerinnen und Schülern anwenden.
- Die Studierenden kennen Theorien zur Motivation beim Sprachenlernen und können diese auf ihre eigene Sprachenbiografie beziehen.
- Die Studierenden können positive und negative Einflüsse auf ihre Motivation zum Gebrauch bzw. zum Erlernen verschiedener Sprachen identifizieren.

THEMENBEREICH 2: Sprachlernerfahrung – Spracherwerb

- Die Studierenden können eigene kurzzeitige neue Erfahrungen mit unbekanntem Sprachen auf der Basis von Spracherwerbs- und -lernmodellen reflektieren.
- Die Studierenden kennen den Einfluss hemmender und fördernder Faktoren auf die Sprachaneignung (in den Erstsprachen, in den Fremdsprachen, in Deutsch als Zweitsprache), wie z.B. Qualität und Quantität der Erwerbsgelegenheiten im sprachlichen Umfeld, individuelle Voraussetzungen und Kontaktbeginn mit Sprachen und kennen Verfahren, um dieses Wissen im Unterricht umzusetzen.
- Die Studierenden kennen verschiedene Spracherwerbs- und -lernmodelle.
- Die Studierenden kennen verschiedene Konzepte von Mehrsprachigkeit (z.B. Vielsprachigkeit, plurilinguale Kompetenz, funktionale Mehrsprachigkeit) und können sie mit ihrer eigenen Sprachverwendung und ihrem Sprachenlernen in Beziehung setzen.

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

THEMENBEREICH 3: Sprache(n) und Identität(en) im Kontext von kultureller Vielfalt.

- Die Studierenden kennen verschiedene Kulturkonzepte (statische, dynamische, etc.), können sich damit kritisch auseinandersetzen und ihre Beziehung zu Sprache(n) erkennen.
- Die Studierenden können Globalisierung und Diversität als Merkmale aktueller Migrationsgesellschaften erkennen und auf ihre eigene Lebenswelt beziehen.
- Die Studierenden erkennen, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität weltweit gesehen der Normalfall sind.
- Die Studierenden können eigene und gesellschaftliche Werthaltungen im Hinblick auf bestimmte Sprachen und Varietäten sowie unterschiedliche Lebensweisen identifizieren und reflexiv bearbeiten.
- Die Studierenden können den gesellschaftlichen und individuellen Wert von sprachlicher und kultureller Vielfalt reflektieren.
- Die Studierenden können sich im Hinblick auf ihre Rolle als Lehrende kritisch mit ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz auseinandersetzen.
- Die Studierenden kennen Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung und können diese weitervermitteln.

THEMENBEREICH 4: Sprachen in der Institution Schule: Diagnose und Förderung

- Die Studierenden verstehen, dass Sprache/n in ihrer mündlichen und schriftlichen Form die Grundlagen/n für Bildungsprozesse darstellt/darstellen.
- Die Studierenden wissen um die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenz.

- Die Studierenden kennen ihre Rolle als sprachliches Vorbild und wählen ihr Sprachregister dahingehend, dass es für die sprachliche Entwicklung der Lernenden förderlich ist.
- Die Studierenden kennen einige grundlegende Fachbegriffe der Sprachdiagnostik und können den Wert und den Nutzen von Sprachstandsbeobachtungen für den eigenen Unterricht erkennen und Förderprozesse initiieren.
- Die Studierenden kennen die Bedeutung von Fehlern und können sie adäquat einschätzen und evaluieren.
- Die Studierenden kennen Instrumente, die sich für die Erfassung der Sprachkompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit eignen.
- Die Studierenden kennen verschiedene Sprachlernstrategien und können Lernende dabei unterstützen, deren Sprachlernstrategien zu erweitern und adäquat einzusetzen.
- Die Studierenden kennen verschiedene didaktische Konzepte und Modelle zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung (z.B. Sprachaufmerksamkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, DaZ, sprachsensibler Fachunterricht, Scaffolding, CLIL, Interkomprehension, etc.).
- Die Studierenden kennen geeignete Materialien für einen sprachsensiblen (Fach-)Unterricht und können diese für ihre Unterrichtsplanung berücksichtigen.
- Die Studierenden kennen Strategien des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts und können diese für ihre Unterrichtsplanung berücksichtigen.

THEMENBEREICH 5: Sprachen in der Institution Schule: Rahmenbedingungen

- Die Studierenden kennen die Rahmenbedingungen in der Institution Schule, z.B. gesetzliche Grundlagen wie Lehrpläne, Leistungsbeurteilung, Unterrichtsprinzipien, Förderangebote für Lernende mit anderen Erstsprachen (muttersprachlicher Unterricht / DaZ), Elternarbeit, und die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten zu sprachenbezogenen Fragestellungen.
- Die Studierenden wissen um die Bedeutung und Möglichkeiten der sprachen- und fächerübergreifenden bzw. -vernetzenden Arbeit.

- Die Studierenden kennen die für ihre Schulstufe/n relevanten mehrsprachigkeitsorientierten Materialien und Ressourcen.
- Die Studierenden kennen Methoden der sprachenfreundlichen Gestaltung der Klasse und Schule.

Das Konzept sieht vor, dass die Vermittlung der Inhalte der aufgelisteten Themenbereiche und die Entwicklung der jeweiligen Kompetenzen über vier Module verteilt werden, wobei die Inhalte zuerst in der Präsenzphase erarbeitet werden und die Praxisphase dazu verwendet wird, das erworbene Wissen bzw. die Methoden in der Schulpraxis anzuwenden. In der jeweils folgenden Präsenzphase soll dann die Reflexion der gemachten Erfahrungen angeleitet und neuer *Input* angeboten werden, der dann wieder in der Praxisphase erprobt wird. Die Leistungsbeurteilung wird auf Basis einer Planung und Durchführung eines Projekts sowie dessen Präsentation und eines begleitenden Portfolios mit den Dokumentationen von Arbeitsaufträgen und den Reflexionen der Praxisphasen empfohlen.

Das Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ wurde 2013 an der Universität Wien im Rahmen einer Lehrveranstaltung der Lehrerbildung pilotiert und im Anschluss daran evaluiert. Die Anmeldung zur Lehrveranstaltung war zwar für Studierende aller Unterrichtsfächer geöffnet, bezeichnenderweise studierten aber alle 35 Teilnehmenden zumindest eine Sprache (ein Drittel zwei Sprachen). Dies deckt sich mit der Annahme, dass angehende Sprachenlehrpersonen sich beim Thema Mehrsprachigkeit in besondere Weise angesprochen fühlen. Befragt nach den Erwartungen an den Kurs nannten die Studierenden Handlungsoptionen für die Integration und Förderung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese konkreten Erwartungen ließen Rückschlüsse auf ein spezifisches Vorwissen im Kontext von Mehrsprachigkeit zu, das die Studierenden zu erweitern suchten. Die Ergebnisse der Evaluierung mittels eines Fragebogens zeigten, dass die Studierenden in ihrer Gesamteinschätzung sehr zufrieden mit den Inhalten der Lehrveranstaltung waren und sich danach im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler sicherer fühlten (Vetter, 2014).

Lehrerbildung ist auch Ort für die praxisbezogene Forschung, wie die oben beschriebene Evaluation zeigt, und es besteht laut Krumm (2014) nach wie vor Bedarf an Interventionsforschung im Bereich Professionalisierung

im Kontext von Mehrsprachigkeit. Die vorliegende Studie kommt der Empfehlung nach und untersucht im Rahmen des Lehramtsstudiums Primarstufe die Wirksamkeit einer Lehrveranstaltung/Intervention auf das gesamt-sprachendidaktische Handlungswissen von Studierenden. Dafür wurde die Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* unter Bezugnahme auf die im Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ beschriebenen Kompetenzen für den professionellen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt konzipiert, deren Struktur, Inhalte und Ziele im nächsten Kapitel beschrieben werden.

4 Beschreibung der Lehrveranstaltung/ Intervention

Die Lehrveranstaltung/Intervention *Language Awareness and Language Acquisition* ist Teil des Moduls *Introduction to Multilingualism with English*, das als eines von zwei Modulen³⁴ für den Fachbereich Englisch Primarstufe des neuen Curriculums der LEHERERiNNENBILDUNG West von der Autorin entwickelt wurde. Das Modul *Introduction to Multilingualism with English*, dessen Lehrveranstaltungen im 2. und 3. Semester des Bachelorstudiums angeboten werden, verknüpft den Fachbereich Englisch mit Mehrsprachigkeit und reagiert damit auf die bildungspolitische Forderung nach besserer Qualifizierung von Lehrpersonen in Bezug auf die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Entwicklung des Moduls erfolgte nach Vorgabe der Querschnittsmaterien des Curriculums für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe – Inklusion, Mehrsprachigkeit, Sprache und Sprachkompetenz – (Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe LEHERERiNNENBILDUNG West, 2015) und auf Grundlage des Modells einer Gesamtsprachdidaktik für die Primarstufe (siehe Kapitel 3.4). Die als Intervention für die vorliegende Studie herangezogene Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* befasst sich einerseits mit *Language Awareness* und sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und andererseits werden die eigene Sprachkompetenz und das eigene Sprachenlernen thematisiert. Ziel der Lehrveranstaltung ist, Studierende innerhalb des Fachbereichs Englisch Primarstufe auf die Herausforderungen, die eine kulturell und sprachlich heterogene Schülerschaft an sie stellt, vorzubereiten. Studierende des Lehramts Primarstufe werden in Österreich für das Unterrichten in den Schulstufen 1 bis 4 in allen Fächern ausgebildet. Zurzeit ist die Lehrveranstaltung im Grundstudium daher für alle Studierenden verpflichtend und qualifiziert für das Unterrichten in mehrsprachigen

34 Das zweite Modul (im 5. und 6. Semester) *Early English Language Learning and Teaching* beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Fachdidaktik des frühen Englischunterrichts.

Klassen. Der Aufbau der Lehrveranstaltung, beginnend mit einer Beschreibung der strukturellen Merkmale und einem Überblick über die Inhalte und Arbeitsweisen, wird im Folgenden erläutert. Im Anschluss daran wird der Ablauf der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten beschrieben.

4.1 Strukturelle Merkmale

Die Lehrveranstaltung umfasst acht Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten und wird, wenn möglich, wöchentlich abgehalten. Die Lehrveranstaltung kann als studierendenzentrierte Vorlesung mit dem Ansatz *Problem-based Learning* (s.u.) beschrieben werden. Die Bezeichnung Vorlesung alleine wäre insofern nicht ganz zutreffend, da im Gegensatz zum gängigen Verständnis von Vorlesung hier die Gruppengröße bei durchschnittlich nur 20 Personen liegt, die Anwesenheit mit 80 % für ein erfolgreiches Abschneiden verpflichtend ist und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in kleineren Gruppen interaktiv an den Themen mitarbeiten. Die Vorlesungsanteile im klassischen Sinn dienen dabei *input*-gerichtet der Vermittlung spezifischen Wissens zu den zu bearbeitenden Themen. Bei der Planung der Einheiten wurde in Anlehnung an die „*Problem-based Learning* Prozessstrategie“ des Maastrichter Modells (Schmidt, 1983) vorgegangen, die sich aus sieben Schritten zusammensetzt:

1. Klärung von Begriffen
2. Problemdefinition
3. Problemanalyse
4. systematische Vertiefung
5. Lernzieldefinierung
6. selbstständiges Studium
7. Synthese

(Müller Werder, 2013)

Die Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung/Intervention bleibt dabei in der Reihenfolge der Anwendung der Schritte sowie in ihrer Gewichtung flexibel. Jede Einheit beginnt jedoch mit der Klärung der Lernziele (Lernzieldefinierung) und der Frage, ob die Lernziele der vorhergehenden Einheit erreicht wurden. Somit wird eine klare Struktur des Aufbaus der Lehrveranstaltung sichtbar und eine Wiederholung der Inhalte erreicht. Danach werden je nach inhaltlichem Schwerpunkt in alternierender

Reihenfolge eine gemeinsame Ausgangssituation durch Wissens-*Inputs* geschaffen (Klärung von Begriffen und Problemdefinition), das biografische Erfahrungswissen der Studierenden aktiviert (Problemanalyse) und Lerngelegenheiten zur Eigenaktivität und Kooperation der Studierenden angeleitet (selbstständiges Studium, systematische Vertiefung). Zum Schluss jeder Unterrichtseinheit wird das neue Wissen durch gemeinsame Reflexion überprüft (Synthese) sowie Feedback zur Einheit eingeholt. Die Lehrveranstaltungsleiterin kann aus der Reflexion sowie aus den Rückmeldungen ableiten, ob die Inhalte und Methoden zielführend waren und gegebenenfalls weitere Einheiten entsprechend modifizieren. Als Vorbereitung auf die jeweils folgende Einheit muss von den Studierenden ein *Workload* im Ausmaß von ein bis zwei Echtstunden (60 Minuten) im Selbststudium erarbeitet werden. Dieser kann die Beschäftigung mit Literatur sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen beinhalten. Der studierendenzentrierte Ansatz der Lehrveranstaltung zeigt damit den *shift from teaching to learning*, der die Neuausrichtung in der Hochschullehre hin zu einer kompetenzorientierten Hochschullehre beschreibt (Bachmann, 2014).

4.2 Inhalte und methodisch-didaktisches Vorgehen

Die Inhalte und Arbeitsweisen der Lehrveranstaltung orientieren sich an den notwendigen berufsbezogenen Kompetenzen, die (zukünftige) Lehrpersonen für das Unterrichten in von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägten Klassen brauchen. Auf theoretischer Grundlage und Erkenntnissen der Forschung zur Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule (siehe Kapitel 3) wurde die Wissensbasis für die Entwicklung des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens identifiziert und in eine hochschuldidaktische Lernumgebung eingepasst, die für die Kompetenzentwicklung förderlich ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich das handlungsrelevante Wissen nicht ausschließlich durch die Auseinandersetzung mit Theoriewissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik auf kognitiver Ebene entwickeln lässt, sondern dass es dafür die Verknüpfung des Theoriewissens mit dem eigenen biografischen Erfahrungswissen und dem spezifischen Wissen um die Unterrichtssituation in der Primarstufe braucht (Schocker-von Ditfurth, 2008). Auch wird angenommen, dass das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen nicht allein mittels *Input* der Lehrveranstaltungsleitung

(im Sinne des Wissenstransfers) erworben wird, sondern dass zusätzlich Lerngelegenheiten für eine selbstgesteuerte, eigenaktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und für das Erfahrungslernen in kooperativen Settings geschaffen werden müssen. Die eigenaktiven, kooperativen Lerngelegenheiten können dabei unterschiedlich gestaltet sein, da sich manche Inhalte besonders dafür eignen, durch konkrete Erfahrungen erlebbar gemacht und andere eher dafür, theoriegeleitet abstrakt alleine oder in Kleingruppen (2–4 Personen) bearbeitet zu werden. Auch die Methoden der Wissensvermittlung lehrerseits können variieren. In der Lehrveranstaltung wird daher je nach Themenschwerpunkt zwischen unterschiedlichen Lern- und Lehrmethoden gewechselt. Ein gemeinsames Merkmal zieht sich durch sämtliche Einheiten: Die inhaltlichen Themen der Lehrveranstaltung werden bilingual (Englisch und Deutsch) angeboten, indem englisch- und deutschsprachige Literatur verwendet wird und Vorträge durch die Lehrveranstaltungsleiterin abwechselnd auf Englisch und Deutsch gehalten werden. Genauso werden Studierende aufgefordert, Präsentationen auch auf Englisch vorzubereiten. Zusätzlich werden Arbeitsaufträge an die Studierenden nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Englisch erteilt und die Alltagskommunikation erfolgt im Sinne der *classroom language*³⁵ ebenfalls bilingual. Durch die bilinguale Gestaltung der Unterrichtseinheiten wird einerseits die englische Terminologie eingeführt und andererseits bei den Studierenden das Gefühl, nicht alles immer sofort verstehen zu können, und den Wunsch, die Erstsprache zur Partizipation im Unterrichtsgespräch verwenden zu können, evoziert. Dabei wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es Schülerinnen und Schülern im Unterricht ähnlich ergeht. Diese Lerngelegenheit durch eigene Erfahrung soll zur Entwicklung von Empathie gegenüber Kindern mit anderen Erstsprachen beitragen.

Zusammenfassend können drei durchgängige Prinzipien mit den für ihre Umsetzung verwendeten Lehr- und Lernmittel festgehalten werden:

35 Der Begriff *classroom language* bezeichnet im Fremdsprachenunterricht das Benutzen der Zielsprache auch für die alltägliche kommunikative Interaktion (Anweisungen, Bitten, Fragen oder Äußerungen der Ermutigung) im Klassenzimmer.

1. Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage
 - die Auseinandersetzung mit relevanten publizierten theoretischen Wissensbeständen durch Vorträge und/oder selbstständiges Literaturstudium: Eine gemeinsame Terminologie und Wissensbasis wird dadurch hergestellt und vorgefertigte Meinungen können auf ihre Richtigkeit hin überprüft und gegebenenfalls revidiert werden.
2. Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens
 - das biografische Erfahrungswissen als Vorbereitung bzw. Nachbereitung der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten durch das Unterrichtsgespräch oder die Arbeit in der Kleingruppe: Durch die angeleitete Reflexion von eigenen Sprachlernerfahrungen im schulischen und außerschulischen Kontext werden die erfahrungsbasierten, individuellen Vorstellungen vom Sprachenlernen bewusst gemacht, mit Theorien und Forschungsergebnissen abgeglichen und durch neue Perspektiven erweitert.
3. Schaffung von eigenaktiven und kooperativen Lerngelegenheiten
 - eigenaktive und kooperative Lerngelegenheiten zur Wissensgenerierung: Diese sogenannten aktivierenden Lehrmethoden zielen darauf ab, kritisches Denken zu fördern, indem Sachverhalte hinterfragt, analysiert und in Beziehung zu bestehenden Wissensanteilen gebracht werden. In Zuge des eigenaktiven Lernens wird – begründet durch die konstruktivistische Lerntheorie – durch aktive Teilnahme am Lernprozess individuell neues Wissen erschaffen. Kooperative Lernsettings, wie der Austausch im Dialog oder die Arbeit in der Kleingruppe, fördern dann das Aushandeln und Abgleichen individueller Lernkonstruktionen, wodurch nicht nur Wissen, sondern auch Denkstrukturen erweitert werden (Hild, 2013). Eigenaktive, kooperative Lernmethoden werden auch für die Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage (Punkt 1) und die Aktivierung des Erfahrungswissens (Punkt 2) genutzt.

Die genannten Prinzipien des methodisch-didaktischen Vorgehens weisen auf die studierendenzentrierte Arbeitsweise hin, die neben der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten die Erfahrung und Reflexion als wichtiges Mittel zur Kompetenzentwicklung sieht.

Der folgende Überblick über den Aufbau und die theoretischen Inhalte verdeutlicht, welche Inhalte als Wissensbasis für die Entwicklung des

gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens angesehen werden. Die Inhalte orientieren sich am Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) und werden gemeinsam mit der zugrundeliegenden Literatur, dem methodisch-didaktischen Vorgehen und einem kurzen Überblick über den Ablauf jeder Einheit beschrieben. Aus Gründen der Praktikabilität wurde eine Auswahl der durchgeführten Aktivitäten getroffen.

Die Lehrveranstaltung/Intervention setzt sich aus vier Bausteinen zusammen, einer Einführung in die Thematik Mehrsprachigkeit mit Englisch und drei Themenfeldern der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, für deren Bearbeitung jeweils zwei Einheiten aufgewendet werden. In der Spalte „Inhalte“ finden sich die inhaltlichen Überbegriffe für die einzelnen Bausteine und darunter werden die Inhalte jeder einzelnen Einheit des Bausteins so formuliert, dass daraus bereits die zu erwerbenden Kompetenzen ersichtlich werden (vgl. Tabelle 6). Dieser Überblick wurde den Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt.

Tabelle 6: Überblick über die vier Bausteine mit Einheiten und Inhalten

Einführung	Fokus	Inhalte	
Mehrsprachigkeit mit Englisch	<i>Plurilingualism with English</i>	<i>Introduction to plurilingualism with English</i>	
		Einheit 1	<i>Learning about facts and figures on multilingualism/plurilingualism</i>
		Einheit 2	<i>The national curriculum: What does it say about teaching a foreign language? Understanding English as a gateway to plurilingualism</i>
Themenfeld I	Fokus	Inhalte	
Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik	<i>Plurilingualism and identity</i>	<i>Language biography</i>	
		Einheit 3	<i>Reflecting one's own linguistic situation</i>
		Einheit 4	<i>Analysing social and cultural aspects of language Learning about languages and their significance for people and groups</i>

Tabelle 6: Fortsetzung

Themenfeld II	Fokus	Inhalte	
Sprachenlernen – Sprachenunterricht	<i>Plurilingualism and language learning and teaching</i>	<i>Language awareness – Language learning awareness</i>	
		Einheit 5	<i>Learning about language awareness concepts</i>
		Einheit 6	<i>Learning about second language acquisition theories Reflecting language learning strategies</i>
Themenfeld III	Fokus	Inhalte	
Gesamtsprachliche Förderung in der Primarstufe	<i>Plurilingualism and content learning</i>	<i>Language-aware subject teaching</i>	
		Einheit 7	<i>Learning about content and language integrated learning in primary school</i>
		Einheit 8	<i>Creating a community of language learners</i>

Für die Beschreibung der vier Bausteine und Einheiten wird nach folgendem Muster vorgegangen: Zu Beginn jedes Bausteins werden die Wissensinhalte und deren Relevanz für das Unterrichten in Klassen mit sprachlicher und kultureller Diversität zusammengefasst und anschließend die Einheiten einzeln dargestellt. Dabei wird mit einer Auflistung der zu entwickelnden Kompetenzen, der verwendeten Lehr- und Lernmittel sowie der zugrundeliegenden Literatur begonnen. Anschließend wird die Einheit einschließlich der für die Wissensgenerierung verwendeten methodischen Schritte, das Schaffen einer gemeinsamen Ausgangssituation, die Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens der Studierenden, die Schaffung von Lerngelegenheiten zur Eigenaktivität und Kooperation und die Überprüfung des neuen Wissens skizziert. Die Beschreibung der einzelnen Bausteine schließt jeweils mit einer Reflexion über die Durchführung. Dadurch soll nachvollziehbar werden, ob und inwieweit die Inhalte und Methoden zum Verständnis der Thematik und zur Entwicklung betreffender Kompetenzen beigetragen haben. Die Lehrveranstaltung/Intervention wurde von der Autorin (Lehrveranstaltungsleiterin) durchgeführt.

4.2.1 Einführung: Mehrsprachigkeit mit Englisch

Die Einführung in die Thematik Mehrsprachigkeit mit Englisch beschäftigte sich in Einheit 1 mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für den Schulalltag. Für den weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung war es wichtig, dass die Studierenden auf theoretisches Wissen in Bezug auf Sprach(en)erwerb zurückgreifen konnten, um die Inhalte der weiteren Themenfelder verstehen und in das professionelle Handlungsfeld Primarstufenlehrperson einordnen zu können. So war beispielsweise das Wissen, dass spätestens ab der 1. Schulstufe Sprachenlernende eine weitere Sprache nicht mehr wie die Erstsprache lernen können und daher strukturierte, gezielte Sprachlernangebote benötigen, essentiell für die Bearbeitung des Themenfelds II: Sprachenlernen – Sprachenunterricht. In Einheit 2 wurden die Bildungsziele (Bildungs- und Lehraufgaben) des Lehrplans der österreichischen Volksschule bearbeitet und der Zusammenhang von frühem Englischunterricht und dem Lernen weiterer Sprachen diskutiert. Die Auseinandersetzung mit den Bildungszielen für den Fachbereich Englisch Primarstufe und der Bedeutung des frühen Englischunterrichts für das weitere Sprachenlernen verdeutlichte den Studierenden, wie wichtig die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit auch oder gerade im Englischunterricht ist.

Einheit 1

<i>Learning about facts and figures on multilingualism/plurilingualism</i>	
Ziele	Die Studierenden – kennen wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprach(en)erwerb und erkennen deren Bedeutung für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer
Lehr-/Lernmittel	– Vortrag mit Impulsfragen zur Reflexion im Plenum
Literatur	Buttaroni (2010): Wie Sprache funktioniert Tracy (2007): Wie Kinder Sprachen lernen Meisel (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood Lightbrown und Spada (2010): How languages are learned

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Damit die Studierenden die Inhalte der Lehrveranstaltung bestmöglich verstehen konnten und Missverständnissen vorgebeugt wurde, begann Einheit 1 mit einer Klärung der Termini *multilingualism* und *plurilingualism* laut der *Council of Europe's Educational Language Policy* sowie der deutschen Definition von Mehrsprachigkeit bzw. Vielsprachigkeit (siehe Kapitel 3). Auch sollte so sichergestellt werden, dass die Studierenden die korrekten Begriffe verwendeten. Danach folgte ein Vortrag der Lehrveranstaltungsleiterin über Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext mit dem Titel „Sprachwissenschaftliches für den Schulalltag – vom Erstspracherwerb über den Zweitspracherwerb bis hin zum Mehrsprachenerwerb“, der basierend auf aktuellen Erkenntnissen der Hirnforschung darauf abzielte, Mythen und Fehlannahmen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit auszuräumen. Der Vortrag zeigte auf, dass der Spracherwerb Teil der menschlichen Disposition ist und dass das Lernen mehrerer Sprachen für Kinder keine Überforderung darstellt. Der frühe Zweitspracherwerb wirkt sich demzufolge auch nicht negativ auf den Erstspracherwerb aus und umgekehrt behindert die Förderung der Erstsprache nicht den Erwerb der Zweitsprache. In diesem Zusammenhang wurde erörtert, worauf Probleme beim Spracherwerb zurückgeführt werden können – auf eine Spracherwerbsstörung, die medizinisch abgeklärt werden muss, oder aber auf einen mangelhaften *Input* und/oder fehlenden Alltagsbezug der Sprache – und welche Konsequenzen sich daraus für den Sprachenunterricht (Englisch und Deutsch als Zweitsprache) in der Schule ergeben. Es wurden Studien vorgestellt, die darauf hinweisen, dass Kinder beim Zweitspracherwerb unterschiedliche Phasen durchlaufen und dass das Alter des Erwerbbeginns eine wichtige Rolle spielt (Tracy, 2008; Meisel, 2009). Beginnen Kinder mit dem Lernen einer zweiten, dritten usw. Sprache bereits im Alter von ca. drei bis vier Jahren (Kindergarten) und erhalten ausreichenden, funktional eingebetteten *Input*, verläuft der Spracherwerb relativ mühelos wie beim Erstspracherwerb. Ab dem Alter von ca. sechs Jahren (Volksschule) allerdings lernen Kinder eine weitere Sprache in weiten Teilen gleich wie später im Erwachsenenalter und benötigen strukturierte, altersgerechte Sprachlernangebote. Anhand von Beispielen aus der Schulpraxis wurde die Relevanz dieses Wissens für die Gestaltung von Sprachenunterricht in der Schule verdeutlicht.

Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens: Die wissenschaftlichen Erkenntnisse mit Beispielen aus der Schulpraxis wurden durch Erfahrungen und Erlebnisse der Studierenden in Bezug auf Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit ergänzt. Dafür wurde der Vortrag immer wieder von Impulsfragen unterbrochen und die Studierenden wurden aufgefordert, eigene Erlebnisse und Gedanken einzubringen, die dann im Plenum gemeinsam diskutiert wurden. Impulsfragen waren zum Beispiel:

- „Sind Sie selbst mit mehr als einer Sprache aufgewachsen? Dialekt zählt auch. Würden Sie behaupten, dass Sie alle Sprachen gleich gut beherrschen? Wenn nicht, warum nicht?“
- „Denken Sie, dass es für die Sprachentwicklung von Kindern mit geringer Deutschkompetenz reicht, wenn sie in der Klasse sitzen und viel Deutsch hören, weil sie die Sprache so automatisch lernen?“

Überprüfen des neuen Wissens: Die Fragen waren so konzipiert, dass die Studierenden angeregt wurden, zur Beantwortung das im Vortrag vermittelte Wissen heranzuziehen. Gleichzeitig ermöglichte ihnen die Beschäftigung mit den spezifischen Inhalten die Verknüpfung des neuen Wissens mit eigenen Erfahrungen in Bezug auf Sprache und konnte so besser in den Wissensbestand integriert werden. Die Studierende erklärten, dass sich die neuen Erkenntnisse teilweise nicht mit ihren früheren Wissensbeständen deckten und dass sie einigen Vorannahmen revidieren und neues Wissen erwerben konnten. So war etwa das Wissen über die altersbedingten Phasen im Spracherwerb für die Studierenden neu und sie zeigten sich erstaunt darüber, dass Kinder nicht generell Sprachen schnell und ohne Probleme lernten. Durch die Beispiele aus der Schulpraxis erkannten sie die Notwendigkeit von strukturierten Sprachlernangeboten.

Einheit 2

The national curriculum: What does it say about teaching a foreign language? Understanding English as a gateway to plurilingualism.

Ziele

Die Studierenden

- kennen die Bildungs- und Lehraufgabe des österreichischen Lehrplans für die „erste lebende Fremdsprache Englisch“.
- kennen den Wert des frühen Englischunterrichts für das weitere Sprachenlernen.

<i>The national curriculum: What does it say about teaching a foreign language? Understanding English as a gateway to plurilingualism.</i>	
Lehr-/Lernmittel	<ul style="list-style-type: none"> – Unterrichtsgespräch – Arbeitsauftrag für Gruppenarbeit mit Präsentation – Literatarbeit und Erstellen eines Lernprodukts im Selbststudium – Austausch im Dialog
Literatur	<p>Lehrplan der Volksschule (2012): Bildungs- und Lehraufgaben für die lebende Fremdsprache Englisch Leisen (2016): Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften Schröder (2009): English as a Gateway to Languages</p>

Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens: Die Studierenden wurden angeleitet, sich mit den eigenen Erinnerungen an den Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen. Zuerst wurden sie im Plenum über ihren eigenen Englischunterricht befragt. Neben der Schilderung von (emotionalen) Erlebnissen sollten sie versuchen, die Ziele des schulischen Fremdsprachenlernens zusammenzufassen. Danach bekamen sie den Arbeitsauftrag, in Vierergruppen die Bildungsziele des Lehrplans der Volksschule zu bearbeiten mit der Aufforderung, gemeinsam zu überlegen, ob sie die Ziele im Nachhinein in eigenen Sprachenlernen in der Schule (auch in der Sekundarstufe) wiederfinden und mit Erfahrungen, die sie selbst im Sprachenunterricht gemacht hatten, abzugleichen.

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Die Auseinandersetzung mit den Bildungszielen (Bildungs- und Lehraufgaben) des österreichischen Lehrplans für die erste lebende Fremdsprache Englisch sollte die Studierenden neben den kognitiven auf die motivationalen, affektiven und sozialen Ziele aufmerksam machen und dazu beitragen zu verstehen, warum die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit Teil des Fremdsprachenunterrichts sein muss. So heißt es im Lehrplan im achten Teil „Lebende Fremdsprache“:

- Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe,
- die Motivation zur Beschäftigung mit anderen Sprachen grundzulegen und zu vertiefen,
 - die Fähigkeit zur Kommunikation in einer Fremdsprache anzubahnen,
 - dazu beizutragen, dass die Schüler Menschen mit anderer Sprache und Kultur offen und unvoreingenommen begegnen [...]. Da der Erwerb einer Fremdsprache ein den Menschen in seiner Gesamtheit bewegender Prozess ist und

Kommunikation immer soziales Verhalten einschließt, ist das bewusst geplante Lernen von kooperativen Verhaltensweisen unabdingbar. (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 204–207)

Überprüfen des neuen Wissens: Die Ergebnisse des Abgleichs der Bildungsziele des Lehrplans mit den eigenen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht wurden zuerst in der Arbeitsgruppe diskutieren und die Ergebnisse danach im Plenum präsentiert. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen wichen kaum voneinander ab. So berichten alle, dass sie sich an das Sprachenlernen in der Volksschule kaum oder nicht erinnern konnten. An den Englischunterricht in der Sekundarstufe erinnerten sie sich hauptsächlich im Zusammenhang mit Grammatik- und Vokabellernen. Die emotionalen und sozialen Aspekte und Ziele, die im Lehrplan verankert sind, waren ihnen neu. Sie verknüpften allerdings oft negative emotionale Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht, ein in Sprachlernautobiografien häufig beschriebenes Phänomen (Deters-Philipp, 2018; Edmondson, 1996).

Eigenaktive Lerngelegenheit: Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Diskussion erhielten die Studierenden den Auftrag, den Artikel *English as a Gateway to Languages* (Schröder, 2009), der sich mit dem Konzept „erste Schulfremdsprache Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit“ beschäftigt, im Selbststudium zuhause zu lesen und nach Leisen (2016) ein Lernprodukt zu erstellen. Nach Leisens Definition ist ein Lernprodukt das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Text und entsteht, wenn dessen Inhalte in den eigenen Wissensbestand übergegangen sind. Lernprodukte können in Form von Collagen, Diagrammen, Zeichnungen, szenischen Darstellungen etc. gestaltet werden und sind folglich individuell verschieden. Wichtig ist dabei, möglichst keine Schrift zu verwenden, da das Schreiben lediglich zu einer Reproduktion des Ausgangstextes führen könnte. Das im Artikel von Schröder (2009) behandelte Konzept *English as a Gateway to Languages* zeigt sowohl kognitive als auch affektive Implikationen für den frühen Englischunterricht auf. Dabei spielt einerseits die Gewinnung eines *positive mindset* eine entscheidende Rolle, um eine dauerhafte Motivation für das Fremdsprachenlernen zu erzeugen. Dies gelingt durch individualisierende Lern- und Lehrkonzepte und eine positive Fehlerkultur, die ein lustvolles Lernen ohne Angst ermöglichen. Andererseits kann über den frühen Englischunterricht ein allgemeines Betrachten und Vergleichen von

Sprachen und eine Auseinandersetzung mit dem Funktionieren von Sprache angeregt werden.

Überprüfung des neuen Wissens: In der nächsten Einheit wurden die Studierenden gebeten, paarweise in einen Diskurs über ihr Lernprodukt zu treten. Der Austausch im Dialog ist der letzte Schritt in der Arbeit mit Lernprodukten und stellt sicher, dass durch das Beschreiben und die Diskussion der Collage, Zeichnung etc. der Wissenszuwachs evident und das Wissen gefestigt wird. Eine stichprobenartige Überprüfung, bei der die Lehrveranstalterin bei den Diskursen zuhörte, zeigte, dass die Studierenden sich das Wissen angeeignet hatten.

Reflexion

In diesen ersten beiden Einheiten war es einerseits wichtig, Informationen im Kontext von Mehrsprachigkeit und die Bildungsziele des frühen Fremdsprachenunterrichts an die Studierenden weiterzugeben und andererseits sollte erreicht werden, dass sie das neue Wissen mit eigenen Erlebnissen und Emotionen verknüpfen konnten. Die Abwechslung aus Vortrag, selbstständiger Bearbeitung und Diskussion sollte dies gewährleisten und konnte laut Rückmeldungen der Studierenden auch erreicht werden. So evozierte der Vortrag durch die Impulsfragen bei einigen Studierenden Aussagen über Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer eigenen Mehrsprachigkeit gemacht hatten oder noch machten, und diese konnten mit den anderen Studierenden diskutiert werden. Die Auseinandersetzung mit den Bildungszielen im kooperativen Setting wurde von den Studierenden begrüßt und sie berichteten, dass sie sich gerne in Kleingruppen über eigene Erfahrungen ausgetauscht haben. Die Erstellung eines Lernprodukts und der Diskurs darüber wurde von den Studierenden als zielführende Methode für den Wissenserwerb bewertet und auch die Möglichkeit, diese Methode mit den Schülerinnen und Schülern anzuwenden, erkannt. Der zeitliche Rahmen für die Wissensvermittlung – zwei Einheiten inklusive Selbststudium – war ausreichend und die Themen konnten ohne Zeitdruck vollständig bearbeitet werden.

4.2.2 Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

Die Bearbeitung der Inhalte in Einheiten 3 und 4 hatte zum Ziel, den Studierenden aufgrund eigener Erfahrungen die Wichtigkeit von Sprache(n) für

die Identität bewusst zu machen und sie auf Basis des Bewusstseins in der Entwicklung von Empathie mit Sprachenlernenden sowie im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu unterstützen. Für die Arbeit der Lehrperson ist es wichtig zu wissen, dass alle verwendeten Sprachen und Varietäten Teil der sprachlichen und kulturellen Identität der Sprechenden Person sind und das Bild eines Menschen von sich selbst prägen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, das gesamte sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen. In Einheit 3 wurde mit dem Vorarlberger Dialekt, einer sich stark von Standarddeutsch unterscheidenden Varietät von Deutsch, gearbeitet.³⁶ Das Sprechen des Dialekts ist in Vorarlberg weit verbreitet. Da aber die Bildungssprache in ganz Österreich Standarddeutsch ist, lernen Kinder ab der ersten Schulstufe die Bildungssprache Deutsch. Dies führt dazu, dass sich die Alltagskommunikation und die Kommunikation im Bildungskontext nicht nur bei Mehrsprachigen, sondern auch bei Dialekt-sprechenden stark unterscheiden. Lehrpersonen müssen sich dessen bewusst sein, um alle Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung der Bildungssprache Deutsch zu unterstützen. Gleichzeitig dürfen sie die Wichtigkeit des ganzen sprachlichen Repertoires für die Identitätsentwicklung nicht aus den Augen verlieren. In Einheit 4 setzten sich die Studierenden deshalb mit ihrer eigenen Sprachbiografie auseinander, denn über das Bewusstwerden des eigenen Sprachenrepertoires (Erst-, Zweit-, Fremdsprachen) und der eigenen Sprechweisen (Dialekt, Soziolekt, Fachsprache etc.) kann die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Sprachlichkeit ganzheitlich zu erfassen, entwickelt werden. Diese subjektiven Erfahrungen, die in der sprachbiografischen Arbeit gemacht wurden, wurden dann in einen objektiveren, theoretischen Zusammenhang gebracht, um sie aus professioneller Sicht zu reflektieren und mit der Unterrichtstätigkeit zu verknüpfen.

36 Vorarlberg, wo die Studie erhoben wurde, ist eine stark dialektal geprägte Gegend in Österreich, wobei sich die regionalen Dialekte untereinander in Aussprache und Lexis teilweise erheblich unterscheiden. Dies ist den Bergen geschuldet, wodurch die Dörfer in der Vergangenheit weitreichend abgeschieden voneinander waren und sich die Mundarten eigenständig entwickelten. Auch heute sind aufgrund von Abgeschiedenheit, wenig Bevölkerungsfuktuation und Mobilität die Mundarten in ähnlicher Form noch weitgehend erhalten.

Einheit 3

<i>Reflecting one's own linguistic situation</i>	
Ziele	Die Studierenden – erkennen die Vielfalt ihrer eigenen Sprachlichkeit (österreichisches Deutsch, Dialekte, Deutsch als Zweitsprache, weitere Sprachen) und sind sich des Wertes dieser Sprachenvielfalt bewusst. – kennen die Bedeutung von Sprache(n) bei der Identitätsbildung
Lehr-/Lernmittel	– Gruppenarbeit mit literarischen Texten – Präsentation im Plenum – Diskussion im Plenum
Literatur	Busch (2013): Mehrsprachigkeit Hu (2014): Languages and Identities Krumm (2002): Sprachliche und kulturelle Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule

Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens: Die sprachliche Besonderheit der Teilnehmenden – 60 von 64 gaben an, in der Alltagskommunikation fast ausschließlich Vorarlberger Dialekte zu benutzen – konnte für die Bearbeitung des Themenfelds Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik genutzt werden, da an eigene Erfahrung der Studierenden angeknüpft werden konnte. Durch die Auseinandersetzung mit Mundarttexten und die gemeinsame Reflexion über die Emotionen, die diese Arbeit auslöste, sollten die Studierenden dafür sensibilisiert werden, was Sprache für jede/n Einzelne/n bedeutet. Die Studierenden wurden dafür entsprechend ihres jeweiligen Dialekts in Gruppen (Montafon, Walsertal, Bludenz, Walgau, Bregenzerwald, Dornbirn, Lustenau, Rheindelta) eingeteilt. Schon hier ergaben sich hitzige Diskussionen, da wegen regionaler Unterschiede eine zusätzliche Differenzierung nach Gemeinden verlangt wurde. Zum Beispiel wird in der Region Walgau das Nomen mit Artikel „ein Stein“ (Standarddeutsch) je nach Dorf auf vier unterschiedliche Arten ausgesprochen: „een Schtee“ (Thüringen), „ään Schtää“ (Nenzing), „aan schtaa“ (Satteins), „oan Schtoa“ (Frastanz). Die Studierenden einigten sich aber darauf, es in den Gruppen miteinander versuchen zu wollen. Vier Studierende kamen aus Deutschland und sprachen ausschließlich Standarddeutsch. Sie ordneten sich selbst den Gruppen mit den wenigsten Teilnehmenden zu. Jede

Dialektgruppe erhielt eine Abschrift einer volkstümlichen Sage in ihrem Dialekt, die gemeinsam gelesen und für eine spätere Präsentation im Plenum vorbereitet werden musste. Da der Vorarlberger Dialekt teilweise Laute verwendet, die in Standarddeutsch nicht vorkommen, hätte seine schriftliche Form eigentlich in Lautsprache vorliegen müssen. Für die Verschriftlichung von Dialekttexten wird allerdings Standarddeutsch verwendet. Das und die Tatsache, dass die Texte im frühen 20. Jahrhundert niedergeschrieben worden waren und darin teilweise alte, nicht mehr gebräuchliche Ausdrücke vorkommen, machten das Verständnis und die Wiedergabe der Texte zu einer Herausforderung. Dies war auch der Grund für die Gruppenbildung und Zuordnung der Texte, da angenommen wurde, die Studierenden können die Texte je nach eigenem Dialekt flüssig in der passenden Aussprache und Intonation wiedergeben. Der Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit lautete:

„Lesen Sie gemeinsam die Sage. Diskutieren Sie in der Kleingruppe den Inhalt und formulieren Sie zwei Verständnisfragen zum Text, die Sie den anderen Gruppen stellen werden. Teilen Sie den Text in Abschnitte und üben Sie das Vorlesen ihres Abschnittes. Sie haben 30 Minuten Zeit.“

Die Gruppenarbeit war begleitet von Lachen und lebhaften Diskussionen über die richtige Aussprache und Bedeutung, denn in der Kommunikation untereinander sind die Unterschiede innerhalb der Dialekte zwar hörbar, doch verwenden die Studierenden eine neutralere Form des Dialekts (oder Standarddeutsch mit den Mitstudierenden aus Deutschland) und vermeiden mehrheitlich regionalspezifische Ausdrücke. In den alten Texten kamen diese jedoch vor. So merkten die Studierenden auch an, dass ihre Großeltern bzw. Eltern noch so sprechen würden. Unbekannte veraltete Ausdrücke wurden im Internet gesucht und mit modernen Ausdrücken verglichen. Dabei wurden wieder regionale Unterschiede auch innerhalb der Dialektgruppen deutlich. Während das Vorlesen geübt wurde, baten die vier Studierenden, die Standarddeutsch sprachen, nicht vorlesen zu müssen, da sie ihre Beiträge nicht flüssig im Dialekt vortragen könnten und das Verständnis so nicht möglich wäre. Dies wurde von den übrigen Mitgliedern der betreffenden Gruppen sowie von der Lehrveranstaltungsleiterin akzeptiert. Nach der Vorbereitungszeit trugen die Gruppen nacheinander die Texte vor und stellten Verständnisfragen. Die einzelnen Beiträge wurden mit Lachen, Ausdrücken des Erstaunens und ungläubigem Kopfschütteln

kommentiert. Die Verständnisfragen zum Inhalt konnten nicht bei jedem Text ohne Hilfe gelöst werden. So mussten die Gruppenmitglieder schwierige Passagen wiederholen und Übersetzungen von einzelnen Wörtern anbieten. Zum Abschluss der Übung wurden noch *Audiofiles* aus dem Internet mit aktuellen, lustigen Beiträgen von jungen Erwachsenen, die besonders ausgeprägte Mundarten verwendeten, gemeinsam gehört. Auch hier reagierten die Studierenden mit Lachen und Verwunderung.

Überprüfung des neuen Wissens: In einer anschließenden Diskussion wurde die Arbeit mit Dialekten reflektiert und die Studierenden nach den Auswirkungen der Übung befragt. Ziel war, dass die Studierenden über eigene Erfahrungen Wissen über die Bedeutung von Sprachen (und Varietäten) für die Identität erwerben und daraus Schlüsse für die Unterrichtsarbeit ziehen. Die Plenumsdiskussion ergab, dass über die Arbeit mit Mundarttexten und *Audiofiles* in Mundart eine neue Sichtweise auf Sprache erzeugt werden konnte und sich eine Wertschätzung für die Erstsprache (in diesem Fall Dialekt) einstellte bzw. sichtbar wurde. Viele Studierende berichteten, dass sie sich nach der Lehrveranstaltung sehr wohl fühlten und persönlich gestärkt. Einige erklärten, dass sie richtig „stolz“ darauf wären, dass man sie in anderen Teilen Österreichs und in Deutschland nicht verstehen würde und dass der Dialekt Teil ihrer Identität wäre. Die Möglichkeit des Transfers der Wertschätzung der eigenen Erstsprache (Dialekt) auf die mitgebrachten Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler wurde von den Studierenden auf Nachfrage erkannt. Die vier Studierenden aus Deutschland, die nicht Dialekt sprachen, erklärten, dass sie die Übung zwar interessant und teilweise lustig fanden, sich aber auch ausgegrenzt fühlten. Sie könnten die positiven Gefühle ihrer dialektsprechenden Mitstudierenden nach der Übung nicht teilen, aber sie wüssten jetzt, wie es sei, seine *Peergroup* nicht verstehen zu können. Diese Perspektive war sehr wichtig für den Gruppenprozess, da erkannt wurde, dass neben der Wertschätzung der Erstsprache(n) gleichzeitig das Zugehörigkeitsgefühl und die Partizipation für alle ermöglicht werden muss. Dieser Aspekt wurde über die Literaturarbeit im Selbststudium und in Einheit 4 erneut aufgegriffen.

Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit: Nach der subjektiven, emotionalen Erfahrung wurden die Studierenden angeleitet, die Thematik aus einer objektiveren Perspektive zu betrachten. Sie erhielten den Auftrag, zuhause im Selbststudium den Artikel „Sprachliche und kulturelle

Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule“ (Krumm, 2002) zu lesen und drei gewählte Auszüge als Zitate zu kommentieren. Auf diese Weise reproduzierten sie nicht die Aussagen des Autors, sondern mussten sich bewusst mit dem Text auseinandersetzen und diesen in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen bringen. Die kommentierten Zitate sollten sie in die nächste Lehrveranstaltung mitbringen. Krumm (2002) macht in seinem Artikel die Bedeutung der Erstsprache für die Identitätsbildung noch einmal deutlich und erklärt, dass Sprache auch dazu verwendet wird, sich als Gruppe ab- und andere auszugrenzen. Für viele Schülerinnen und Schüler sei die eigene Identität keine einsprachige, sie setze sich aus unterschiedlichen Sprachen zusammen. Daraus ergibt sich für Krumm die Notwendigkeit, alle mitgebrachten Sprachen anzuerkennen und für den Unterricht zu nutzen. Die Verwendung der Erstsprachen sollte den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern erlaubt und gefördert werden, wo immer sie das Lernen unterstützt. Für einsprachige³⁷ Schülerinnen und Schüler könne das Erlernen einer ersten Fremdsprache die einsprachig geprägte Weltsicht verändern und neu gewonnene Formen des Wahrnehmens und Denkens könnten dazu beitragen, Verschiedenheit zu akzeptieren. Vor allem die sprachlichen Schulfächer müssten deswegen neu konzipiert werden und zwar weg vom isolierten Unterrichten einer oder mehrerer im Bildungskanon verankerter Fremdsprachen, wie Englisch, Französisch und Spanisch, hin zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, in der das Lernen verschiedener Sprachen einschließlich der Erstsprachen sowie Deutsch (als Zweitsprache) aufeinander bezogen wird. Nicht die möglichst vollständige Sprachbeherrschung in einer oder mehreren Fremdsprachen müsse das Ziel sein, sondern eine funktionale Mehrsprachigkeit und transkulturelle kommunikative Kompetenz. Krumm schließt in seinem Artikel mit der Forderung nach einer Veränderung in der Lehrerbildung, in der Studierende dafür sensibilisiert werden, die Sprachenvielfalt als Chance zu sehen, die es zu nutzen gilt. Dafür müsse ihnen Werkzeug an die Hand gegeben werden, um den Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit einzuüben. Ein Werkzeug sieht

37 Die Bezeichnung „einsprachig“ trifft für dialektprechende Schülerinnen und Schüler eigentlich nicht zu – sie sprechen ja auch die Standardvariation – wird aber hier verwendet, um die Abgrenzung zu den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen.

er in der sprachbiografischen Arbeit der Studierenden selbst und der Anleitung, mit den Schülerinnen und Schülern sprachbiografisch zu arbeiten.

Einheit 4

<i>Analysing social and cultural aspects of language – Learning about languages and their significance for people and groups</i>	
Ziele	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> – können die Vielfalt ihrer eigenen Sprachlichkeit darstellen, hinsichtlich ihrer Funktionalität und Bewertung beschreiben und reflexiv bearbeiten. – kennen Methoden zur Darstellung von sprachbiografischer Entwicklung und sprachlicher Vielfalt und deren Nutzen für die Unterrichtsarbeit
Lehr-/Lernmittel	<ul style="list-style-type: none"> – World-Café – Sprachbiografisches Arbeiten: Erzähl- und Schreibearbeit
Literatur	Bellet (2016a): Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben Busch (2011): Biografisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung Busch, Jardine und Tjoutuku (2012): Language biographies for multilingual learning

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Für die Durchführung der Methode World-Café wurden die Studierenden gebeten, ihre mitgebrachten, kommentierten Zitate des Selbststudiums noch einmal zu lesen und sich für eines zu entscheiden. Danach sollten sie sich passend zu ihrem gewählten Zitat einem von drei Themen zuordnen. Die Titel der Themen waren auf Plakaten im Seminarraum verteilt und hießen „Sprache und Identitätsentwicklung“, „Sprache und Ausgrenzung“, „Sprachenlernen in der Schule“. Die so gebildeten drei Gruppen wurden beauftragt, ihre Zitate zu diskutieren und gemeinsam eine Kernaussage zum Thema zu formulieren, die sie dann unter den Titel des Plakats schrieben. Anschließend wurden die Gruppen gemischt und aufgefordert, die Kernaussage der eigenen Gruppe den jeweils anderen Gruppenmitgliedern zu erklären. So konnte erreicht werden, dass sich die Studierenden mit den Inhalten des Artikels erneut beschäftigten und gemeinsam mit den anderen das neue Wissen verhandelten.

Nach dieser Übung machte die Lehrveranstaltungsleiterin die Studierenden mit der Methode des sprachbiografischen Arbeitens, das auch im Artikel von Krumm (2002) erwähnt wird, vertraut, indem sie sie selbst ein Sprachenportrait gestalten ließ. Dieser sprachbiografische Zugang soll nicht allein als Datensammlung verstanden werden, er eröffnet vielmehr den Blick auf das eigene sprachliche Repertoire und auf die Frage, wann man sich welchen Registers bedient und warum. So ist das Ziel der sprachbiografischen Arbeit, das eigene Spracherleben mit all seinen Implikationen für Identität, Gruppenzugehörigkeit, emotionales Erleben und sprachneurologische Wertung zu ergründen, indem alle Aspekte der Sprachlichkeit sichtbar gemacht werden und dann darüber nachgedacht und gesprochen wird. Spracherleben meint, wie ich mich selbst und wie mich die anderen als sprechendes Individuum wahrnehmen und ob und wann ich mich wohl bzw. unwohl fühle. Eine Möglichkeit, sich mit dem eigenen Spracherleben zu beschäftigen, ist die Arbeit mit dem Sprachenportrait. Hierbei soll eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit ermöglicht und das eigene Spracherleben reflektiert werden. Die Methode, mit Sprachenportraits zu arbeiten, wurde von Gogolin und Neumann (1991) entwickelt. Ursprünglich wurde sie dazu verwendet, die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler in mehrsprachigen Volksschulklassen sichtbar zu machen, sie anzuerkennen und die Entwicklung von *Language Awareness* zu unterstützen. Die Arbeit mit den Sprachenportraits ist mittlerweile ein international anerkannter Einstieg in sprachbiografisches Erzählen auch bei Jugendlichen und Erwachsenen (Busch, 2011).

Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens: Die Studierenden wurden eingeladen, ihre Sprachen in die Umrisse einer Figur, der Sprachenfigur, farblich einzuzeichnen. Dabei sollten sie jeder Sprache und jedem Dialekt eine eigene Farbe zuteilen. Die Wahl der jeweiligen Farbe und des Körperteils, der ausgemalt wird, spiegelt die Emotionen, die mit einer Sprache verknüpft sind. (So wurde häufig der Dialekt in der Farbe Rot in Herznähe verortet.) Die Studierenden wurden gebeten, während der Aufgabe nicht mit den anderen zu sprechen. Durch das stille Ausmalen der Figur entstand Raum, über die eigenen Sprachen, Dialekte und den Sprachgebrauch nachzudenken. Die Komplexität von Sprachbiografien wurde sichtbar und eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachlichkeit möglich. Für die Lehrveranstaltung wurde die Arbeit mit dem Sprachenportrait

weiterentwickelt, um den Studierenden die Relevanz des Sprachenportraits für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer aufzuzeigen (Bellet, 2016a). Dies wird im Folgenden und im Abschnitt *Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit* (s.u.) näher beschrieben. Nach dem Ausmalen der Sprachenfigur wurden die Studierenden aufgefordert, einander in Kleingruppen die Figur zu beschreiben und dabei von den Beweggründen für die Wahl der Sprachen, Farben und Verortung der Sprachen in der Figur zu erzählen. Erst durch das Erzählen wurden die sprachideologische Wertung sowie das subjektive Erleben und emotionale Empfinden bewusst gemacht. Die Zuhörerinnen und Zuhörer mussten nach jeder Präsentation eine prägnante Aussage (ein bis zwei Sätze) der präsentierenden Person auf einem Stück Papier festhalten und ihr übergeben.

Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit: Die Studierenden bekamen im Anschluss an die Gruppenarbeit den Auftrag, ihre eigene, von den Mitstudierenden festgehaltene Aussage vorgefertigten Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben zuzuordnen. Diese Kernaussagen waren auf *Flipcharts* am Boden des Seminarraums ausgelegt. Die Zuordnung erforderte eine intensive Auseinandersetzung mit den angebotenen Kernaussagen, das eigene Erleben konnte durch das Kategorisieren distanzierter wahrgenommen werden und ermöglichte eine sachlichere Auseinandersetzung mit der Thematik. Dadurch wurde ein Referenzieren des eigenen Spracherlebens mit dem Spracherleben der Schülerinnen und Schüler möglich. Die Kernaussagen zu Sprache und Spracherleben sind ohne Anspruch auf Vollständigkeit Ergebnis der Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit und können in drei Bereiche zusammenfasst werden.

Ein Bereich bezieht sich auf das individuelle, emotionale Erleben und findet sich in den Kernaussagen „Spracherleben ist subjektiv und einzigartig“, „Sprache ist identitätsstiftend“ und „Sprache hängt eng mit Emotionen zusammen“. Jeder Mensch ist einzigartig, jede Sprachbiografie ist einzigartig. Die Art, wie wir sprechen, ist Merkmal unserer Persönlichkeit. In dieser Erkenntnis liegt die Begründung, wertschätzend mit jeder Person, egal welche Sprache sie spricht, umzugehen.

Ein weiterer Bereich bezieht sich auf die Wertigkeit einzelner Sprachen und beinhaltet die Kernaussagen „Sprachen besitzen unterschiedliche Wertigkeiten, sowohl individuell als auch sprachideologisch“ und „Schlechte/Gute Erlebnisse beim Sprachenlernen beeinflussen die negative/positive

Haltung gegenüber dieser Sprache nachhaltig“. So einzigartig Sprachbiografien sind, sind auch die Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen individuell verschieden. Sie ergeben sich durch persönliche Präferenzen, durch Erfahrung, aber auch durch die Bewertung einzelner Sprachen durch die Gesellschaft (Sprachideologien).

Ein letzter Bereich zeigt den Zusammenhang mit dem Berufsfeld Lehrerin bzw. Lehrer und spiegelt sich in den Kernaussagen „Einzelne Sprachen sind miteinander verknüpft. Gemeinsam ergeben sie die Sprachkompetenz“ und „Ich kann auf Basis meiner eigenen Arbeit mit dem Sprachenportrait Schülerinnen und Schülern in ihrem Sprachenlernen empathischer begegnen“. Sobald deutlich wird, dass die eigene Sprachlichkeit ein Zusammenspiel aus allen Sprachen und Sprechweisen ist, kann auch die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Sprachlichkeit wahrzunehmen und wertzuschätzen, bewusst werden.

Überprüfung des neuen Wissens: Nach der eigenaktiven Lerngelegenheit wurden die einzelnen Themenbereiche und die zugeordneten Aussagen der Studierenden im Plenum besprochen. Die Studierenden bemerkten, dass es ihnen schwergefallen sei, sich für einen der Themenbereiche zu entscheiden, da „irgendwie alles zusammenhängt“ und „alles emotional ist“. Dies war eine wertvolle Erkenntnis für das weitere Arbeiten, da der emotionale Aspekt des Spracherlebens und Sprachenlernens Auswirkungen auf die Arbeit als Lehrperson hat. Die Ergebnisse der sprachbiografischen Arbeit und die Diskussionen, die sich in den Gruppen und auch im Plenum ergaben, zeigten, dass neues Wissen erworben wurde. Die Studierenden gaben an, dass die Erfahrungen, die sie in der sprachbiografischen Arbeit gemacht hätten, ihnen die Komplexität von Sprachlichkeit deutlich gemacht und sie für die emotionale Dimension des Sprachenlernens sensibilisiert hätte. Durch die Erkenntnis, wie komplex Spracherleben ist, und durch die individuelle, subjektive Wertung von Sprache rückte eine isolierte Betrachtung von Sprachkompetenz in den Hintergrund und das emotionale Spracherleben gewann an Bedeutung. Das Sprechen und die gemeinsame Reflexion über das eigene Spracherleben eröffnete den Studierenden neue Sichtweisen in Bezug auf Sprache und Sprachlichkeit, und sie konnten in einem nächsten Schritt eigene Spracherlebnisse mit ihrer Arbeit mit Schülerinnen und Schüler verknüpfen. Mehrere Studierende gaben an, die Methode auch

mit den Schülerinnen und Schülern nutzen zu wollen, was als Indiz dafür gesehen werden kann, dass die Studierenden die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule als Teil ihrer Rolle als Lehrerin bzw. Lehrer betrachteten. Die Studierenden erkannten außerdem, dass es nicht allein darum gehen kann, Defizite in der Sprache zu entlarven und auszumerzen, sondern, dass es das Kind als sprechendes und fühlendes Individuum in seiner Ganzheit zu respektieren gilt.

Schaffung einer eigenaktive Lerngelegenheit: Als *Workload* für das Selbststudium außerhalb der Lehrveranstaltung mussten die Studierenden einen zweiseitigen Begleittext zu ihrem Sprachenportrait verfassen. Durch das Verschriftlichen des mündlich Erzählten werden Gedanken geordnet und auf das Wesentliche reduziert. Dies ermöglicht eine distanziertere Sichtweise auf die eigenen Erfahrungen und Erlebtes kann analysiert und in Beziehung zu theoretischen Betrachtungen gebracht werden (Busch et al., 2012).

Reflexion

In beiden Einheiten 3 und 4 lag der Fokus auf der Auseinandersetzung mit sprachlicher Identität und dem eigenen Spracherleben, was einen großen Anteil an eigenaktiven und kooperativen Lerngelegenheiten erforderte. Die Studierenden gaben an, dass gerade die eigenaktiven und kooperativen Lernsettings dazu beigetragen hätten, sie für das Thema Sprache und Identität zu sensibilisieren. Innerhalb der Arbeit mit dem Sprachenportrait hätte sie über die teils sehr emotionalen Präsentationen der anderen erkannt, wie wichtig es ist, die Sprachenvielfalt der Klasse sichtbar zu machen, um die Wertschätzung aller Sprachen sicherzustellen. Damit diese Zusammenhänge erkannt werden konnten, mussten Beobachtungen und Reflexionen im Sinne des *reflective approach* (Vélez-Rendón, 2002) einander abwechseln. Durch das Zuhören und Mitdenken mit anderen tauchten neue Sichtweisen gegenüber dem eigenen Erleben auf. So konnten Einstellungen sichtbar gemacht und gemeinsam bearbeitet sowie Vorurteile entkräftet werden. Der zeitliche Rahmen für die Durchführung der eigenaktiven Lerngelegenheiten war in beiden Einheiten ausreichend, da die theoretische Erarbeitung der Thematik und der Begleittext zum Sprachenportrait im Selbststudium zuhause erledigt wurde.

4.2.3 Themenfeld II: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

Einheit 5 hatte den inhaltlichen Schwerpunkt *Language Awareness*, wobei nach einer Klärung des Begriffs die Beschäftigung mit Konzepten, die auf die Entwicklung von *Language Awareness* bei Kindern abzielen, im Fokus standen. Einheit 6 behandelte das Thema *Language Learning Awareness*, das sich als Teil von *Language Awareness* (Knapp-Potthoff, 1997) mit Spracherwerbtheorien und Sprachlernstrategien beschäftigt. Die sprachbiografische Arbeit (Inhalt der vorherigen Einheit), gilt als eine Methode zur Entwicklung von *Language Awareness*. Auf die Lernerfahrung, die in der Arbeit mit dem Sprachenportrait gemacht worden war, wurde aufgebaut und die Beschäftigung mit Sprache(n) als wichtiger Aspekt für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer noch einmal deutlich gemacht. Durch die Reflexion der eigenen Sprachlichkeit wurden die kognitive (Spracherwerb, Funktion von Sprache), affektive (Sprache und Identität) und soziale (Ausgrenzung, Sprachenpolitik) Bedeutung von Sprache bewusst und unter Anleitung der Lehrveranstaltungsleiterin in die Gestaltung von Sprachenunterricht miteinbezogen. Es ist nach Meinung der Autorin von elementarer Bedeutung, dass die Studierenden die Relevanz ihrer eigenen *Language Awareness* für ihre pädagogische Arbeit sehen, aber genauso auch die Notwendigkeit erkennen, *Language Awareness* bei den Kindern anzulegen oder weiterzuentwickeln.

Einheit 5

<i>Learning about Language Awareness Concepts</i>	
Ziele	Die Studierenden – kennen Konzepte zur Förderung von <i>Language Awareness</i> – Die Studierenden können den gesellschaftlichen und individuellen Wert von sprachlicher und kultureller Vielfalt reflektieren.
Lehr-/Lernmittel	– Vortrag / Präsentation – Gruppenarbeit – Einzelarbeit: kreatives Gestalten
Literatur	Knapp-Potthoff (1997): Sprach(lern)bewusstheit im Kontext

<i>Learning about Language Awareness Concepts</i>	
Literatur	Luchtenberg (1997): <i>Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung</i> ÖSZ (2012): Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit Peyer (2003): <i>Language Awareness: Neugier und Norm</i> Schader (2012): Sprachenvielfalt als Chance

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: In Form eines Vortrags durch die Lehrveranstaltungsleiterin wurde der Begriff *Language Awareness* erklärt und gegenüber dem im Lehrplan beschriebenen Teilbereich „Sprachbetrachtung“ des Unterrichtsfachs Deutsch abgegrenzt. *Language Awareness* beinhaltet im Gegensatz zu „Sprachbetrachtung“ neben der Reflexion über die Bausteine von Sprache und ihre Funktion auch Inhalte wie Sprachentwicklung, Sprachvergleich sowie emotional-affektive und gesellschaftliche Fragen, wie Interesse an Sprache(n) oder Sprachpolitik. *Language Awareness* steht nicht nur für inhaltliche, sondern auch für konzeptionelle Aspekte wie ganzheitlicher Sprachzugang, fächerübergreifende Sprachsensibilisierung, Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch das Einbeziehen sprachlicher Vielfalt in den Unterricht. Den Studierenden wurde erklärt, dass für die Entwicklung von *Language Awareness* im Unterricht auf Vorerfahrungen der Kinder aufgebaut werden kann, denn alle Schülerinnen und Schüler bringen ein gewisses Maß an *Language Awareness* mit in den Unterricht. Es ist daher wichtig, Anzeichen spontaner *Language Awareness* zu erkennen, die sich als metasprachliche Verhaltensweisen zeigen. Es sind dies nach Peyer (2003):

- die spontane Korrektur der eigenen Aussprache, von Wortformen, der Wortordnung und im Fall von Bilingualität der Sprachwahl,
- Kommentare zu Äußerungen anderer, zu deren Aussprache, deren Akzent und zur Sprache, die sie sprechen,
- Kommentare zu und das Spiel mit unterschiedlichen linguistischen Einheiten, Segmentierung von Wörtern in Silben und Laute (Wortschöpfungen, Reim- und Wortspiele),
- Fragen über andere Sprachen oder Sprache überhaupt.

Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit: Die Studierenden erhielten diese Auflistung metasprachlicher Verhaltensweisen als Signale von spontaner *Language Awareness* mit dem Auftrag, in Partnerarbeit zu jeder Verhaltensweise ein fiktives oder reales Beispiel aus Hospitationen im Schulalltag zu formulieren. Die Veranstaltungsleiterin konnte bei Klärungsbedarf zu Rate gezogen werden. Danach wurden die Ergebnisse vorgestellt und die gemeinsame Arbeit reflektiert.

Überprüfung des neuen Wissens: Die Studierenden berichten im Plenum, dass es einfach war, fiktive Beispiele zu formulieren, aber schwierig, authentische Beispiele zu finden, da nach ihrer Erfahrung im Unterricht selten über Sprache gesprochen wird und Schülerinnen und Schüler insgesamt wenig Redeanteil im Unterricht hätten. Einige Studierende bemerkten in diesem Zusammenhang auch, wie wichtig es wäre, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen und Beobachtungen im Hinblick auf Sprache einbringen könnten. Dieses Ergebnis der Gruppenarbeit zeigte, dass sich die Studierenden kritisch mit Unterricht im Hinblick auf die Entwicklung von *Language Awareness* auseinandersetzten.

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Das Erkennen von Signalen spontaner *Language Awareness* und das Zulassen von Äußerungen in Bezug auf Sprache ist eine erste Maßnahme, um der Beschäftigung mit *Language Awareness* Raum zu geben. Will man jedoch *Language Awareness* gezielt fördern, bedarf es zusätzlich der Anleitung durch die Lehrperson. In einer Präsentation wurden Lernziele in Verbindung mit *Language Awareness* vorgestellt. Nach Luchtenberg (1997) sollen Lehrpersonen:

- die Neugierde gegenüber Kommunikation, Sprache(n) und Dialekten wecken,
- Interesse und Akzeptanz gegenüber sprachlicher und dialektaler Vielfalt entwickeln,
- Sprachreflexion, -vergleich und -analyse (Mundart – Standardsprache, Sprachverwandtschaften) anregen,
- Sprachhandeln in einer situativen und soziokulturellen Gebundenheit bewusstmachen (Mit wem spricht man wie?),
- Mittel und Strategien sprachlicher Gestaltung (Aufbau von Gedichten) vorstellen und kritisch beleuchten (Sprachmanipulation, Sprache der Werbung usw.) und

- die metasprachliche Kommunikation (Gestik, Mimik) reflektieren und initiieren.

Überprüfung des neuen Wissens: In der Präsentation wurde versucht, die Lernziele durch Beispiele zu verdeutlichen, dennoch gaben die Studierenden am Ende der Einheit an, den Begriff *Language Awareness* nicht richtig fassen zu können, auch wüssten sie nicht genau, wie sie *Language Awareness* im Unterricht genau fördern könnten. Das Planen von Lerngelegenheiten zum Erreichen einiger Lernziele, wie die Arbeit mit Gedichten und der Sprache der Werbung sowie mit Gestik und Mimik – also der Aspekt der Sprachbetrachtung – wäre ihnen klar. Wie Sprachvergleiche anzuleiten, oder Neugier und Interesse an Sprachen anzuregen sei, hätte sich ihnen jedoch noch nicht erschlossen.

Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit: Als Reaktion auf die Rückmeldungen der Studierenden stellte die Lehrveranstaltungsleiterin eine Auswahl an Übungen, sogenannte Sprachenprojekte, aus den Büchern „Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit“ (ÖSZ, 2012) und „Sprachenvielfalt als Chance“ (Schader, 2012) zur Verfügung, mit dem Auftrag an die Studierenden, diese Übungen gedanklich durchzuspielen und dann den oben genannten affektiven Lernzielen zuzuordnen. Beispielsweise dient das Sprachenprojekt „Sprachblumengarten“ dazu, Interesse und Akzeptanz gegenüber sprachlicher und dialektaler Vielfalt zu entwickeln und diese sichtbar zu machen. Die Schülerinnen und Schüler bekommen dafür kleine bunte Zettel in Form von Blütenblättern, auf die sie Sprachen und Dialekte schreiben, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Dies können Sprachen sein, die in der Familie gesprochen werden, Sprachen, die sie in der Schule lernen, oder Sprachen, die sie gerne lernen würden. Die einzelnen Blütenblätter werden dann zu bunten Blüten zusammengeklebt, die individuellen Blüten zu einer Blumenwiese arrangiert und gemeinsam mit dem Namen der Klasse z.B. „3a Sprachblumengarten“ an der Wand des Klassenzimmers befestigt. Die Kinder können dann jede Blume einzeln betrachten und sich darüber austauschen. Gleichzeitig wird die gesamte sprachliche Vielfalt visualisiert und als Merkmal der Klasse betont. Durch die Arbeit mit Sprachenprojekten wurde laut Rückmeldung der Studierenden der praktische Aspekt der Vorlesung für die Unterrichtsgestaltung verdeutlicht und in Folge der Begriff *Language Awareness*

greifbarer gemacht. Diese Lerngelegenheit wurde von den Studierenden als positiv für den Wissenszuwachs kommentiert.

Einheit 6

<i>Learning about second language acquisition theories – Reflecting language learning strategies</i>	
Ziele	Die Studierenden – kennen verschiedene Spracherwerbs- und -lernmodelle. – kennen verschiedene Sprachlernstrategien und können Lernende dabei unterstützen, deren Sprachlernstrategien zu erweitern und adäquat einzusetzen.
Lehr-/Lernmittel	– Vortrag – Unterrichtsgespräch – Einzelarbeit: Versuchsbeschreibung – Literaturarbeit – Partnerarbeit: Sprachunterricht
Literatur	Ellis (1994): <i>The Study of Second Language Acquisition</i> Chomsky (1980): <i>Rules and Representations</i> Kirsch (2008): <i>Teaching Foreign Languages in the Primary School</i> Krashen und Terrell (1983): <i>The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom</i> Rampillion (1996): <i>Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht</i> Schader (2011): <i>Meine Sprache – deine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch</i> Vollmer (2004): <i>Auf dem Weg zu Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch</i> Witney und Dewaele (2018): <i>Learning two or more languages</i>

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Das Thema Sprachenlernen bzw. *Language Learning Awareness* wurde von der Lehrveranstaltungsleiterin mit einem Vortrag über die bekanntesten *second language acquisition theories* eingeführt. Dabei wurden die Theorien zum Sprachenlernen in drei Ansätze unterteilt: *Language Learning as a Habit Formation*, *Language Learning as Information Processing* und *Language Learning as Social Development*. Der erste Ansatz beinhaltet die Sicht der Behavioristen auf das Sprachenlernen, wonach Sprache vor allem durch Nachahmen erworben wird. In Anlehnung an den Behaviorismus geht die *Contrastive Analysis*

davon aus, dass Schwierigkeiten im Sprachenlernen auf Interferenzen durch die Erstsprache zurückzuführen sind (Ellis, 1994). Als Lernmethoden können etwa die *Audiolingual Method* und *Total Physical Response* genannt werden. Der zweite Ansatz betont die Sicht des Kognitivismus auf das Lernen, nämlich, dass das Gehirn gleich einem Computer Informationen aufnimmt und verarbeitet. Die *Nativist Theory* (Chomsky, 1980) und in einiger Abweichung davon der *Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983) gehen davon aus, dass bei optimalem *Input* Sprachen von jedem Individuum gleich gut gelernt werden können. Vertreter des *Natural Approach* betonen außerdem, dass vor der produktiven die rezeptive Sprachkompetenz ausgebildet wird und dass das Lernen einer neuen Sprache am besten in einer stress- und angstfreien Lernumgebung gelingt. Der dritte Ansatz beschreibt eine konstruktivistische Sicht auf das Lernen, nimmt den kognitivistischen Ansatz auf und erweitert ihn um die soziale Komponente. Sprachenlernen erfolgt immer durch Interaktion mit anderen. Sprache wird gelernt, indem man kommuniziert. Als Methoden können *Communicative Language Learning* und *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* genannt werden. Der fächerübergreifende Ansatz *Cross-Curricular Language Learning* (eine Form von *CLIL*) wird in der letzten Einheit genauer bearbeitet. Alle zuvor genannten Ansätze und deren Methoden wurden anhand von Unterrichtsbeispielen (z.B. Verknüpfung von neuen Wörtern mit Bewegung durch *action stories*; Sprechen im Chor für das Lernen eines Auszählreims; Partnerarbeit *colour dictation* für die Erarbeitung von Vokabeln, bei der eine Person der anderen die Farben für das Ausmalen einer Vorlage ansagt „*Colour the t-shirt green.*“; Klassenumfrage zum Lieblingstier „*What animal do you like best?*“) durchgespielt und so den Studierenden nähergebracht. Besonderes Aufmerksamkeit wurde auf die Tatsache gelenkt, dass beim Lernen einer Fremdsprache mehrsprachige und deutschsprachige Schülerinnen und Schüler in etwa die gleichen Lernvoraussetzungen mitbringen und im Gegensatz zu allen anderen Fächern, in denen die Arbeitssprache Deutsch ist, die mehrsprachigen Kinder nicht von vornherein im Nachteil sind.

Überprüfung des neuen Wissens: Die Studierenden wurden beauftragt, in Gruppenarbeit eine didaktische Analyse der vier Unterrichtsmethoden, *Total Physical Response*, *Audiolingual Method*, *Task-Based Language Learning* und *Communicative Language Learning* zu erstellen und zu überlegen, welche Methode sich für den Sprachenunterricht in der Primarstufe

am besten eignet. Die Sammlung der Ergebnisse aus den Gruppen zeigte, dass die Studierenden eine Kombination aller Methoden am zielführendsten einschätzten. Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe bräuchten *comprehensible input* durch *action stories*, das Nachsprechen von Vokabeln und Phrasen durch Gedichte und Lieder, die spielerische Auseinandersetzung mit der Zielsprache durch die Bearbeitung von *Tasks* als auch das Benutzen von Sprache in kommunikativen Settings. Die Studierenden gaben an, dass sie durch die Aktivitäten Einblick in die konkrete Unterrichtsarbeit bekommen hätten und dadurch nun wüssten, wie abwechslungsreich und lustvoll Sprachenlernen gestaltet werden kann und dass Sprachenunterricht für alle Schülerinnen und Schüler, ob mit Deutsch oder einer anderen Erstsprache, eine Bereicherung darstellt.

Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch können ihre Sprachlernerfahrungen für den Fremdsprachenunterricht nutzen. Durch das Sprachenlernen werden Sprachlernstrategien entwickelt (Witney & Dewaele, 2018) und diese sind auf alle Sprachen übertragbar und anwendbar, daher gilt es sie zu aktivieren und die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, sie für das Lernen weiterer Sprachen zu nutzen (Vollmer, 2004). Das Wissen über die eigene Verwendung von Sprachlernstrategien ist für Lehrpersonen von Bedeutung (Rampillion, 1996), da sie deren Entwicklung auch bei den Schülerinnen und Schüler unterstützen sollten.

Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens: Die Studierenden sollten erfahren, wie sie selbst Sprachlernstrategien unbewusst anwenden. Dafür wurde ihnen zuerst ein kurzes Video in Portugiesisch ohne, danach ein weiteres mit portugiesischen Untertiteln gezeigt. Sie sollten herausfinden, worum es in den Videos ging. Die Studierenden stellten fest, dass sie im Gegensatz zum Video mit Untertiteln, im Video ohne Untertitel so gut wie nichts verstanden. Die Untertitel halfen ihnen dabei, Wörter aus dem Redefluss zu identifizieren und sie mit bereits bekannten abzugleichen. So konnten Eigennamen von Personen und Städten sowie Wörter, die Ähnlichkeiten mit Wörtern in bekannten Sprachen haben, verstanden werden. Der Inhalt konnte so teilweise über den Kontext erschlossen werden. Insgesamt waren die Studierenden erstaunt darüber, wie viel sie von einer ihnen „fremden“ Sprache mittels Sprachlernstrategien verstanden.

Den Studierenden wurde erklärt, dass die Arbeit mit Sprachlernstrategien und die Beschäftigung mit Sprachen und mit den Bedingungen für

das Sprachenlernen die Entwicklung von *Language Learning Awareness* fördert und diese Bewusstheit über das Sprachenlernen einen wichtigen Teil von *Language Awareness* darstellt (Knapp-Potthoff, 1997). Sie werden im Rahmen ihrer Unterrichtspraxis und im Berufsleben auf unterschiedliche Sprachen treffen und es ist notwendig, einige Merkmale und Besonderheiten der meistgesprochenen Sprachen an Österreichs Schulen und die Schwierigkeiten, die sich aus den Besonderheiten der Erstsprachen für das Deutschlernen ergeben können, zu kennen.

Schaffung von eigenaktiven Lerngelegenheiten: Die Studierenden bekamen den Auftrag, zuhause zuerst auf einer Internetseite Hörproben (Sprachensteckbriefe) der häufigsten Sprachen der Schülerinnen und Schüler (Türkisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Albanisch, Arabisch, Kurdisch, Russisch) anzuhören. Danach sollten sie mit Hilfe des Buchs „Meine Sprache – deine Sprache“ (Schader, 2011) diese Sprachen auf besondere Merkmale, aus denen sich Schwierigkeiten für das Deutschlernen ergeben könnten, hin zu untersuchen. Sie mussten dann eine schriftliche Zusammenfassung erstellen und in einer der Sprachen „hallo“ und „danke“ (Sprachen wurden zuvor zugeteilt) lernen. In der nächsten Einheit wurden sie aufgefordert, in Partnerarbeit ihren Mitstudierenden diese Worte beizubringen.

Überprüfung des neuen Wissens: Das Untersuchen von Sprachen und der Versuch, einzelne Wörter zu lernen und diese anderen beizubringen, wurden von den Studierenden positiv aufgenommen. Den Äußerungen der Studierenden zufolge hätte sie die Übung dazu ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen beim Sprachenlernen zu reflektieren, und die gemeinsamen Erlebnisse wirkten sich laut den Studierenden positiv auf die Arbeitsgemeinschaft in der Lehrveranstaltung aus.

Reflexion

Einheiten 5 und 6 behandelten die Themen *Language Awareness* bzw. Konzepte zur Förderung von *Language Awareness* und *Language Learning Awareness* (Beschäftigung mit Sprachenlernen und Sprachenunterricht). Die Komplexität der Themen erforderte in beiden Einheiten die direkte Instruktion durch Vortrag sowie gemeinsamer Literaturarbeit und es wurde – aufgrund der positiven Rückmeldungen der Studierenden aus den letzten Einheiten – zwischen den theoretischen *Input*-Phasen zusätzlich auch Raum für Reflexion und eigenaktives Lernen geschaffen. Insgesamt zeigte sich

aber, dass die Wissensinhalte zu komplex waren, um in nur zwei Einheiten gründlich behandelt werden zu können. Da das Wissen über Konzepte zur Förderung von *Language Awareness* in Verbindung mit dem Wissen über Sprachlerntheorien und Sprachlernstrategien als Voraussetzung für die Gestaltung von Sprachenunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit gesehen wird, war die zur Verfügung stehende Zeit etwas kurz bemessen und es muss davon ausgegangen werden, dass nicht allen Studierenden eine Wissensintegration möglich war. In den folgenden Einheiten wurde das Thema jedoch erneut aufgegriffen.

4.2.4 Themenfeld III: Gesamtsprachliche Förderung

In Einheit 7 wurde dem Ansatz *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* in Form des *Cross-Curricular Language Learning* (siehe Einheit 5) ein besonderer Stellenwert eingeräumt, da gleichzeitig damit auch die Methode „Sprachsensibler Unterricht“ behandelt werden konnte. Beide Methoden sind Teil einer gesamtsprachlichen Förderung, die über das Vermitteln der Unterrichtssprache und der ersten Fremdsprache hinaus das gesamte sprachliche Repertoire der Schülerinnen und Schüler miteinbezieht. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gelegt. Einheit 8 griff erneut den Englischunterricht in der Primarstufe auf und zeigte, wie er dafür genutzt werden kann, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch die gemeinsame Lernsprache Englisch als Lerngemeinschaft begreifen lernen. Die beiden Einheiten hatten den Anspruch, den Studierenden Wissen zu vermitteln, das ihnen ermöglicht, auf die besonderen Bedürfnisse einer mehrsprachigen Klasse eingehen zu können.

Einheit 7

<i>Learning about Content and Language Integrated Learning in primary school</i>	
Ziele	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> – kennen verschiedene didaktische Konzepte und Modelle zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung – wissen um die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenz.

<i>Learning about Content and Language Integrated Learning in primary school</i>	
Lehr-/Lernmittel	<ul style="list-style-type: none"> – Vortrag – Literaturarbeit – Unterrichtsgespräch – Diskussion
Literatur	<p>Bellet (2016b): Englischdidaktik und sprachsensibler Unterricht – Synergien effektiv nutzen</p> <p>Bellet (2017): Mehrsprachenerwerb und <i>Content and Language Integrated Learning</i> in der Primarstufe</p> <p>Cummins (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction</p> <p>Gibbons (2010): Learning Academic Register in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners</p> <p>Gogolin und Neumann (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule</p> <p>Hutterli, Stotz und Zappatore (2008): Do you parlez andere lingue? Fremdsprachenlernen in der Schule</p>

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Die Einheit begann mit einem Vortrag der Lehrveranstaltungsleiterin über das Thema Mehrsprachigkeit im Kontext Schule. Es wurde erklärt, dass der Begriff individuelle Mehrsprachigkeit das Miteinander und die Wechselbeziehung zwischen den Sprachen innerhalb eines Individuums bezeichnet. Alle Sprachen miteinander ergeben somit die mehrsprachige Kompetenz einer Person. Schülerinnen und Schüler müssen bei der Entwicklung dieser mehrsprachigen Kompetenz unterstützt werden (Hutterli et al., 2008), indem der Sprachenunterricht in der Schule als Ganzes gesehen wird und sprach- sowie fächerübergreifend geplant wird. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Kommunikationsfähigkeit und nicht so sehr auf der formalen Richtigkeit. Den Studierenden wurde deutlich gemacht, dass es für das Sprachenlernen in der Schule und auch für das weitere Sprachenlernen wichtig ist, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und ihr Selbstvertrauen zu stärken, damit sie sich neuen Sprachlernerfahrungen stellen. Dies kann durch das Aufgreifen der verschiedenen Sprachkenntnisse und Sprach(lern)erfahrungen im schulischen und außerschulischen Bereich gelingen, die dann systematisch mittels kindgerechter Methoden erweitert werden. Vor allem die Entwicklung der Bildungssprache Deutsch ist für den weiteren Bildungserfolg essenziell und in Verbindung mit dem Lernen der ersten Fremdsprache Englisch können

durch sprachliche Unterstützungsmaßnahmen Synergien genutzt und für alle Schülerinnen und Schüler eine sprachfördernde Lernumgebung geschaffen werden.

Aktivierung des biografischen Erfahrungswissens: Den Studierenden wurde mittels einer Übung ermöglicht, eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Relevanz der Bildungssprache für das schulische Lernen zu machen. Ziel der Übung war es, dass die Studierenden mögliche sprachliche Schwierigkeiten erkennen und ihnen bewusst wird, dass sie als Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung der Bildungssprache durch strukturierte Lernangebote unterstützen müssen. Zu diesem Zweck wurden sie aufgefordert, einen physikalischen Versuch, der ihnen ohne auditive oder schriftliche Unterstützung als Video gezeigt wurde, auf Englisch zu beschreiben. Sie hatten dafür zehn Minuten Zeit und mussten alleine arbeiten.

Überprüfung des neuen Wissens: Im Anschluss an die Übung erklärten die Studierenden im Plenum, sie hätten zwar verstanden, worum es ginge und wüssten auch, wie man eine Versuchsbeschreibung verfasst, ihnen habe aber das Fachvokabular und spezifische Verben und Strukturen (z.B. Nominalisierungen in Englisch) gefehlt. Hätte man ihnen diese zuvor angeboten, wäre es ihnen leichter gefallen. So hätten sie oft wörtlich übersetzt und Vokabular der Alltagssprache verwendet (z.B. „Gefäß“ übersetzten viele mit *bowl* anstatt mit *container*). Außerdem wären zehn Minuten für die Übung zu kurz gewesen und sie hätten kaum Zeit zum Überlegen gehabt. Eine Verbindung zum Sachunterricht in der Volksschule und die sprachlichen Schwierigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler eventuell konfrontiert werden, wurden von einigen Studierenden erkannt und auch benannt.

Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit: Der folgende Text wurde an die Studierenden im Anschluss an die Versuchsbeschreibung ausgeteilt. Sie sollten ihn lesen, Notizen dazu machen und diese danach im Plenum diskutieren. Es handelt sich um eine Zusammenfassung einer Veröffentlichung der Lehrveranstaltungsleiterin (Bellet, 2016b) und behandelt die Verknüpfung von *Cross-Curricular Language Learning* und „Sprachsensiblen Unterricht“.

Als Lehrkraft erlebt man häufig, dass Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch keine Verständigungsprobleme in Alltagsgesprächen erkennen lassen. Sie können auf Deutsch von eigenen Erlebnissen

berichten oder auf Fragen, die das Zusammenleben in der Klasse betreffen, adäquat antworten. Geht es aber um schulspezifische Themen in Bildungssprache etwa aus dem Bereich des Sachunterrichts, haben sie einerseits oft Schwierigkeiten, das Gesagte zu verstehen, und andererseits auch damit, kognitiv Erfasstes wiederzugeben. Kinder, die auf Ebene der Alltagssprache kommunizieren können, verlassen sich auf konkret Sichtbares und Erlebbares, auf Unterstützung durch Körpersprache, Modifizierung der Sprache, Wiederholungen und Rückfragen bei Unklarheiten. Auf der Ebene der Bildungssprache sind diese Unterstützungsmechanismen meist nicht mehr oder nur zu einem geringen Ausmaß vorhanden (Cummins, 2008; Gogolin & Lange, 2011). Hier setzen *Cross-Curricular Language Learning* und „Sprachsensibler Unterricht“ an. Schulspezifische, „akademische“ Themen werden mit Hilfe von Anschauungsmaterialien, sprachlicher Unterstützung durch Anbieten von Fachvokabular und Sprachstrukturen so aufbereitet und präsentiert, dass die Themen inhaltlich verstanden werden können und gleichzeitig die Ausdrucksmöglichkeiten sowohl mündlicher als auch schriftlicher Art weiterentwickelt werden (Gibbons, 2010; Quehl & Trapp, 2013). Wenn die Lehrperson cross-curriculare Einheiten in Englisch und Deutsch plant, muss sie sich dessen bewusst sein und die Technik des *Scaffolding* (Unterstützungsmaßnahmen) aus CLIL auf den Deutschunterricht übertragen. Der cross-curriculare Ansatz setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache seitens der Lehrperson voraus. Wie mit einer Lupe wird auf Sprachstrukturen geblickt, etwas ausgewählt, adaptiert und differenziert. Das bringt mit sich, dass die Lehrperson beim Planen einer cross-curricularen Einheit auch die Unterrichtssprache mit einbezieht und durch Vergleiche auf interlinguale Transfermöglichkeiten aufmerksam macht (Hufeisen, 2006). Die Schülerinnen und Schüler haben somit Gelegenheit, sich mit Hilfe von Anschauungsmaterial und reduzierter Sprache Inhalte selbst (gedanklich in der Erstsprache) zu erschließen sowie Begriffe und Satzmuster in einer für alle neuen Sprache (Englisch) kennen zu lernen. In einer weiteren Übung können sie über den bereits erarbeiteten Inhalt mit Hilfe desselben Anschauungsmaterials die deutschen Begriffe und typischen Satzmuster der Bildungssprache lernen und üben. Ziel soll sein, Sprache als Mittel zur Informationsbeschaffung und -weitergabe zu sehen und unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen nicht als Hindernis für das Erschließen der Welt gelten zu lassen. Gleichzeitig sollen die Schülerinnen

und Schüler mit den Merkmalen der Bildungssprache vertraut werden und deren Anwendung schrittweise lernen.

Überprüfung des neuen Wissens: Die Erkenntnisse aus dem Vortrag zu Beginn der Einheit sowie aus dem Text wurden im Plenum diskutiert. Die Anregung des Vortrags, den Sprachenunterricht als Ganzes zu sehen mit der Betonung auf der Entwicklung der mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit im Gegensatz zur sprachlichen Richtigkeit wurde von den Studierenden sehr positiv aufgenommen. Wieder flossen in ihre Argumentation eigene (negative) Sprachlernerfahrungen ein (siehe Einheit 1). Das gemeinsame Vermitteln einer Fremdsprache mit der Bildungssprache Deutsch war für sie ein neuer Aspekt. Ihre Erfahrungen aus Hospitationen zeigten, dass sie den Deutschunterricht und vor allem den Deutsch als Zweitsprachenunterricht nur getrennt voneinander und getrennt vom Englischunterricht erlebten. Die Studierenden gaben an, dass sie jetzt verstünden, dass gerade die Verbindung der Sprachen miteinander einen kindgerechten Unterricht und ökonomisiertes Lernen auszeichnet.

Einheit 8

<i>Creating a community of language learners</i>	
Ziele	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> – wissen um die Bedeutung und Möglichkeiten der sprachen- und fächerübergreifenden Arbeit. – kennen das Potenzial des cross-curricularen Englischunterrichts für die Schaffung einer Sprachenlerngemeinschaft
Lehr-/Lernmittel	<ul style="list-style-type: none"> – Vortrag – Literaturarbeit – Austausch im Dialog
Literatur	Busch und Busch (2010). Die Sprache davor: Zur Imagination eines Sprechens jenseits gesellschaftlich-nationaler Zuordnungen Bellet (2017): Mehrsprachenerwerb und Content and Language Integrated Learning in der Primarstufe Reich und Krumm (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht

Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage: Den Studierenden wurde anhand eines Vortrags durch die Lehrveranstaltungsleiterin vermittelt, dass über das sprachen- und fächerübergreifende Arbeiten eine Sprachenlerngemeinschaft geschaffen werden kann und es wurde ihnen aufgezeigt, welche Vorteile sich daraus vor allem für mehrsprachige Kinder ergeben können. Durch das gemeinsame Lernen einer neuen Sprache und der bewussten Auseinandersetzung mit dem Sprachlernprozess, angeleitet durch die Lehrperson, können sich die Kinder als Lerngemeinschaft erleben, wodurch die intrinsische Lernmotivation erhöht werden kann. Schülerinnen und Schüler, die über eine neue Sprache fachliche Inhalte verstehen, können sich als selbstwirksam und als wertvolle Mitglieder dieser Gemeinschaft begreifen. Busch und Busch (2010) beschreiben, wie wir uns nach einer Sprache abseits der Normen sehnen, nach einer Sprache, die rein zur Kommunikation dient und nicht vorbelastet ist. Nachdem das Kind den Dingen („Bär!“) und Gefühlen („Aua!“) Bedeutung verliehen hat, die es mit anderen Menschen teilt, erlebt es sich als eigenständiges Subjekt und erfährt den ureigenen Zweck von Sprache, nämlich Kommunikation. Bald wird ihm bewusst, dass Sprache mehr ist als Kommunikation, dass Sprache auch Zugehörigkeit oder aber Ausschluss bedeuten kann. Indem sich das Kind den phonologischen, syntaktischen, lexikalischen, pragmatischen und diskursiven Normen einer Sprache anpasst, wird es Teil einer „Sprachgruppe“ (ebd.). Im besten Fall gelingt dies und es identifiziert sich mit der Gruppe (Gardner, 2010). Ist die Sprache der Gruppe aber nicht die erstgelernte (sondern Deutsch), kann dies zu Verzögerungen führen und das Kind erlebt sich als nicht-zugehörig. Den Studierenden wurde erklärt, dass der integrative Englischunterricht in der Grundschule mit dem cross-curricularen Ansatz allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich als Teil einer Gemeinschaft, und zwar einer Sprachlerngemeinschaft, zu verstehen. Werden Unterrichtsinhalte für alle Kinder über die gemeinsame neue Sprache Englisch zugänglich gemacht, verfügt der Großteil der Kinder über ein ähnlich begrenztes Sprachrepertoire und sie erleben sich als Gemeinschaft der Sprachenlernenden (Reich & Krumm, 2013). Kinder mit wenigen oder keinen Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch unterscheiden sich beim Englischlernen kaum von anderen Kindern. Durch die gemeinsame Lernsprache Englisch können sie (mehr oder weniger) gleichberechtigt am Unterricht teil- und sich als kompetent wahrnehmen, was sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken

kann (Ryan & Deci, 2000). Ausgehend von der Sprachförderung in Englisch sollten Themen auch sprachsensibel in der Unterrichtssprache Deutsch angeboten werden (siehe Einheit 7). Die integrative Sprachförderung der ersten Fremdsprache Englisch und der Unterrichtssprache Deutsch ermöglicht es den mehrsprachigen Kindern, im Klassenverband zu verbleiben und gemeinsam mit den anderen Kindern zu lernen. Die deutschsprachigen Kinder wiederum können auf eigene Erfahrungen beim Sprachenlernen in Englisch zurückgreifen und den Sprachenlernern empathisch begegnen. Bindet man die deutschsprachigen Kinder als „Sprachtrainerinnen und -trainer“ für Deutsch noch mit ein, indem sie ihre mehrsprachigen Mitschülerinnen und -schüler unterstützen, wird das gemeinsame Sprachenlernen Teil der Lernkultur der Klasse.

Schaffung einer eigenaktiven Lerngelegenheit: Der Aspekt „Schaffung einer Sprachlerngemeinschaft durch Englisch“ wurde durch eine Studie, die von einer Studentin im Rahmen einer Abschlussarbeit durchgeführt und von der Autorin begleitet worden war, konkretisiert. Die Studierenden bekamen den Auftrag, Teile der Arbeit, und zwar die Beschreibung der Unterrichtseinheit, die verwendeten Materialien, Fotos der Unterrichtseinheit, eine Reflexion des Unterrichtsverlaufs und ein transkribiertes Interview mit zwei Kindern aus Syrien mit einer Dolmetscherin, zu lesen und sich dann in Partnerarbeit darüber auszutauschen. Sie hatten dafür 45 Minuten Zeit. In der Studie wurde das Thema „Berufe“ (Welche Berufe gibt es? Was sind typische Werkzeuge? Was möchte ich einmal werden? etc.) in einer dritten Schulstufe behandelt. Dabei wurden einer Schülerin und einem Schüler mit Fluchterfahrung, die erst seit kurzer Zeit (zwei und drei Monate) in Österreich waren, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Klassenlehrerin beschrieb die beiden als sehr still und schüchtern. Zuerst wurde das Thema mit *Scaffolding* auf Englisch für alle Schülerinnen und Schüler und im Anschluss auf Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch angeboten. Nach der Einführung und Übungsphase mussten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit ein *booklet* in Englisch gestalten, in welchem sie Berufe, die sie interessierten, sowie ihren Traumberuf festhielten. Die beiden Kinder aus Syrien gestalteten ihr kleines Buch in Deutsch. Danach befragten die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig, welche Berufe sie interessant finden und was sie einmal werden wollen. Die Studentin bat die Klasse, ihre Mitschülerin und ihren Mitschüler, die nicht

gut Deutsch sprechen, auch auf Deutsch zu fragen und ihnen zu helfen. Die Beobachtung und die Auswertung des Interviews ergaben, dass sich die beiden Kinder aktiv in den Unterricht miteinbrachten und sichtlich Spaß dabei hatten. Die Kinder gaben auch der Dolmetscherin gegenüber auf Arabisch an, dass sie sich sehr wohl bei der Unterrichtseinheit gefühlt hätten und dass Deutschlernen so ganz einfach wäre. Die Klassenlehrerin berichtete, dass sie die beiden noch nie so aktiv und selbstsicher erlebt hätte.

Reflexion

Das Themenfeld „Gesamtsprachliche Förderung“ verlangte gleich wie das Themenfeld „Sprachenlernen – Sprachenunterricht“ verstärkt die Vermittlung von deklarativem (formal-wissenschaftlichem) Wissen. Jede der Einheiten begann mit einem Vortrag, der wenig Möglichkeit zur Partizipation bot. Danach wurden zwar immer wieder eigenaktive Lerngelegenheiten geschaffen, doch insgesamt waren die Einheiten laut Rückmeldungen der Studierenden sehr theorielastig. Dies kann durch die fachliche Dichte (im Gegensatz zur Einführung und zum Themenfeld I), aber auch durch die überwiegend *input*-orientierte Methode der Vermittlung erklärt werden. Obwohl versucht worden war, den Studierenden auch die Möglichkeit zu geben, sich emotional zu beteiligen, blieben die Inhalte für sie nach eigenen Angaben überwiegend abstrakt. Die Studierenden gaben an, dass ihnen die Notwendigkeit, den Sprachenunterricht sprach- und fachübergreifend zu gestalten, bewusst wäre, aber könnten sie sich nur schwer eine konkrete Umsetzung im Unterricht vorstellen. Diese Rückmeldung überraschte insofern nicht, als Studierende des 2. Semesters kaum Schulpraxiserfahrung mitbringen. Das Einbeziehen von Unterrichtsvideos wäre hier sicher hilfreich gewesen.

Insgesamt hatte die Intervention den Anspruch, den Studierenden spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik zu vermitteln (Tabelle 6). Es wurde angenommen, dass auf dem Hintergrund dieses Wissens Handlungsentscheidungen getroffen werden können, die den Studierenden in schulischen Problemsituationen im Zusammenhang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler helfen und diese Entscheidungen auch theoriebasiert begründet werden können. Unabhängig von der vorliegenden Studie wurde die Intervention

unmittelbar nach dem Messzeitpunkt 2 intern fremdevaluiert und deren Inhalte von den Probandinnen und Probanden als positiv bewertet (siehe Kapitel 9). Es kann deshalb von einer hohen Akzeptanz der Intervention ausgegangen werden. Die Evaluierung der Wirksamkeit der Intervention hingegen war Gegenstand der vorliegenden Studie und wird im folgenden Kapitel durch die Forschungsfragen präzisiert.

5 Forschungsfragen

Als theoretischer Ausgangspunkt für die Forschungsfragen werden die von Baumert und Kunter (2006, 2011) in ihrem Rahmenmodell zur Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen beschriebene Wissensfacetten „professionelles Wissen“ und dessen Erforschung herangezogen (Baer et al., 2011; Blömeke et al., 2008; Hohenstein et al., 2017; König et al., 2012, 2017; Shulman, 1986; Tachtsoglou & König, 2017; Voss & Kunter, 2011). Ergebnisse aktueller empirischer Untersuchungen lassen auf eine Wirkungskette zwischen fachbezogenem (fachliches und fachdidaktisches Wissen) und pädagogisch-psychologischem Wissen schließen. Es konnte gezeigt werden, dass sich das fachdidaktische Wissen von Studierenden des Lehramts in den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Schulfächern positiv auf das pädagogisch-psychologische Wissen auswirkt (Blömeke et al., 2010; Lenske et al., 2017; Voss et al., 2015; König et al., 2016). Die Befundlage zu den Auswirkungen des fachbezogenen Wissens im Kontext von Mehrsprachigkeit auf das pädagogisch-psychologische Wissen ist zumindest im deutschen Sprachraum unbefriedigend. In der vorliegenden Studie wird deshalb der Frage nachgegangen, ob und inwieweit das Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik das pädagogisch-psychologische Wissen von Studierenden beeinflusst und ob als Konsequenz spezifisches, handlungsrelevantes Wissen entwickelt wird. Dieses domänenspezifische Wissen wird in der vorliegenden Studie als „gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen“ bezeichnet, um einerseits den thematischen Bezug und andererseits die Wechselwirkung von theoretischem und praktischem Wissen zu verdeutlichen. Handlungswissen meint die Handlungsentscheidung und die Handlungsbegründung, die auf Basis von professionellem Wissen getroffen werden. Es orientiert sich in seiner Definition am „Professionswissen“ nach Dewe et al. (1992) – der Begegnung von Wissenschaftswissen und Handlungswissen – und am „expliziten Handlungswissen“ nach Neuweg (2011) – der Schnittmenge aus intuitiv-praktischem Wissen und formal-theoretischem Bildungs-, Hintergrund-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen (siehe Kapitel 2.5.2). Beide Konzepte gehen im Gegensatz zum Expertenansatz

(siehe Kapitel 2.1) davon aus, dass dieses handlungsbezogene Wissen schon im Studium und nicht erst im Zuge der beruflichen Praxis entwickelt werden kann.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende zentralen Forschungsfragen:

- Eignen sich Studierende bereits im 2. Semester des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe über Inhalte einer Lehrveranstaltung/Intervention gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen an, das ihnen hilft, in schulspezifischen Problemsituationen angemessen zu handeln bzw. zu argumentieren und diese Handlungsentscheidungen auch zu begründen?
- Welche Handlungsentscheidungen und -begründungen werden von den Probandinnen und Probanden zum jeweiligen Messzeitpunkt vorrangig zur Lösung des dargestellten Problems herangezogen?

Zusätzlich wird untersucht, inwieweit dieses Wissen später im Studium noch erhalten ist (vgl. dazu auch König & Blömeke, 2012; König & Klemenz, 2015; Tachtsoglou & König, 2017) und ob Studierende, die pädagogische Vorerfahrung haben (König & Blömeke, 2012), selbst migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind und/oder länger als drei Monate³⁸ in einem anderssprachigen Land verbrachten, spezifisches Vorwissen und Erfahrungen mitbringen, die ihnen ermöglichen, in der Intervention vermittelte Wissenskomponenten besser in ihren Wissensbestand integrieren zu können. Vor allem bei mehrsprachigen Lehrpersonen mit Zuwanderungsgeschichte wird eine besondere Kompetenz im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität vermutet (Strasser, Leutwyler & Mantel, 2016), die im Zusammenhang mit der Kenntnis anderer Sprachen, Kulturen und Lebensweisen steht (Rotter, 2012).

38 Der Wert „länger als drei Monate“ wurde festgelegt, damit herkömmliche Ferienaufenthalte möglichst ausgeschlossen wurden. In Übereinstimmung mit dem theoretische „5-Phasenmodell des Kulturschocks im Auslandsaufenthalt“ nach Oberg (1960) wird angenommen, dass es im Durchschnitt 5 bis 10 Wochen dauert, um nach der *Honeymoon*-Phase der Euphorie die *Crisis*-Phase, den Kulturschock, zu überwinden und man in der *Recovery*-Phase, beginnt, flexibler mit Ungewohntem umzugehen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (Marx, 2001).

Den zentralen Forschungsfragen werden daher zwei weitere Fragen untergeordnet:

- Ist das erworbene gesamtsprachendidaktische Handlungswissen zwei Jahre nach der Intervention noch erhalten?
- Welchen Einfluss haben Erstsprache(n), ein längerer Aufenthalt in einem anderssprachigen Land und/oder pädagogische Vorerfahrung auf den Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen?

Es wird angenommen, dass Studierende bereits zu Beginn des Bachelorstudiums durch die Inhalte einer Intervention Wissen erwerben, das ihnen hilft, schulische Situationen im Zusammenhang mit dem Umgang mit der sprachlichen Diversität ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen interpretieren sowie Handlungsentscheidungen treffen und theoriebasiert begründen zu können und dass dieses Wissen nachhaltig erworben wird. Außerdem wird angenommen, dass Studierende, die selbst migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind, länger als drei Monate in einem anderssprachigen Land verbrachten und/oder pädagogische Vorerfahrung haben, spezifisches Vorwissen und Erfahrungen mitbringen, die ihnen ermöglichen, die in der Intervention vermittelten Wissenskomponenten besser in ihren Wissensbestand integrieren zu können.

Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen ist im 2. Semester nach der Intervention (Messzeitpunkt 2) größer als vor der Intervention (Messzeitpunkt 1).
- Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen ist am Ende des 6. Semesters (Messzeitpunkt 3) nicht kleiner als unmittelbar nach der Intervention (Messzeitpunkt 2).
- Der Wissenszuwachs ist bei Probandinnen und Probanden, die selbst migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind, länger als drei Monate in einem anderssprachigen Land verbracht haben und/oder pädagogische Vorerfahrung haben, größer als bei Probandinnen und Probanden ohne diese Merkmale.

6 Forschungsdesign³⁹

Um die forschungsleitenden Fragestellungen beantworten zu können, wurde das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen Studierenden des Lehramts vor und unmittelbar nach einer Intervention sowie zwei Jahre später mittels Textvignetten-Test ermittelt. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Forschungsansatz sowie der Beschreibung der Durchführung der Studie, der Stichprobe und des Untersuchungsinstruments.

6.1 Forschungsansatz

Seit ca. zwanzig Jahren gibt es einen rasanten Zuwachs an Studien zur Erforschung von professionellem Wissen angehender Lehrpersonen (siehe Kapitel 2.5.3). Im Forschungsfokus stehen dabei vor allem die Wissenskategorien Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Die Erforschung des pädagogisch-psychologischen Wissens hat allerdings erst vor ca. 10 Jahren das Interesse der Forschenden geweckt (König & Blömeke, 2012). Parallel dazu entbrannte die Diskussion um die Modellierung, Erfassung und Messung dieser Wissenskategorien, da sich die Ermittlung der tatsächlichen Einflussfaktoren schwierig gestaltete (Aufschnaiter & Blömeke, 2010). Die vorliegende Studie befasst sich mit der Erforschung von gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen bei Lehramtsstudierenden. Im Rahmen einer vor-experimentellen Längsschnittstudie aus einem Zusammenspiel von Interventions- und Evaluationsforschung wird untersucht, ob sich Lehramtsstudierende durch eine Intervention Wissen aneignen, das ihnen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler hilft. Der vor-experimentelle Forschungsansatz arbeitet im Gegensatz zum echten Experiment nicht mit randomisierten Stichproben, sondern wie hier mit natürlichen Stichproben (Bortz & Döring, 2006). Randomisiert heißt, dass die Testpersonen zufällig einer von mehreren Gruppen zugeteilt werden. Im vorliegenden Fall war dies nicht möglich. Alle Lehramtsstudierenden eines Jahrgangs wurden als eine Gruppe hinsichtlich ihres Handlungswissens vor

39 Teile des Kapitels wurden bereits in Holzinger, Kopp-Sixt, Luttenberger, & Wohlhart in ähnlicher Form veröffentlicht. Bellet, S. (2019).

und unmittelbar nach einer Intervention sowie zwei Jahre später in einem Follow-up-Test erneut untersucht.

Interventionsforschung und Evaluationsforschung

Die Interventionsforschung wird häufig der Evaluationsforschung gleichgesetzt, obwohl sich beide Ansätze mit unterschiedlichen Aufgaben befassen. Ein möglicher Grund ist, dass innerhalb eines Forschungsvorhabens häufig beide Ansätze zur Anwendung kommen. Die Interventionsforschung beschäftigt sich mit der Entwicklung von Maßnahmen, die basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, etwas (hier: das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen) verändern. Die Evaluationsforschung untersucht und bewertet diese Maßnahmen (ebd.). Die Bewertung kann sowohl hinsichtlich der Akzeptanz der Intervention bei Probandinnen und Probanden als auch hinsichtlich ihrer Effektivität erfolgen. Häufig wird die Evaluierung der Maßnahme vom Interventionsforschenden selbst durchgeführt, da die Planung der Maßnahme und die Planung der Evaluierung genau aufeinander abgestimmt werden können. Auch in der vorliegenden Studie wurde in einem ersten Schritt vor dem Hintergrund der späteren Evaluierung eine Intervention im Rahmen eines Universitätslehrgangs unter Einbeziehung eines Expertenteams theoriegeleitet konzipiert (siehe Kapitel 4). In einem zweiten Schritt wird die Wirkung der Intervention auf das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen bei Lehramtsstudierenden mittels einer explorativen und hypothesenprüfenden Untersuchung summativ evaluiert. Im Gegensatz zur formativen, prozessbegleitenden Bewertung wird die Intervention am Ende zusammenfassend evaluiert, um Aussagen über deren Effektivität treffen zu können. Zum Einsatz kommen dabei die qualitative Inhaltsanalyse mit der statistischen Analyse quantifizierter Daten.

6.2 Untersuchungsplan

Der in der vorliegenden Studie verwendete Eingruppen-Pretest-Posttest-Plan zählt zu den vor-experimentellen Untersuchungsplänen (Rost, 2007). Dabei wird eine repräsentative Stichprobe der interessierenden Zielpopulation – hier Studierende des Lehramts Primarstufe in Österreich – einmal vor und einmal nach einer Intervention untersucht. Diese Form des Untersuchungsplans ist in der pädagogisch-psychologischen Forschung weit verbreitet,

obwohl sie nur eine sehr geringe interne Validität aufweist. Durch das Fehlen einer randomisierten Stichprobe sowie einer Kontrollgruppe kann nicht sicher gesagt werden, dass die Veränderung auf die Intervention zurückzuführen ist und nicht etwa durch sogenannte „Störfaktoren“ (s.u.) bewirkt wurde. Häufig ist es vor allem im Bildungskontext nicht möglich, randomisierte Kontrollgruppen zu bilden, so auch nicht in der vorliegenden Studie. Die Intervention ist als verpflichtende Lehrveranstaltung Teil des Curriculums des Lehramtsstudiums und wird von allen Studierenden besucht. Die spezifischen Inhalte der Lehrveranstaltung werden als wichtiger Bestandteil der Vorbereitung auf den Lehrerberuf gesehen und es wäre aus forschungsethischen Gründen bedenklich, eine Gruppe von Studierenden (Kontrollgruppe) davon auszuschließen, nur um einen experimentellen Ansatz verfolgen zu können.

Die interne Validität wird bei vor-experimentellen Studien durch mehrere personenbezogene Störfaktoren gefährdet, wobei konstatiert werden muss, dass eine Vielzahl an Störvariablen gerade bei Feldstudien wie dieser nicht völlig kontrolliert werden kann (Bortz & Döring, 2006). Durch gewisse Voraussetzungen der Untersuchung, die im Folgenden erklärt werden, konnte den Störfaktoren *externe zeitliche Einflüsse*, *experimentelle Sterblichkeit* und *Reifungsprozesse* entgegengewirkt und so die interne Validität verbessert werden (Rost, 2007).

Externe zeitliche Einflüsse: Hier stellt sich die Frage, was zwischen dem Pre- und Posttest geschehen ist und ob die gemessene Veränderung tatsächlich auf die Intervention oder auf andere Einflüsse zurückzuführen ist. Für die Beantwortung der offenen Testfragen musste domänenspezifisches Wissen angewendet werden, das nur im Studium und nach Sichtung des Curriculums für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe nur in der Intervention vermittelt wurde. Weiter hatten die Studierenden im 2. Semester noch wenig Unterrichtspraxis. Es spricht also viel dafür, dass die Differenz der abhängigen Variablen (gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen) zwischen den Messzeitpunkten durch die Intervention und nicht durch andere Lerngelegenheiten bewirkt wurde.

Experimentelle Sterblichkeit: Die Aussagekraft des Ergebnisses wird gemindert, wenn Probanden nach dem Pretest ausfallen und die Kohorte sich dadurch für den Posttest verändert. Da der Test vor und nach einer verpflichtenden Lehrveranstaltung durchgeführt wurde und die Stichprobe

zu den ersten beiden Messzeitpunkten alle Studierenden eines Jahrgangs umfasste, kann der Störfaktor „experimentelle Sterblichkeit“ ausgeschlossen werden.

Reifungsprozesse: Dieser Störfaktor liegt vor, wenn die Ergebnisse durch vom Untersuchungsgeschehen unabhängige Veränderungen unter den Probandinnen und Probanden erklärt werden können. Durch die kurze zeitliche Abfolge zwischen Pre- und Posttest (drei Monate) ist in der vorliegenden Studie nicht von *Reifungsprozessen* auszugehen, die die Differenz bewirkten. Der Störfaktor kann somit relativiert werden.

Die interne Validität der vorliegenden vor-experimentellen Studie muss dennoch als gering angesehen werden. Die externe Validität hingegen kann entsprechend höher eingeschätzt werden. Aktuell wird ein vergleichbarer Untersuchungsplan bei Studierenden der Pädagogischen Hochschule Tirol durchgeführt. Auch hier formulieren Studierende für die in den Vignetten beschriebenen Problemsituationen sehr zielführende Handlungsentscheidungen und begründen diese teilweise auf Basis von spezifischem Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit (Festman, Bellet, Gerth & Gucanin-Nairz, 2019).

6.3 Durchführung

Alle Studierende eines Jahrgangs des Lehramts Primarstufe (N = 64) wurden in drei Seminargruppen aufgeteilt und im Rahmen der Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* dazu eingeladen, einen Textvignetten-Test online-gestützt einmal zu Beginn und ein zweites Mal drei Monate später zum Ende der Lehrveranstaltung/Intervention zu bearbeiten (vgl. Tabelle 7). Es wurde erklärt, dass der Test dazu diene, das Handlungswissen vor der Lehrveranstaltung mit dem nach der Lehrveranstaltung zu vergleichen, um Rückschlüsse auf den Lernertrag ziehen zu können. Zusätzlich zu den mündlichen Instruktionen gab es eine kurze schriftliche Anleitung zu den Abschnitten des Online-Tests. Durch die Einteilung in Gruppen von etwa 20 Teilnehmenden konnte eine gleichzeitige Bearbeitung des Online-Tests in Anwesenheit der Lehrveranstaltungsleiterin und später eine intensive Zusammenarbeit in der Lehrveranstaltung/Intervention gewährleistet werden.

Die Studierenden wurden zuerst gebeten, anstelle ihres Namens einen Code einzugeben, damit die Antworten zwischen den Messzeitpunkten einander, jedoch nicht den Personen zugeordnet werden können. Zusätzlich wurden soziodemografische Merkmale, wie Alter, Geschlecht, Erstsprache(n) und Vorerfahrungen, wie längerer Aufenthalt in einem anderssprachigen Land und pädagogische Tätigkeit, erhoben. In den darauffolgenden sechs Textvignetten wurden schulspezifische Problemsituationen kurz geschildert und die Studierenden aufgefordert, sich als Lehrperson in die Situation zu versetzen und Antworten auf die Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ in mindestens zwei Sätzen zu formulieren. Durch die Offenheit der Fragen konnte eine realitätsnahe Situation simuliert und die Formulierung von Handlungsentscheidungen und -begründungen evoziert werden.

Am Ende des 6. Semesters (mehr als zwei Jahre später) wurden die Studierenden noch einmal getestet. Die Studierenden bearbeiteten die Textvignetten zu allen drei Messzeitpunkten unter Aufsicht der Veranstaltungsleiterin und hatten dafür zum Messzeitpunkt t1 eineinhalb Stunden, da zusätzlich soziodemografische Angaben und Vorerfahrungen abgefragt wurden, und zu den Messzeitpunkten t2 und t3 je eine Stunde Zeit.

Tabelle 7 veranschaulicht die zeitliche Abfolge der Untersuchung mit den drei Messzeitpunkten, der Intervention, der Stichprobe, und dem Forschungsinstrument.

Tabelle 7: Untersuchungsplan

	Messzeitpunkt t1		Messzeitpunkt t2	Messzeitpunkt t3
	Pretest: Anfang März 2016	Intervention: Anfang März bis Ende Mai 2016	Posttest: Ende Mai 2016	Follow-up-Test: Ende Juni 2018
Studierende des 2. Semesters (N = 64)	Textvignetten	8 Trainings- einheiten à 90 min.	Textvignetten	
nun Studierende des 6. Semesters (N = 58)				Textvignetten

Die erste Messung fand im 2. Semester zu Beginn der ersten Einheit der Lehrveranstaltung/Intervention statt. Die Studierenden mussten Lösungen für in Textvignetten beschriebene Problemsituationen aus dem Schulalltag formulieren. Der Pretest zielte darauf ab, herauszufinden, ob die Studierenden ohne spezifische Lerngelegenheiten im Studium bereits auf gesamt-sprachendidaktisches Handlungswissen zurückgreifen.

Der zweite Messzeitpunkt lag unmittelbar nach Beendigung der Intervention. Die Studierenden wurden aufgefordert, wiederum Lösungen für dieselben Problemsituationen zu formulieren. Personenbezogene Angaben wurden nicht erneut abgefragt, da mit Ausnahme des Alters von keiner Veränderung ausgegangen werden muss. Anhand des Vergleichs der Formulierungen des Posttests mit denen des Pretests wird untersucht, ob und inwieweit die Studierenden Inhalte der Intervention für ihre Handlungsentscheidungen und -begründungen heranziehen. Neben der Veränderung des gesamt-sprachendidaktischen Handlungswissens zwischen Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t2 werden auch mögliche Auswirkungen von sozio-demografischen Merkmalen und Vorerfahrungen der Studierenden auf die Veränderung erforscht.

Der dritte Messzeitpunkt lag am Ende des 6. Semesters. Die Stichprobe war zu diesem Zeitpunkt kleiner als zu den Messzeitpunkten t1 und t2 (s. u.). Der Follow-up-Test wurde im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung, jedoch wiederum im Beisein der Autorin unter Verwendung derselben Vignetten durchgeführt. Die Formulierungen der Studierenden dienen dazu, das zum Messzeitpunkt t2 vorhandene gesamt-sprachendidaktische Handlungswissen auf Nachhaltigkeit hin zu überprüfen.

6.4 Stichprobenbeschreibung

An der Testung nahmen alle Lehramtsstudierenden der Primarstufe eines Jahrgangs der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Messzeitpunkte t1, t2, t3) teil. Zu den Messzeitpunkten t1 und t2 waren dies 64 Personen und zum Messzeitpunkt t3 58 Personen, da sechs entweder den Studienort (zwei Personen), das Studium von Primarstufe zu Sekundarstufe wechselten (drei Personen) oder das Studium abbrachen (eine Person). Nach Bereinigung der Daten mussten sechs Probandinnen und Probanden der 1. und 2. Testung (Dataset 1) und zehn der 3. Testung (Dataset 2) ausgeschlossen werden, da die Codes nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung

	Dataset 1	Dataset 2
Alter	34: 17–20 13: 21–24 11: älter	31: 17–20 10: 21–24 7: älter
Geschlecht	7: männlich 51: weiblich	7: männlich 41: weiblich
Erstsprache(n)	49: Deutsch und/oder eine Varietät von Deutsch 9: Deutsch und/oder eine Varietät von Deutsch und/oder weitere Sprachen	42: Deutsch und/oder eine Varietät von Deutsch 6: Deutsch und/oder eine Varietät von Deutsch und/oder weitere Sprachen
Aufenthalt in einem anderssprachigen Land	41: kürzer als 3 Monate 5: 3 bis 6 Monate 7: 6 Monate bis 1 Jahr 5: länger als ein Jahr	33: kürzer als 3 Monate 4: 3 bis 6 Monate 7: 6 Monate bis 1 Jahr 4: länger als ein Jahr
Pädagogische Vorerfahrung	19: keine 22: ja, einmalig, kurz 17: ja, regelmäßig und/oder über einen längeren Zeitraum	15: keine 18: ja, einmalig, kurz 15: ja, regelmäßig und/oder über einen längeren Zeitraum

Der Anteil der weiblichen Probandinnen scheint mit 51 zu sieben (vgl. Dataset 1, Tabelle 8) sehr hoch, betrachtet man jedoch die Geschlechterverteilung der Zielpopulation Studierende des Lehramts Primarstufe in Österreich ist der weibliche Anteil der Stichprobe mit rund 86 % sogar etwas niedriger als im bundesweiten Vergleich. Im Wintersemester 2015/16 waren von insgesamt rund 6400 Studierenden des Lehramts Primarstufe in Österreich etwa 90 % weiblich (Zahlenspiegel, 2017). Ähnliches gilt für die Angaben zu den Erstsprachen. Mit einem Verhältnis von 49 zu neun (vgl. Dataset 1, Tabelle 8) geben rund 82 % der Probandinnen und Probanden in der Stichprobe, hingegen bundesweit rund 98 % Studierende des Lehramts Primarstufe aller pädagogischen Hochschulen Österreichs Deutsch und/oder eine Varietät von Deutsch als Erstsprache an (Studierenden-Sozialerhebung, 2016). Die Stichprobe ist daher als repräsentativ für die Zielpopulation zu sehen.

Im Folgenden wird die Datengewinnung mittels des Forschungsinstruments Fallvignette genauer dargelegt. Dabei wird nach einer Diskussion des

Instruments und der Operationalisierung des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens durch die Fallvignetten die Konzeptionierung der Vignetten für die vorliegende Studie beschrieben.

6.5 Forschungsinstrument Fallvignette

Befunde zum professionellen Wissen – einerseits zum fachbezogenen Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) und andererseits zum fachunabhängigen pädagogisch-psychologischen Wissen – sind überwiegend Ergebnisse von Wissenstests. Neben *Paper-Pencil-Tests* kommen auch online-gestützte Verfahren zur Anwendung. Während zum Erfassen von deklarativen Wissensbeständen Items mit Antwortvorgaben (Multiple-Choice) oft ausreichen, werden für das Erfassen konditional-prozeduraler, handlungsnaher Wissenskomponenten komplexere Aufgabenformate mit offener Beantwortung verwendet. Diese überlassen den Probandinnen und Probanden, wie sie die Aufgabe lösen und die Lösungsvorschläge formulieren, verlangen dadurch aber im Gegensatz zu geschlossenen Testverfahren nach einem weitaus größeren Aufwand bei der Verarbeitung der Testdaten (König & Blömeke, 2012). Da die Formulierungen für die Auswertung interpretiert werden müssen, können Verständnisprobleme die Bewertung beeinflussen. Auch ist möglich, dass Probandinnen und Probanden nur eine teilweise richtige Antwort formulieren. Eine Möglichkeit, diesem Problem beizukommen ist, einen niedrigeren Score für nicht vollständig richtige Antworten zu vergeben (Bortz & Döring, 2006).⁴⁰ Durch ein feingliedriges Rating können sowohl die Tiefe der Antworten (Qualität der Handlungsentscheidung und -begründung) als auch die Breite (Anzahl der Lösungsvorschläge) berücksichtigt werden. Eine Form des Testitems mit offener Beantwortung ist die Fallvignette.

Der Begriff Fallvignette bezeichnet in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen die Repräsentation realer oder fiktionaler Schauplätze, die für die empirisch-qualitative und -quantitative Forschung herangezogen werden. Diese Szenarien können in Form einer Beschreibung (Textvignette), eines Fotos bzw. einer Zeichnung (Bildvignette) oder eines Films

40 Dies wurde auch in der vorliegenden Studie so gehandhabt, indem nicht alle Teilantworten dieselben Punkte erhielten.

(Videovignette⁴¹) dargestellt werden. In der Lehrer(bildungs)forschung wird der Einsatz von Fällen (*cases*) ausgehend vom anglo-amerikanischen Raum seit den 80er Jahren angewendet (Shulman, 1986, 1987). Als Erhebungsinstrument repräsentiert die Fallvignette meist eine kurze, authentische Szene aus dem Schulalltag, auf dessen Grundlage Fragen beantwortet oder Einschätzungen formuliert werden müssen. Darin liegt der Vorteil des Forschungsinstruments, denn Kompetenzmessungen in der Lehrer(bildungs)forschung mittels Messverfahren wie Fragebögen oder reinen Wissenstests (s.o. und Kapitel 2.5.3) können „die erforderliche Situativität, Kontextabhängigkeit und Komplexität der Aufgabenstellungen wie sie etwa beim unterrichtlichen Handeln gegeben sind oft nur unzulänglich abbilden [...]“ (Rosenberger, 2016). Der Fallvignetten-Test hingegen hat den Anspruch, über die Vignette unterrichtliches Handeln möglichst realitätsnah zu repräsentieren. Obwohl Videovignetten professionelle Situationen viel kontextreicher und realitätsnäher darstellen können (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015; Neuweg, 2015), wird hier aus organisatorischen Gründen Textvignetten verwendet. Es wird davon ausgegangen, dass auch sie in der Lage sind, spezifische Situationen des Schulalltags inhaltsvalide repräsentieren zu können.

Für die vorliegende Studie wird das Forschungsinstrument aus einem weiteren Grund gewählt, und zwar eignet sich der Vignetten-Test zur Testung der Fähigkeit, Theorie und Praxis zu verknüpfen (Hammerness & Darling-Hammond, 2002; Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012; Sykes & Bird, 1992). Auf dieser Grundlage wird angenommen, dass die Analyse der Ergebnisse einer kontextualisierten Erfassung des gesamt-sprachendidaktischen Handlungswissens mittels Fallvignetten nicht nur Aussagen über das deklarative, theoretische Wissen, sondern auch über das konditional-prozedurale, situative Wissen zulässt. Der Textvignetten-Test besteht aus der Beschreibung einer oder mehrerer schultypischen Situationen und einer Instruktion, wie hier die Beantwortung der offenen Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr

41 Dabei muss zwischen Videovignetten, aus denen sich Testfragen generieren lassen und Videoaufnahmen, die die Performanz angehender Lehrpersonen abbilden, unterschieden werden. Beim ersten handelt es sich um ein Testverfahren, beim zweiten um eine Videografie, die der Methode Beobachtung zugeordnet wird.

Vorgehen?“). Im Gegensatz zur Reproduktion theoretisch-formalen Wissens in Wissenstests müssen die Probanden und Probandinnen zur erfolgreichen Bearbeitung der Textvignetten Handlungsoptionen zur Bewältigung von typischen Problemsituationen auf Basis von spezifischem Wissen selbst entwickeln und ihre Handlungsentscheidungen auch begründen. Dabei können mehrere unterschiedliche Lösungsvorschläge gemacht und mehr oder weniger detailliert begründet werden (Aufschnaiter & Blömeke, 2010; König, 2011; Mulder et al., 2017). Die Kombination zweier Einsatzgebiete von Fallvignetten nach Schnurr (2003), die sozialpsychologische Urteils- und Entscheidungsforschung (die Situationsbeurteilung und Handlungsentscheidung wird untersucht) und die professionsanalytische Forschung (konditional-prozedurales Wissen wird rekonstruierbar und kann untersucht werden) ist deshalb für die vorliegende Studie relevant. Die schriftlichen Antworten auf die offenen Fragen geben einerseits Hinweise auf die Interpretation unterrichtlicher Problemsituationen, und andererseits kann anhand der getroffenen Handlungsentscheidungen und deren Begründungen auf Basis spezifischen Wissens implizites Wissen explizit gemacht werden. Aus den Antworten können somit Indikatoren für das Handlungswissen (Handlungsentscheidung und Handlungsbegründung) gewonnen werden.

Im nächsten Unterkapitel werden die Hintergründe der Entwicklung des Tests und die Konstruktion der Textvignetten dargestellt.

6.5.1 Entwicklung des Textvignetten-Tests

Bei der Konzeptionierung des neuen Curriculums für das Lehramt Primarstufe wurde von der Autorin als Teil eines Moduls eine Lehrveranstaltung geplant, die den Fachbereich Englisch Primarstufe mit Mehrsprachigkeit verknüpft. Dabei stellte sich die Frage, welches Wissen in der Lehrveranstaltung vermittelt werden muss, um die Studierenden im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Deklaratives Wissenschaftswissen allein würde diesem Anspruch nicht genügen. Deshalb sollte Ziel der Lehrveranstaltung sein, praxisrelevantes Handlungswissen bei den Studierenden zu entwickeln (siehe Kapitel 4). Parallel zur inhaltlichen Planung der Lehrveranstaltung entwickelte die Autorin einen Textvignetten-Test, um die Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren. Abgestimmt auf die Inhalte der Lehrveranstaltung/

Intervention, die in Anlehnung an das Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (ÖSZ, 2014) theoriegeleitet ausgearbeitet wurden, wurden für den Test drei pädagogisch relevante Themenfelder bestimmt. Diesen wurden je zwei Wissenskomponenten zugeordnet, die zur Lösung des in den Textvignetten beschriebenen Problems herangezogen werden mussten.

Im Folgenden werden die einzelnen Themenfelder und Wissenskomponenten aufgelistet, die den Bezugsrahmen für die Ausarbeitung der im Test verwendeten Textvignetten bilden. Anhand der Lösungsvorschläge für die in den Textvignetten dargestellten Probleme kann das unterrichtliche und außerunterrichtliche Handlungswissen operationalisiert werden. Die Themenfelder, in denen das Handlungswissen zur Entfaltung kommt, geben die primäre Struktur des Rahmens. Die Wissenskomponenten, also die inhaltliche Präzisierung des Handlungswissens, geben die sekundäre Struktur (vgl. Tabelle 9). Bei der Auswahl der Themenfelder und Wissenskomponenten kann es zu Überschneidungen kommen, da komplexe Unterrichtssituationen nie trennscharf in Bezug auf themenspezifisches Wissen sind.

Tabelle 9: Themenfelder und Wissenskomponenten

Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik
Wissenskomponente Ia: Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt
Wissenskomponente Ib: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung
Themenfeld II: Sprachenlernen – Sprachenunterricht
Wissenskomponente IIa: Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache
Wissenskomponente IIb: Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien
Themenfeld III: Gesamtsprachliche Förderung
Wissenskomponente IIIa: Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts
Wissenskomponente IIIb: Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung

Auf Basis der oben genannten Themenfelder und Wissenskomponenten wurden die Textvignetten mit dem Anspruch sowohl praxisorientiert als auch theoretisch fundiert zu sein, konstruiert. Nachdem als Ziel der Testung das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen – die flexible Anwendung theoretischen Wissens in Unterrichtssituationen – definiert war, wurden die genauen Inhalte der Textvignetten bestimmt. Die inhaltliche Ausarbeitung der Textvignetten folgte dem induktiven Ansatz *problems for deliberate and reflective action* nach Sykes und Bird (1992). Dabei wird von einer authentischen Problemsituation ausgegangen, die von Expertinnen bzw. Experten theoriegeleitet analysiert und abstrahiert wird. Durch die Abstrahierung können die Problemsituationen bestimmten theoretischen Konstrukten zugeordnet werden (Shulman, 2004). In der vorliegenden Studie wurden die Problemsituationen aus Erfahrungen der Autorin als Volksschullehrerin und aus Hospitationen als Praxisbegleiterin generiert und unter Hinzunahme der Erkenntnisse der Forschung zu Mehrsprachigkeit und Schule analysiert. Es wurde überlegt, in welchen schulischen Szenarien sich Probleme entsprechend der einzelnen Themenfelder offenbaren und mögliche Problemsituationen gesammelt. Zur Lösung des Problems wurden Handlungsentscheidungen bzw. Argumente theoriebasiert formuliert und mit den Wissenskomponenten der Themenfelder abgeglichen. War das Problem eindeutig auf Basis der Wissenskomponenten des jeweiligen Themenfeldes zu lösen, wurde die Problemsituation schriftlich verfasst und entsprechend zugeordnet. Die Zuordnung zu den zuvor festgelegten Themenfeldern sicherte dabei die theoretische Anbindung der Textvignetten (vgl. Tabelle 9). Die Situationsbeschreibungen wurden dann strukturiert und verdichtet, da sich die Unterrichtssituationen als sehr vielschichtig herausstellten.

Im Folgenden wird die Struktur der Vignetten dargestellt (vgl. Abbildung 11). Zuerst wird das *Setting* beschrieben, um die Probandinnen und Probanden auf die Situation einzustimmen. Dabei ist die Nennung der Schulstufe wichtig, da dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechend die Interpretation der Situation variiert und unterschiedliche Lösungen für das Problem formuliert werden müssen. Weiter ist für die Einschätzung der unterrichtlichen Situationen die Information über die Sozialform (Einzelgespräch, Kreisgespräch, Instruktion durch die Lehrperson) und in diesem Zusammenhang die Beschreibung der Lernsituation sowie Hintergrundinformationen zu den Akteuren entscheidend. Für die

außerunterrichtliche Situation ist die Beschreibung des Beratungskontextes von Bedeutung – handelte es sich um ein gezieltes Beratungsgespräch mit einzelnen Eltern oder um das Vorstellen eines pädagogischen Konzeptes im Rahmen eines Elternabends. Nach der Beschreibung des *Settings* wird das eigentliche, unerwartete Problem präsentiert. Dabei wird zwischen Problemen mit Handlungsbedarf und Problemen mit Argumentationsbedarf unterschieden. Die Beschreibung des Problems wird am Ende offen gestaltet und das Problem bleibt ungelöst.

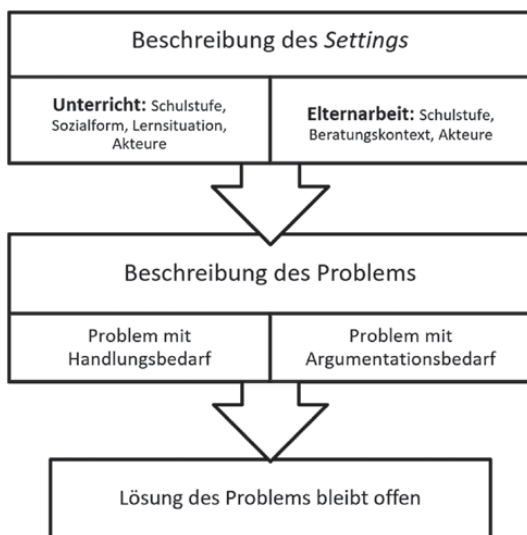


Abbildung 11: Struktur der Textvignetten

Für die Diagnose und Bewältigung der Problemsituationen wird das zu erfassende gesamtsprachendidaktische Handlungswissen benötigt, welches anhand der formulierten Antworten auf offene Fragen evaluiert wird. Da möglichst wenig Zeit für das Verständnis der Fragen aufgewendet werden soll, werden für alle Vignetten dieselben beiden Fragen gewählt: „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“. Bei Textvignetten mit unterrichtlichen Problemsituationen wird erwartet, dass konkrete Unterrichtshandlungen vorschlagen und diese theoriegeleitet

begründet werden, bei Textvignetten mit außerschulischen Problemsituationen soll hingegen den Eltern gegenüber für oder gegen pädagogische Maßnahmen argumentiert werden.

Zu jedem der drei oben genannten Themenfelder (Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik; Sprachenlernen – Sprachenunterricht; Gesamtsprachliche Förderung) wurden nach diesem Muster je drei Textvignetten konzipiert mit dem Anspruch, den Gütekriterien *Inhaltsvalidität* und *Augenscheinvalidität* (Rost, 2007) möglichst gerecht zu werden. Die Prüfung der Gütekriterien durch ein Expertenteam und anhand einer Voruntersuchung wird in den folgenden Abschnitten erläutert. Ein weiteres Kriterium, das der *Auswertungsobjektivität*, wird bei den Forschungsergebnissen beschrieben, da es nicht in der Phase der Entwicklung des Tests, sondern erst in der Auswertung anhand eines Interratings überprüft wird (siehe Kapitel 6.8.2 und 6.9.2).

Inhaltsvalidität: Die neun Textvignetten wurden einem Expertenteam (Referentinnen und Referenten des Lehrgangs „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Klagenfurt) vorgelegt und auf ihre *Inhaltsvalidität* hin begutachtet. Gemeinsam wurde diskutiert, ob die dargestellten Probleme der Textvignetten und die Beantwortung der offenen Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ Aufschluss über das Handlungswissen (Handlungsentscheidung und -begründung) zu den oben genannten Themenfeldern geben. Dafür wurden die Textvignetten mit den festgelegten theoretischen Inhalten (Themenfeldern und Wissenskomponenten) der Intervention verglichen und Textvignetten, die nicht eindeutig einer bestimmten Wissenskomponente zuzuordnen waren, aussortiert.

Nach der Validierung durch das Expertenteam blieben von neun Textvignetten sechs übrig, wovon vier unterrichtliches Handlungswissen adressieren und Problemsituationen aus dem Unterrichtsalltag beschreiben und zwei Vignetten sich mit außerunterrichtlichem Handlungswissen befassen, das sich auf die Elternarbeit bezieht. Die Auswahl der beiden letzten liegt in der Annahme begründet, dass eine konstruktiv-unterstützende Haltung der Eltern die „konstruktiv-unterstützende Lernumgebung“ im Unterricht (Baumert & Kunter, 2006) positiv beeinflusst. Die Eltern dahingehend zu beraten und sie mittels professionellen Wissens zu unterstützen, scheint aus diesem Grund naheliegend. Die formulierten Argumente der Studierenden

werden absichtlich nicht unter dem Gesichtspunkt „Beratungswissen“ (ein Kompetenzbereich des Professionswissens nach COACTIV, siehe Kapitel 2.4.2) evaluiert, da „[...] es sich beim Beratungswissen in der Regel um sozial verteiltes und weitgehend fachunabhängiges Wissen handelt, das im Vollzug der Beratung gebündelt und adressatenspezifisch interpretiert werden muss“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 40). Beratungswissen bezieht sich auf die Gesprächsführungskompetenz allgemein und kann auf Strategiewissen, Strukturierungskompetenz, Problemdefinitionskompetenz und Kritik- und Kooperationsfähigkeit hin überprüft werden (Bruder, Keller, Klug & Schmitz, 2011). In der vorliegenden Studie hingegen ist von Interesse, ob sich das spezifische Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik auf den außerunterrichtlichen Professionalitätsaspekt der Elternarbeit auswirkt (Kunter et al., 2011). Diese Fragestellung wurde bislang vernachlässigt und die vorliegende Studie beabsichtigt auch, einen Beitrag zu deren Beantwortung zu leisten.

Augenscheinvalidität: Der Textvignetten-Test wurde in einer Voruntersuchung an Studierenden des 5. Semesters (N = 29) erprobt, um die Vignetten auf *Augenscheinvalidität* hin zu überprüfen (Moosbrugger & Kelava, 2008). Die Studierenden hatten für die Bearbeitung der Textvignetten eine Stunde Zeit. Es sollte herausgefunden werden, ob die Vignetten verständlich, glaubwürdig und realitätsnah sind und ob das Messinstrument auch Laien plausibel erscheint. Dies wurde einerseits mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse der Antworten der Studierenden und andererseits mittels eines Fragebogens, den die Studierenden direkt im Anschluss an den Vignettentest bearbeiteten, überprüft. Die Inhaltsanalyse ergab, dass alle Studierenden der Fragestellung entsprechend antworteten. Sie formulierten als Lösung für die in den Vignetten dargestellten Problemsituationen Handlungsentscheidungen und -begründungen, die dem pädagogischen Handlungsfeld Lehrerin bzw. Lehrer zuzuordnen sind. Dabei griffen sie häufig auf allgemein pädagogisch-psychologisches Wissen zurück, aber so gut wie nie auf spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit oder Gesamtsprachendidaktik. Das kann als Indiz dafür gewertet werden, dass kein bzw. nur sehr geringes spezifisches Handlungswissen vorhanden war. Da die vorliegende Studie untersucht, ob durch die Inhalte einer Intervention eben dieses spezifische Handlungswissen entwickelt wird, ist dieses Ergebnis von hoher Relevanz. Zusätzlich zur Inhaltsanalyse wurde mittels eines Fragebogens

die Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Plausibilität der Textvignetten und der Länge der Bearbeitungszeit untersucht. Der Fragebogen mit vierstufiger Likert-Skala (keine Zustimmung, geringe Zustimmung, hohe Zustimmung und sehr hohe Zustimmung) enthält folgende Aussagen:

- Die Textvignetten sind sprachlich verständlich.
- Die Situationen sind ausführlich genug beschrieben.
- Es werden realistische Schulsituationen dargestellt.
- Die Fragestellungen zu den Vignetten sind eindeutig.
- Die vorgegebene Zeit ist ausreichend für die Bearbeitung.

Die Ergebnisse der Auswertung des Fragebogens zeigen, dass die in den Vignetten beschriebenen Situationen als gut verständlich und realistisch eingestuft wurden ($M = 3,8$). Die Fragestellungen wurden ebenfalls als eindeutig beschrieben ($M = 3,9$) und die Bearbeitungszeit wurde weitgehend als ausreichend eingestuft ($M = 2,5$).

Als Ergebnis der Begutachtung durch das Expertenteam, der Eliminierung nicht-eindeutiger Textvignetten, der sprachlichen Überarbeitung und der Ergebnisse der Voruntersuchung werden in Tabelle 10 die für die Untersuchung verwendeten Textvignetten einschließlich der entsprechenden Themenfelder, Wissenskomponenten und zugrundeliegender Theorie gezeigt.

Tabelle 10: Themenfelder, Wissenskomponenten, Textvignetten und Wissensüberprüfung

Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik
Professionswissen: unterrichtliches gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen
Wissenskomponente: Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt
Theoretischer Hintergrund: Alle Sprachen und Varietäten sind Teil der kulturellen und sprachlichen Identität (Hu, 2014; de Cillia, 2014) und müssen anerkannt werden. Gleichzeitig ist für alle Schülerinnen und Schülern eine gleichberechtigte Teilhabe sicherzustellen (Fürstenau, 2012). Die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache muss durch gezielte Sprachlernangebote weiterentwickelt werden (Gogolin & Lange, 2011).
Vignette 1: Montag, Morgenkreis, 3. Schulstufe: Ein Schüler erzählt lebhaft davon, was er alles am Wochenende erlebt hat. Er rutscht gleich in den Dialekt, obwohl Sie die Kinder laut Lehrplan an die Standardsprache heranführen sollen.
Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Tabelle 10: Fortsetzung

<p>Überprüfung des Wissens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrperson erlaubt dem Schüler, für das emotionale Erzählen seine Erstsprache (hier Dialekt) zu benutzen. Dadurch wird ihm signalisiert, dass er in seiner gesamten Sprachlichkeit wertgeschätzt wird. – Gleichzeitig muss der Redebeitrag für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch verständlich gemacht werden, indem die Lehrperson zusammenfasst und ergänzt. Die Partizipation aller wird gewährleistet und somit die sprachliche Vielfalt anerkannt. – Die Unterrichtssituation „Morgenkreis“ eignet sich nicht für den strukturierten Sprachenunterricht in Standarddeutsch. Insbesondere, wenn – wie hier – vom Wochenende erzählt werden soll, das im Dialekt stattfand. Deshalb müssen andere Lerngelegenheiten geschaffen werden.
<p>Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung</p>
<p>Theoretischer Hintergrund: Durch die Förderung von <i>Language Awareness</i> (Krumm & Reich, 2011; Gornik, 2010) mittels Sprachenprojekten (Schader, 2012) wird die sprachliche Vielfalt sichtbar gemacht und anerkannt. Die gemeinsame Lernsprache Englisch ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich als Gemeinschaft von Sprachenlernenden zu sehen (Pavlenko & Lantolf, 2000).</p>
<p>Vignette 2: Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.</p>
<p>Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?</p>
<p>Überprüfung des Wissens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Es muss mit der gesamten Klasse gearbeitet werden, indem die Sprachenvielfalt durch gemeinsame Sprachenprojekte sichtbar gemacht und positiv konnotiert wird. Dadurch wird <i>Language Awareness</i> entwickelt und diese fördert die positive Einstellung gegenüber sprachlicher Diversität und wirkt gegen sprachliche Diskriminierung. – Die Einführung neuer Themen auf Englisch (cross-curricular) ermöglicht durch die Verwendung einer gemeinsamen Lernsprache die Partizipation aller und wirkt sich durch die gemeinsame Sprachlernerfahrung positiv auf die Klassengemeinschaft aus.
<p>Themenfeld II: Sprachenlernen – Sprachenunterricht</p>
<p>Professionswissen: außerunterrichtliches gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen – Elternarbeit</p>
<p>Wissenskomponente: Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache</p>

(Fortsetzung auf der nächsten Seite)

Tabelle 10: Fortsetzung

<p>Theoretischer Hintergrund: Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in der/ den Erstsprache(n) wirkt sich positiv auf den erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache aus (Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas & Pertti, 1976; Fthenakis et al., 1985; Edele & Stanat, 2016). <i>Home literacy</i> – Aktivitäten in der Erstsprache verstärken diesen Effekt (Scheele et al., 2010; Ilić, 2016).</p>
<p>Vignette 3: Sie nehmen am Einschulungsgespräch einer Schülerin mit anderer Erstsprache als Deutsch teil. Die Eltern fragen Sie in gebrochenem Deutsch, wie sie ihre Tochter am besten auf die Schule vorbereiten können. Der Vater schlägt vor, ganz viel Deutsch zuhause mit dem Kind zu sprechen.</p>
<p>Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?</p>
<p>Überprüfung des Wissens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Den Eltern wird geraten, die Sprachentwicklung in der/n Erstsprache(n) zu fördern, auch durch das Vorlesen von Büchern in der Erstsprache. – Es wird erklärt, dass sich die Sprachkompetenz in der Erstsprache auch positiv auf das Erlernen der Zweitsprache auswirkt und dass das Vorlesen in der Erstsprache diesen positiven Aspekt verstärkt.
<p>Wissenskomponente: Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien</p>
<p>Theoretischer Hintergrund: Mehrere Sprachen können parallel gelernt werden, ohne dass von einer Überforderung auszugehen ist (Tracy, 2007; Marscholke, 2002, 2003; Edelenbos et al., 2006). Der Englischunterricht wirkt sich nicht negativ auf das Erlernen der Unterrichtssprache aus (Özdemir, 2006; Rymarczyk, 2010), sondern befördert im Gegenteil die Entwicklung von <i>Language Awareness</i> (Wildemann et al., 2016; Bär, 2012), woraus sich Vorteile für das Sprachenlernen ergeben können (Hesse & Göbel, 2009; Bär, 2012). Die gemeinsame Lernsprache Englisch kann von allen gleich genutzt werden, was sich positiv auf das Selbstwertgefühl auswirken kann (Ryan & Deci, 2000) und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern sich als Gemeinschaft von Sprachenlernenden zu sehen (Pavlenko & Lantolf, 2000).</p>
<p>Vignette 4: Als Sie beim Elternabend den Englischunterricht in der Grundstufe I vorstellen, äußern einige deutschsprachige Eltern Bedenken, dass Englisch doch gerade für „ausländische“ Kinder eine Überforderung darstelle und sie doch lieber zuerst ordentlich Deutsch lernen sollten.</p>
<p>Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?</p>

Tabelle 10: Fortsetzung

<p><i>Überprüfung des Wissens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Den Eltern wird erklärt, dass es wissenschaftlich belegt ist, dass mehrere Sprachen parallel gelernt werden können und dass das Lernen von Englisch keine negativen Auswirkungen auf das Lernen von Deutsch hat. – Die Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen fördert <i>Language Awareness</i>, was für das Sprachenlernen genutzt werden kann. – Englisch als gemeinsame Lernsprache aller ermöglicht den mehrsprachigen Kindern, an Selbstwert zu gewinnen und der Klasse sich als Gemeinschaft von Sprachenlernenden wahrzunehmen.
Themenfeld III: Gesamtsprachliche Förderung
Professionswissen: unterrichtliches gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen
Wissenskomponente: Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts
Theoretischer Hintergrund: Mangelnde Kompetenz in der Bildungssprache kann zu Verständnisproblemen führen (Cummins, 1979, 2008; Gogolin & Lange, 2011). Die bildungssprachliche Kompetenz muss durch den Einsatz von sprachsensiblen Unterricht entwickelt werden (Leisen, 2013). Der cross-curriculare Englischunterricht verwendet sprachliche Unterstützungsmaßnahmen (Zydati, 2010; Massler & Ioannou-Georgiou, 2010) – gleich dem sprachsensiblen Unterricht –, wodurch das Verstehen aller ermöglicht wird.
Vignette 5: Zwei Ihrer Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch scheinen kein Problem damit zu haben, ihre Wünsche und Anliegen in der Klasse zu äußern und im Pausenhof mit anderen zu spielen. Beim Sachunterricht aber sind sie nie bei der Sache und stören. Sie interessieren sich scheinbar für gar nichts und die Lernzielkontrollen fallen schlecht aus.
Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?
<p><i>Überprüfung des Wissens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Schüler beherrschen in Deutsch zwar die Alltagssprache, jedoch nicht die Bildungssprache. Deshalb werden gezielt sprachliche Strukturen (sprachsensibler Unterricht) mittels <i>Scaffolding</i> (Anschauungsmaterial, Wiederholungen, langsames Sprechen...) angeboten. – Die Einführung von Sachthemen auf Englisch (cross-curricular) muss sprachsensibel geplant werden und stellt an alle Schülerinnen und Schüler ähnliche Herausforderungen. Das Verstehen wird so gefördert und dadurch das Interesse.
Wissenskomponente: Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung

(Fortsetzung auf der nächsten Seite)

Tabelle 10: Fortsetzung

<p>Theoretischer Hintergrund: Die rezeptiven Sprachkompetenzen entwickeln sich vor den produktiven und der Spracherwerb gelingt am besten in einer stress- und angstfreien Lernumgebung (Gardner, 2010; Krashen, 1977, 1982; Krashen & Terrell, 1983). Didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung (Gibbons, 2010; Echevarria et al., 2008; Gogolin & Lange, 2011), wie die integrative Sprachförderung in Deutsch, in der konsequent Sach- und Sprachinhalte verknüpft werden, bieten optimale Bedingungen für den Spracherwerb (Lightbown & Spada, 2006; Piske, 2013; Wolff, 2007; Königs, 2010; Zydariß, 2012). Der Englischunterricht kann sich als gemeinsame Lernsprache positiv auf das Deutschlernen auswirken (Moser et al., 2002; Reimann, 2016; Schmid-Schönbein, 2009; Krumm, 2017).</p>
<p>Vignette 6: Sie haben ein Mädchen mit Fluchterfahrung aus Syrien in Ihrer ersten Klasse. Nach vier Wochen spricht sie noch immer kein Wort. Die Eltern berichten, dass sie normal hört und spricht. In der Schule sitzt sie unbeteiligt da und bekommt offenbar nichts vom Unterricht mit. Nur im Englischunterricht scheint sie interessiert.</p>
<p>Frage: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?</p>
<p>Überprüfung des Wissens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Schülerin wird nicht zum Sprechen gezwungen; zuerst bekommt sie ausreichend Gelegenheit, die neue Sprache zu hören und mit Bedeutung zu verknüpfen. Stress wirkt sich negativ auf die Sprachaneignung aus. – Die Sprachförderung in Deutsch wird integrativ in den Unterricht eingepplant; sachlicher Inhalt wird gleichzeitig mit Sprachstrukturen auf Deutsch angeboten, wodurch ideale Bedingungen für die Sprachaneignung geschaffen werden. – Einheiten in Englisch ermöglichen der Schülerin, sich als Teil der Sprachenlerngemeinschaft wahrzunehmen (im Englischunterricht unterscheidet sich die Schülerin nicht von den anderen). Das gibt der Schülerin Sicherheit und kann sich positiv auf das Deutschlernen auswirken.

Aus den sechs Textvignetten mit offenen Fragen wurde ein Online-Test konzipiert, der zusätzlich zu den Antworten soziodemografische Merkmale und Vorerfahrungen der Probandinnen und Probanden erfasst.

6.5.2 Auswertung des Textvignetten-Tests

Die aus den Formulierungen zu den Textvignetten und aus den Angaben zu soziodemografischen Merkmalen sowie Vorerfahrungen gewonnenen Daten werden entsprechend der Forschungsfragen empirisch ausgewertet, wobei nach dem inhaltsanalytischen Auswertungsprozess qualitativer Daten nach Kuckartz (2012) vorgegangen wird. Diese Auswertungsmethode wird aus

zwei Gründen gewählt: i) weil sie eine möglichst genaue Beschreibung des analytischen Vorgehens verlangt und somit dem Anspruch nach Einhaltung von Gütekriterien – also der Erhöhung der Qualität der Auswertung – Folge leistet. Dies wird mit Hilfe moderner Computertechniken unterstützt, deren durchgängige Nutzung, von der computergestützte Datenerhebung (online-Test mit Google Formular) bis zur computergestützten Analyse (MAXQDA) und Visualisierung der Ergebnisse (Excel-Diagramme), für die Analyse vorausgesetzt wird. Die Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Dokumentation der vorliegenden Studie werden dadurch verbessert und somit die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse gesteigert; ii) weil die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) nicht als starres Korsett verstanden werden soll, sondern je nach Forschungsprojekt bis zu drei unterschiedliche kategoriebasierte Verfahren kombiniert, modifiziert und erweitert werden können. Dieser Grundsatz ist neben der Glaubwürdigkeit der Analysemethode für die sowohl quantitative wie qualitative Untersuchung der vorliegenden Studie entscheidend, da für die Beantwortung der Forschungsfragen eine flexible Anwendung der Auswertungsstrategien für sinnvoll erachtet wird.

Im Anschluss wird die Datenauswertung beschrieben. Dafür wird nach einer kurzen allgemeinen Erläuterung der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Datenaufbereitung für die Inhaltsanalyse der vorliegenden Studie und danach genauer auf den Ablauf der Auswertung eingegangen.

6.6 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse eine Form der Datenauswertung, die auf Textverständnis und Textinterpretation basiert. Bei Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse, wie der Themenfrequenzanalyse (Früh, 2004), bei der der Text (mit Hilfe des Computers automatisch) wortbezogen codiert wird, kann der Doppeldeutigkeit von Begriffen und der Frage nach ihrer kontextuellen Bedeutung nicht nachgegangen werden. Alleiniges Ziel dieser Verfahren ist, die Anzahl der verwendeten Begriffe (Schlagwörter) statistisch auszuwerten. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse hingegen muss der auszuwertende Text in seiner Gesamtheit verstanden werden, um interpretiert, bewertet und in einzelnen Aussagen einer Kategorie zugeordnet werden zu können. Diese werden während der gesamten Analyse einschließlich der Ergebnisdarstellung immer

wieder herangezogen. Kuckartz (2012) beschreibt drei Basismethoden der qualitativen Inhaltsanalyse, die inhaltlich strukturierende qualitative, die evaluative qualitative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse.

In der vorliegenden Studie werden die Daten zweimal analysiert. Zuerst wird nach der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und dann nach der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen. Die Kombination beider Methoden wird von Kuckartz (2012) als sinnvolle Nutzung von Synergien vorgeschlagen. Dabei werden sie nicht in ihrer reinen Form angewendet, sondern von der Autorin leicht modifiziert, um den Forschungsfragen gerecht zu werden. So baut die zweite Analyse teilweise auf der ersten auf, teilweise werden auch einzelne Analyseschritte vor allem bei der Auswertung der Ergebnisse (numerisch-tabellarisch und verbal-interpretativ) kombiniert. Auf die Einzelfallinterpretation und die Zusammenhangsanalysen innerhalb der Kategorien wird verzichtet. Die durch die Modifikation entstandene Variante der qualitativen Inhaltsanalyse wird allerdings nicht negativ bewertet. Bevor genauer auf die Merkmale und den Ablauf der beiden hier verwendeten Methoden eingegangen wird, werden allgemeine Grundbegriffe der qualitativen Inhaltsanalyse kurz erklärt.

6.6.1 Grundbegriffe der qualitativen Inhaltsanalyse

Die drei Grundbegriffe der Inhaltsanalyse, die als Verstehensgrundlage der Methode dienen und in der vorliegenden Studie benutzt werden, sind *Kategorie*, *Codieren* bzw. *Codierende* und *Codiereinheit*.

Kategorie: Für die Inhaltsanalyse ist es hilfreich, die Komplexität eines Textes zu verringern, indem man Textstellen nach gegebenen Kriterien im Hinblick auf die Forschungsfragen auswählt und Aussagen mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung zu Kategorien zusammenfasst und dadurch klassifiziert. Dabei geht unweigerlich die Information des Originaltextes verloren, weswegen eine Kategorie im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse theoriegeleitet genau definiert werden muss (Früh, 2004). Kategorien können entweder vorab aus der Theorie deduktiv oder während der Durchsicht am Datenmaterial selbst induktiv gebildet werden. Sehr oft, wie auch in der vorliegenden Studie, wird mit der Zuordnung von Textstellen zu deduktiv gebildeten Hauptkategorien begonnen, die dann im Zuge der Analyse um

induktiv gebildete Subkategorien erweitert werden. In der Methodenliteratur der empirischen Forschung wird zwischen unterschiedlichen Arten von Kategorien unterschieden, wobei es im Lauf des Auswertungsverfahrens zu Mischformen kommen kann.⁴² Für die vorliegende Untersuchung werden inhaltliche und evaluative Kategorien gebildet. Inhaltliche Kategorien bezeichnen bestimmte Inhalte/Themen, die sich aus den Forschungsfragen ableiten. Evaluative Kategorien besitzen eine begrenzte Zahl an Ausprägungen (z. B. schwach, mittel, stark), durch die Inhalte bewertet und klassifiziert werden. Allen Arten von Kategorien ist gemein, dass aus ihnen ein Kategoriensystem (Codiermanual) erarbeitet werden kann, mit Hilfe dessen Aussagen verdichtet, Textmerkmale identifiziert und systematisch ausgewertet werden können.

Codieren, Codierende: Die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien nennt man Codieren. Die Codierung wird von Codierenden vorgenommen. Sind die zu codierenden Datenmengen sehr groß oder soll, wie in der vorliegenden Studie, die Inter-Coder-Reliabilität, also die Auswertungsobjektivität, geprüft werden, müssen zusätzlich zur Forscherin bzw. zum Forscher weitere Personen diese Aufgabe übernehmen. Bei der Inter-Coder-Reliabilität wird überprüft, ob auch andere Personen als die Forscherin bzw. der Forscher dieselben Textstellen denselben Kategorien zuordnen und/oder dieselbe Bewertung vornehmen würden. In beiden Fällen ist es für die qualitative Inhaltsanalyse notwendig, dass die Codierenden Interpretationskompetenz besitzen und vom Forschenden hinsichtlich der den Kategorien zugrundeliegenden Theorie geschult werden.

Codiereinheit: In der quantitativen Inhaltsanalyse bezeichnet Codiereinheit ein einziges Merkmal, oft nur ein Schlagwort, das die Zuordnung zu einer Kategorie rechtfertigt. Nach der Codierung wird dann für die statistische Analyse nicht mehr auf den Text zurückgegriffen. In der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet die Codiereinheit eine Textstelle, die inhaltlich erfasst werden muss, um bestimmen zu können, welcher Kategorie die betreffende Aussage zugeordnet wird. Die Codiereinheit kann einen ganzen Absatz oder nur einen Satz lang sein und wird nur einer einzigen Kategorie zugeordnet. Während der gesamten qualitativen Analyse wird

42 Für eine Auflistung siehe Kuckartz, 2012, S. 43.

immer wieder auf die Codiereinheiten zurückgegriffen und sie können als sogenannte „Ankerbeispiele“ Codierentscheidungen veranschaulichen.

6.6.2 Merkmale der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse hat den Text als Ganzes im Blick mit dem Anspruch, das gesamte Textmaterial präzise nach besonders wichtig erscheinenden Stellen zu durchsuchen, diese zu markieren, zu interpretieren und mit Anmerkungen zu versehen. Aus den Inhalten der markierten Textpassagen werden entweder Ideen für thematische Hauptkategorien entwickelt, entlang denen das Material codiert wird, oder die Textpassagen werden bereits zuvor gebildeten Hauptkategorien grob zugeordnet. Diese Hauptkategorien leiten sich mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage ab. Danach wird das gesamte Material ein weiteres Mal genauer durchgearbeitet und es werden Subkategorien gebildet. Ein Vorteil der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sich mit dem Verfahren beide, die qualitative und die quantitative Inhaltsanalyse, gut verbinden lassen. Ziel der qualitativen Analyse ist die nachvollziehbare Interpretation der Daten mittels Codierung entlang thematischer Kategorien. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht jedoch auch eine quantitative Inhaltsanalyse, indem das codierte Material in möglichst präzise Zahlen umgewandelt wird. Dafür werden den zuvor gebildeten Haupt- und Subkategorien entsprechend ihrer Qualität Punkte zugeteilt. Abhängig von der Anzahl und Qualität der Kategorien, die in den Texten markiert werden, ergeben sich unterschiedliche Scores, die in eine Zahlenmatrix eingefügt und statistisch ausgewertet werden können. Beide Formen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, die qualitative und die quantitative, werden in der vorliegenden Studie angewendet.

6.6.3 Merkmale der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse

Die evaluative qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich von der inhaltlich strukturierenden insofern, da sie nicht auf das Finden von Informationen zu bestimmten Inhalten/Themen im Text fokussiert, sondern mehr auf die Einschätzung und Bewertung der Inhalte und deren Klassifizierung. Dafür werden zuerst Bewertungskriterien festgelegt, daraus die evaluativen Kategorien gebildet und Ausprägungen definiert. Das gesamte Material wird codiert und die Codiereinheiten den entsprechenden Kategorien und deren Ausprägungen zugeordnet. Die Methode setzt eine hohe Fach- sowie Sprach- und Interpretationskompetenz seitens der Codierenden voraus. Das Codieren sollte deshalb anhand von Ankerbeispielen plausibilisiert werden, denn nur so kann die Bewertung nachvollziehbar gemacht werden.

6.7 Datenaufbereitung

Der online-gestützte Test hat den Vorteil, dass die soziodemografischen Angaben, die Angaben zu Vorerfahrungen und die Antworten auf die offenen Fragen unter dem persönlichen Code der Probandin bzw. des Probanden mit einer Zeitangabe direkt in eine Excel-Tabelle eingespielt werden können. Somit ist es möglich, die Codes, die soziodemografischen Merkmale und Vorerfahrungen (wurden nur zum Messzeitpunkt t1 abgefragt) sowie die Antworttexte zu allen drei Messzeitpunkten nebeneinander sichtbar zu machen, wodurch die Daten einfach bereinigt werden können. Die von den Probandinnen und Probanden eingegebenen Codes (die ersten beiden Buchstaben der Vornamen der Mutter und des Vaters in Großbuchstaben und der eigene Geburtsmonat als Zahl) werden dabei in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet, wodurch die Codes zwischen den Messzeitpunkten einfach verglichen werden können. Tabelle 11 zeigt das Schema für den Abgleich, wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit die soziodemografischen Merkmale und Vorerfahrungen in einer Spalte zusammengefasst und nur die Spalten für die Antworten zu Vignette 1 und 2 dargestellt werden.

Tabelle 11: Schema für den Abgleich der Daten

Messzeitpunkt 1	Codes	sozio-demografische Merkmale	Vorerfahrungen	Antwortwortennette 1	Antwortwortennette 2	Messzeitpunkt 2	Codes	Antwortwortennette 1	Antwortwortennette 2	Messzeitpunkt 3	Codes	Antwortwortennette 1	Antwortwortennette 2
Datum Zeit	x	Angaben	Angaben	Text	Text	Datum Zeit	x	Text	Text	Datum Zeit	x	Text	Text
Datum Zeit	y	Angaben	Angaben	Text	Text	Datum Zeit	y	Text	Text	Datum Zeit	y	Text	Text
Datum Zeit	z	Angaben	Angaben	Text	Text	Datum Zeit	z	Text	Text	Datum Zeit	z	Text	Text

Die Excel-Tabelle zeigt, dass keine der Zellen unter den Spalten mit den Antworttexten der Vignetten 1 bis 6 leer ist und es somit keine fehlenden Daten (fehlende Angaben und Antworten) gibt. Auf sogenannte „*Missing-Data-Techniken*“⁴³ kann infolge verzichtet und eine Verzerrung der Ergebnisse durch fehlende Daten ausgeschlossen werden. Allerdings zeigt sich auch, dass nicht alle Codes zum Messzeitpunkt t1 mit den Codes zum Messzeitpunkt t2 bzw. t3 übereinstimmen, was eine Reduktion des Stichprobendatensatzes um sechs bzw. zehn Datensätze für die Auswertung mit sich führt. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Anleitung für die Erstellung des Codes nicht richtig befolgt wurde, oder aber, dass absichtlich ein falscher Code angegeben wurde. Letzteres scheint eher unwahrscheinlich, da die Teilnahme an den Tests freiwillig war und die Namen der Probandinnen und Probanden für die Untersuchung durch Codes pseudonymisiert wurden, um die Identifikation auszuschließen bzw. wesentlich zu erschweren. Auch wurden sämtliche Antworttexte zu allen Messzeitpunkten formuliert, was im Falle einer Teilnahmeverweigerung nicht der Fall gewesen wäre. Auf Basis der bereinigten Excel-Tabelle werden die Antworten auf die offenen Fragen für die Auswertung in MAXQDA eingepflegt.

6.8 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Analyse der Antworten der Studierenden wird zuerst nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen. Die Analyse wird nach folgendem Ablauf durchgeführt (vgl. Abbildung 12):

43 Diese sind Verfahren, die bei der Auswertung unvollständiger Datensätze angewendet werden, weil beispielsweise einige Probandinnen und Probanden aufgrund mangelnden Wissens oder unzureichender Antwortmotivation auf bestimmte Fragen keine Antwort geben oder weil aufgrund technischer Probleme Daten verloren gehen.

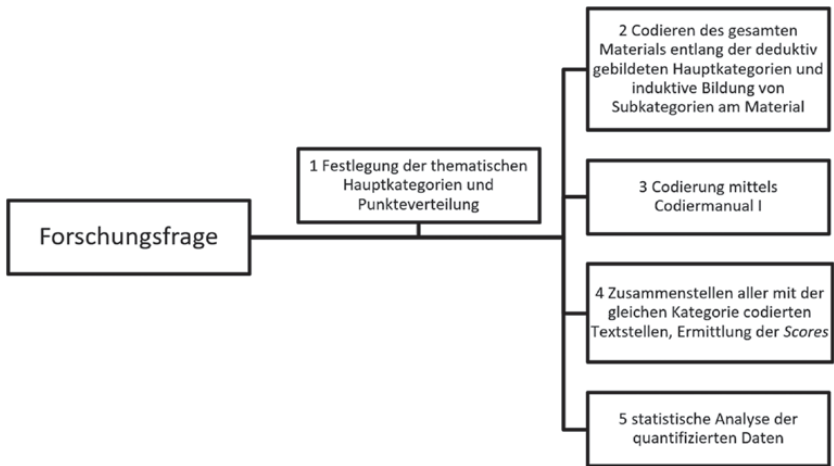


Abbildung 12: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Die Forschungsfrage steht zu Beginn der Analyse. Aus ihr werden die thematischen Hauptkategorien und in weiterer Folge die Subkategorien abgeleitet und theoriebasiert formuliert. Es ist dies die Frage nach dem Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen. Aus dieser übergeordneten Forschungsfrage leiten sich zwei weitere Forschungsfragen ab, nämlich die Frage nach der Nachhaltigkeit des Wissens und nach dem Zusammenhang des Wissenszuwachses mit soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen.

(1) *Festlegung der thematischen Hauptkategorien und Punkteverteilung*: Die Autorin und ein Expertenteam (Professorinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg) diskutieren auf dem Hintergrund der in der Intervention behandelten Themenfelder und Wissenskomponenten die Hauptthemen und welche Handlungsentscheidungen und Handlungs begründungen auf die in den Vignetten dargestellten Problemsituationen als „richtig“ zu bewerten sind. Daraufhin werden theoriebasiert Musterlösungen bzw. Beispielantworten auf die zu den Vignetten gestellten Fragen formuliert. Auf Basis der Antworten werden die thematischen Hauptkategorien entwickelt, denen, je nach Gewichtung für die Lösung des Problems, unterschiedlich viele Punkte zugeordnet werden. Pro Vignette können

höchstens 20 Punkte – zehn Punkte für die Handlungsentscheidung und zehn Punkte für die Handlungsbegründung – erreicht werden, insgesamt maximal 120 Punkte pro Probandin bzw. Probanden bei sechs Vignetten. Die aufgrund des Expertenurteils gewonnenen Referenzwerte sind nötig, um die reliable und objektive Auswertung der Antworten zu ermöglichen (Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009).

(2) *Codieren des gesamten Materials entlang der deduktiv gebildeten Kategorien und induktive Bildung von Subkategorien am Material:* Während des ersten Codierdurchgangs werden die Antworten der Probandinnen und Probanden vollständig gelesen, zusammengefasst und interpretiert. Danach werden die relevanten Codiereinheiten im Text bestimmt und grob den entsprechenden thematischen Hauptkategorien zugeordnet. Gleichzeitig werden Subkategorien am Material selbst aus Textstellen gebildet, die nur teilweise eine Lösung des dargestellten Problems beschreiben. Ihnen werden ebenfalls die entsprechenden Codiereinheiten zugeordnet. Die Subkategorien erhalten eine geringere Punktezahl als die Hauptkategorien.

(3) *Codierung mittels Codiermanual I:* Die Ergebnisse der unter Punkt 2 beschriebenen Arbeitsschritte werden festgehalten und in Form einer Tabelle strukturiert. Die Tabelle dient als Codiermanual, mit Hilfe dessen das gesamte Material erneut codiert wird. Ein Codiermanual ist eine Anleitung für die Zuordnung der Codiereinheiten zu den Codes/Kategorien, mit dessen Hilfe Struktur und Klarheit in den Codierprozess gebracht werden kann. Außerdem lässt sich die Auswertungsobjektivität der inhaltlich qualitativen Analyse verbessern, indem mehrere Codierende das Material entlang des Codiermanuals bearbeiten.

(4) *Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen, Ermittlung der Scores* und (5) *statistische Analyse der quantifizierten Daten:* Die Codiereinheiten aller Probandinnen und Probanden werden während des Codierens entsprechend der Kategorien thematisch zusammengestellt. Gleichzeitig wird – abhängig von der Anzahl der Codiereinheiten und den zu erreichenden Punkten in der jeweiligen Kategorie – der Score jeder Probandin bzw. jedes Probanden pro Vignette und Messzeitpunkt ermittelt. Aus den so quantifizierten Daten können weitere Scores (Vignettenscore und Gesamtscore über alle Vignetten hinweg) berechnet und statistisch ausgewertet werden.

6.8.1 Entwicklung des Codiermanuals I und erster Codierdurchgang

Im Laufe des ersten Codierdurchgangs wird das Codiermanual I entwickelt. Die Entwicklung des Codiermanuals umfasst die Schritte 1 und 2 des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 12). In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der beiden Schritte aufgezeigt: i) die Beispielantworten, ii) die thematischen Haupt- und Subkategorien (mit Punkten) für jede einzelne Vignette der drei Themenfelder. Die induktive Bildung der Subkategorien wird anhand von Ankerbeispielen verdeutlicht. Ein Beispiel des finalen Codiermanuals I findet sich am Ende des Unterkapitels (vgl. Tabelle 12).

Vignette 1: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt

theoriebasierte Beispielantworten (siehe Kapitel 3.1 Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen):

- Ich lasse den Schüler im Dialekt erzählen. Die Erstsprache (Dialekt) ist individuell wertvoll. Das Erzählen von Erlebtem ist emotional, der Schüler öffnet sich und lässt andere teilhaben. Ein Verbot der Erstsprache wertet diese ab.
- Ich stelle Zwischenfragen in Standarddeutsch und/oder wiederhole Gesagtes. Durch eine Zusammenfassung/Wiederholung in Standarddeutsch durch die Lehrperson kann Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen, die den Dialektbeitrag nicht verstehen, die Partizipation ermöglicht werden.
- Ich schaffe andere Lerngelegenheiten für die gezielte Vermittlung/Übung des Sprechens von Standarddeutsch. Die Entwicklung der Sprachfertigkeit „Sprechen“ in Standarddeutsch braucht strukturierte Anleitung.

thematische Hauptkategorien (deduktiv) – aus den Expertenantworten werden folgende thematische Hauptkategorien und deren Punktebewertung gebildet:

Kategorie 1

Handlung: Dialekt zulassen (6 Punkte)

Kategorie 2

Begründung: Dialekt – Erstsprache/emotionales Erleben (6 Punkte)

Kategorie 3

Handlung: Lehrperson wiederholt/fasst zusammen in Standard (3 Punkte)

Kategorie 4

Begründung: Verständnis/Partizipation aller (3 Punkte)

Kategorie 5

Handlung: andere Lerngelegenheiten schaffen (1 Punkt)

Kategorie 6

Begründung: gezielter Sprachunterricht (1 Punkt)

Subkategorie (induktiv): Im Laufe der Inhaltsanalyse werden für Vignette 1 keine Subkategorien gebildet.

Vignette 2: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung

theoriebasierte Beispielantworten (siehe Kapitel 3.4.1 Förderung von *Language Awareness*, 3.4.3 *Cross-Curricular Language Learning* im früher Englischunterricht und 3.4.4 Förderung von transkultureller kommunikativer Kompetenz):

- Ich arbeite mit der gesamten Klasse. Ich mache die Sprachenvielfalt durch gemeinsame Sprachenprojekte (z.B. Sprachenportraits oder Sprachblumengarten) sichtbar und leite die Schülerinnen und Schüler an, sich mit ihrem Spracherleben auseinanderzusetzen. Dadurch wird gezeigt, dass alle Sprachen individuell wertvoll sind und gerade die Sprachenvielfalt die Klasse auszeichnet. Nur wenn alle Schülerinnen und Schüler die Sprachenvielfalt als etwas Positives bewerten und alle Sprachen und ihre Sprecherinnen und Sprecher als gleichwertig ansehen, werden sie andere wegen ihrer Sprache nicht mehr ausgrenzen. Die Entwicklung von *Language Awareness* fördert eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher Diversität und wirkt sich positiv auf die Klassengemeinschaft aus.
- Ich benutze Englisch (cross-curricular) für die Einführung neuer Themen. Die Verwendung einer gemeinsamen Lernsprache fördert Partizipation – alle haben eine ähnliche sprachliche Ausgangslage – und wirkt sich durch die gemeinsame Sprachlernerfahrung positiv auf die Klassengemeinschaft aus.

thematische Hauptkategorien (deduktiv) – aus den Expertenantworten werden folgende thematische Hauptkategorien gebildet:

Kategorie 1

Handlung: Sprachenprojekte mit der gesamten Klasse (8 Punkte)

Kategorie 2

Begründung: *Language Awareness* entwickeln (8 Punkte)

Kategorie 3

Handlung: Englischunterricht cross-curricular (2 Punkte)

Kategorie 4

Begründung: Englisch als gemeinsame Lernsprache (2 Punkte)

Subkategorien (induktiv) – folgende Ankerbeispiele erklären die Bildung der Subkategorien:

- „Ich werde die anderen Kinder nochmals über andere Sprachen aufklären.“ Die Handlungsentscheidung spiegelt zwar die Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeit in der Klasse wider, aber alleine über Sprache

- zu sprechen, jedoch die Kinder nicht handelnd aktiv werden zu lassen, wird deren Haltung nicht verändern.
- „Außerdem würde ich die Sprachen der Kinder mit anderen Erstsprachen zum Thema machen, dass man Begrüßungsformeln, Tiernamen... in allen Sprachen, die es in der Klasse gibt, bespricht.“ Das Erlernen mehrsprachiger Begriffe ist ein Aspekt bei der Arbeit mit sprachlicher Vielfalt kann aber allein nicht als Sprachenprojekt geltend gemacht werden.
 - „Kinder sollen lernen, dass es mehrere Sprachen gibt und alle akzeptiert werden sollen.“ Der Fokus der Maßnahme liegt bei den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern und nicht auf der gesamten Klasse. Warum die Sprachenvielfalt akzeptiert werden soll, wird nicht erklärt.
 - „Wenn die Kinder verstehen, dass die anderen Kinder eine andere Sprache genauso gut sprechen wie sie die eigene, werden sie mehr Verständnis für deren Fehler haben.“ Der Fokus liegt wieder nur bei den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern und nicht auf der gesamten Klasse.

Subkategorie 1.1

Handlung: Sprachen verbal thematisieren (1 Punkt)

Subkategorie 1.2

Handlung: Ausdrücke in mehreren Sprachen lernen (1 Punkt)

Subkategorie 2.1

Begründung: Verständnis für andere entwickeln (1 Punkt)

Subkategorie 2.2

Begründung: Empathie steigern (1 Punkt)

Vignette 3: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

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

Fragen: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.

theoriebasierte Beispielantworten (siehe Kapitel 3.3.1 individuelle mehrsprachige Entwicklung):

- Ich erkläre den Eltern, dass es wichtig ist, die Sprachentwicklung in der/n Erstsprache(n) weiter zu fördern. Kinder sollen die Erstsprache gut entwickeln können, da sich die Sprachkompetenz in der Erstsprache auch positiv auf das Erlernen der Zweitsprache auswirken kann.
- Zu diesem Zweck sollen zusätzlich Bücher in der Erstsprache vorgelesen werden, denn die Förderung der *Literacy* verstärkt diesen positiven Aspekt.

thematische Hauptkategorien (deduktiv) – aus den Expertenantworten werden folgende thematische Hauptkategorien gebildet:

Kategorie 1

Argument: Eltern sollen die Erstsprache gezielt fördern (6 Punkte)

Kategorie 2

Begründung: wichtig, auch für den Zweitspracherwerb (6 Punkte)

Kategorie 3

Argument: Eltern sollen in der Erstsprache vorlesen (4 Punkte)

Kategorie 4

Begründung: Bildungssprache entwickeln (4 Punkte)

Subkategorien (induktiv) – folgende Ankerbeispiele erklären die Bildung der Subkategorien:

- „Ich würde dem Vater sagen, dass er zuhause mit dem Kind in gewohnter Sprache sprechen soll.“ Den Eltern wird geraten, weiterhin in der Erstsprache mit dem Kind zu sprechen, jedoch ohne die Wichtigkeit der spezifischen Förderung zu betonen.

- „Es ist wichtig, dass die Erstsprache nicht verloren geht.“ Als Begründung wird die Bedeutung der Erstsprache für das Kind genannt, jedoch ohne Hinweis auf die Bedeutung für die Entwicklung der Zweitsprache.

Subkategorie 1.1

Argument: Erstsprache soll weiterhin gesprochen werden (3 Punkte)

Subkategorie 2.1

Begründung: Erstsprache ist individuell bedeutsam (3 Punkte)

Vignette 4: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

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

Fragen: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien

theoriebasierte Beispielantworten (siehe Kapitel 3.4.3 *Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht). Hier sind die Argumente, die angeführt werden, gleichzeitig auch die Begründung:

- Ich führe wissenschaftliche Erkenntnisse an, die besagen, dass das Lernen von Englisch keine negativen Auswirkungen auf das Lernen von Deutsch hat, da es möglich ist, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen.
- Ich argumentiere, dass im Gegenteil Kinder durch die Beschäftigung mit verschiedenen Sprachen *Language Awareness* entwickeln und diese für das Sprachenlernen nutzen können.
- Ich erkläre den Eltern weiter, dass Englisch die gemeinsame Lernsprache aller ist, die Kinder dadurch an Selbstwert gewinnen und die Klasse sich als Gemeinschaft von Sprachenlernenden wahrnehmen kann.

thematische Hauptkategorien (deduktiv) – aus den Expertenantworten werden folgende thematische Hauptkategorien gebildet:

Kategorie 1

Argument: Lernen mehrere Sprachen möglich – Forschung (8 Punkte)

Kategorie 2:

Argument: Vorteil – *Language Awareness* entwickeln (8 Punkte)

Kategorie 3:

Argument: Vorteil – gemeinsame Lernsprache Englisch (4 Punkte)

Subkategorie (induktiv) – folgendes Ankerbeispiel erklärt die Bildung der Subkategorie:

- „Ich sage den Eltern, dass das ein Irrtum ist und Kinder, gerade auch in diesem Alter noch, mehrere Sprachen nebeneinander lernen können, bzw. der Englischspracherwerb den Erwerb von Deutsch nicht behindert.“ Das Argument, dass das Lernen mehrere Sprachen möglich ist, wird formuliert, jedoch ohne den Verweis auf Forschungsergebnisse.

Subkategorie 1.1

Argument: Lernen mehrere Sprachen möglich (4 Punkte)

Vignette 5: Gesamtsprachliche Förderung

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlungen/Argumente) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts

theoriebasierte Beispielantworten (siehe Kapitel 3.4.2 Förderung der Bildungssprache Deutsch [als Zweitsprache] – sprachsensibler Unterricht):

- Ich achte auf die gezielte Vermittlung sprachlicher Strukturen (sprachsensibler Unterricht) und differenziere, indem ich *Scaffolding* (Anschauungsmaterial, Wiederholungen, langsames Sprechen...) anbiete. Die Schüler

beherrschen zwar die Alltagssprache, jedoch nicht die Bildungssprache Deutsch. Ich muss sie in deren Entwicklung unterstützen.

- Ich biete Sachthemen auf Englisch (cross-curricular) für alle an, da diese sprachsensibel geplant werden müssen und an alle Schülerinnen und Schüler ähnliche Herausforderungen stellen.

thematische Hauptkategorien (deduktiv) – aus den Expertenantworten werden folgende thematische Hauptkategorien gebildet:

Kategorie 1

Handlung: Sprachsensibler Unterricht (8 Punkte)

Kategorie 2

Begründung: Entwicklung der Bildungssprache (8 Punkte)

Kategorie 3

Handlung: Englischunterricht cross-curricular (2 Punkte)

Kategorie 4

Begründung: *Scaffolding* in Englisch cross-curricular (2 Punkte)

Subkategorien (induktiv) – folgende Ankerbeispiele erklären die Bildung der Subkategorien:

- „Ich würde überprüfen, ob die Kinder den Stoff nicht verstehen oder ob sie kein Interesse an Sachunterricht, unserer Umwelt etc. haben.“ Als Handlungsentscheidung wird zwar die Frage/Klärung des sprachlichen Verständnisses genannt, jedoch ohne Konsequenzen daraus abzuleiten.
- „Die beiden Schüler sollen in ihrer Muttersprache den Stoff bearbeiten.“ Den Schülern wird erlaubt, die Erstsprache zu benutzen. Dies ist zwar im Sinne einer gesamtsprachlichen Förderung, würde jedoch voraussetzen, dass die Schüler die Erstsprache auf bildungssprachlichem Niveau beherrschen.
- „Evtl. ‚schalten‘ die Schüler ab, sobald sie etwas nicht verstehen. Sie hören auf aufzupassen und mitzumachen.“ Es wird in Betracht gezogen, dass mangelndes Verständnis Ursache für das Fehlverhalten ist und nicht Desinteresse am Inhalt.
- „Die beiden können dann in der Muttersprache den gleichen Sachverhalt bearbeiten und viel tiefer und mit mehr Verständnis in das Thema einsteigen.“ Um dies zu erreichen, bedarf es der Planung seitens der

Lehrperson mit Unterstützung durch eine Lehrperson des Unterrichts in der Erstsprache.

Subkategorie 1.1

Handlung: Verständnis abklären. (1 Punkt)

Subkategorie 1.2

Handlung: Zulassen der Erstsprache. (1 Punkt)

Subkategorie 2.1

Begründung: Verständnisproblem ist die Ursache für Fehlverhalten. (1 Punkt)

Subkategorie 2.2

Begründung: Verständnis fördern durch Erstsprache. (1 Punkt)

Vignette 6: Gesamtsprachliche Förderung

Fallbeschreibung: Sie haben ein Mädchen mit Fluchterfahrung aus Syrien in ihrer ersten Klasse. Nach vier Wochen spricht sie noch immer kein Wort. Die Eltern berichten, dass sie zuhause normal hört und spricht. In der Schule sitzt sie unbeteiligt da und bekommt offenbar nichts vom Unterricht mit. Nur im Englischunterricht scheint sie interessiert.

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlungen/Argumente) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung

theoriebasierte Beispielantworten (siehe Kapitel 3.2 Mehrsprachig im einsprachigen Unterricht, 3.4.2 Förderung der Bildungssprache Deutsch [als Zweitsprache] – Sprachsensibler Unterricht und 3.4.3 *Cross-Curricular Language Learning* im frühen Englischunterricht):

- Ich zwingen sie nicht zu sprechen. Bevor die Schülerin bereit ist zu sprechen, muss sie ausreichend Gelegenheit bekommen, die neue Sprache zu hören und mit Bedeutung zu verknüpfen. Stress wirkt sich negativ auf die Sprachaneignung aus.

- Ich integriere die Sprachförderung Deutsch in den Unterricht. Die Möglichkeit im Klassenverband Sachinhalte gleichzeitig mit angebotenen Sprachstrukturen auf Deutsch zu lernen ist ideale Bedingung für die Sprachaneignung.
- Ich biete vermehrt Einheiten in Englisch an. Im Englischunterricht unterscheidet sich die Schülerin nicht von den anderen, sie ist Teil der Sprachlerngemeinschaft. Das gibt der Schülerin Sicherheit.

thematische Hauptkategorien (deduktiv) – aus den Expertenantworten werden folgende thematische Hauptkategorien entwickelt:

Kategorie 1

Handlung: kein Sprechzwang (4 Punkte)

Kategorie 2

Begründung: rezeptive Sprachfertigkeit vor produktiver (4 Punkte)

Kategorie 3

Handlung: integrative Sprachförderung (5 Punkte)

Kategorie 4

Begründung: Verknüpfung Sprache u. Inhalt (5 Punkte)

Kategorie 5

Handlung: Förderung durch Englisch (1 Punkt)

Kategorie 6

Begründung: gemeinsame Lernsprache Englisch (1 Punkt)

Subkategorie (induktiv): Im Laufe der Inhaltsanalyse werden in Vignette 6 keine Subkategorien gebildet.

Die Hauptkategorien und deren Subkategorien bilden die Struktur des Codiermanuals I. Tabelle 12 zeigt am Beispiel der Vignette 2 das finale Codiermanual I. Es werden das Themenfeld, die Wissenskomponenten, der Vignettentext und die Expertenantworten angegeben. Die Spalte „Code“ zeigt die Nummerierung der Kategorien, die Spalte „Kategorien“, welchen Kategorien die Codiereinheiten zuzuordnen sind und die Spalte „Punkte“ die zu erreichenden Punkte.

Tabelle 12: Codiermanual I, Vignette 2

Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik		
Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung		
Vignette 2: Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.		
Expertenantworten:		
Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument)		
<ul style="list-style-type: none"> – Ich arbeite mit der gesamten Klasse. Ich mache die Sprachenvielfalt durch gemeinsame Sprachenprojekte (z.B. Sprachenportraits oder Sprachblumengarten) sichtbar und leite die Schülerinnen an, sich mit ihrem Spracherleben auseinanderzusetzen. Dadurch wird gezeigt, dass alle Sprachen individuell wertvoll sind und gerade die Sprachenvielfalt die Klasse auszeichnet. – Ich benutze Englisch (cross-curricular) für die Einführung neuer Themen. 		
Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?		
<ul style="list-style-type: none"> – Nur wenn alle Schülerinnen und Schüler die Sprachenvielfalt als etwas Positives bewerten und alle Sprachen und ihre Sprecherinnen und Sprecher als gleichwertig ansehen, werden sie andere wegen ihrer Sprache nicht mehr ausgrenzen. Die Entwicklung von <i>Language Awareness</i> befördert eine positive Einstellung gegenüber sprachlicher Diversität und wirkt sich positiv auf die Klassengemeinschaft aus. – Die Verwendung einer gemeinsamen Lernsprache fördert Partizipation – alle haben eine ähnliche sprachliche Ausgangslage – und wirkt sich durch die gemeinsame Sprachlernerfahrung positiv auf die Klassengemeinschaft aus. 		
Code	Kategorie	Punkte 1–10p
1	H: Sprachenprojekte mit der gesamten Klasse	8p
1.1	Sprachen verbal thematisieren	(1p)*
1.2	Ausdrücke in mehreren Sprachen lernen	(1p)*
2	B: <i>Language Awareness</i> entwickeln	8p
2.1	Verständnis für andere entwickeln	(1p)*
2.2	Empathie steigern	(1p)*
3	H: Englischunterricht cross-curricular	2p
4	B: Englisch als gemeinsame Lernsprache	2p

Anmerkung zur Tabelle: H = Handlung, B = Begründung, p = Punkte. * 1.1 und 1.2. sind Teilantworten von 1 und werden bei gleichzeitiger Nennung von Kategorie 1 nicht zusätzlich bewertet; 2.1 und 2.2 sind Teilantworten von 2 und werden bei gleichzeitiger Nennung von Kategorie 2 nicht zusätzlich bewertet.

6.8.2 Zweiter Codierdurchgang mittels Codiermanual I

Der zweite Codierdurchgang mit Hilfe des Codiermanuals I ist Schritt 3 des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 12) und gewährleistet eine präzisere Codierung – Ungenauigkeiten und Fehler des ersten Codierdurchgangs können ausgebessert werden – sowie die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Auswertung. Die Codierung wird wieder pro Vignette vorgenommen, die entsprechenden Codiereinheiten markiert, den thematischen Hauptkategorien und/oder den Subkategorien zugeordnet und mit Codes und Punkten versehen.

Exemplarisch werden an dieser Stelle die Codierung mit Punktevergabe der Antworten der Probandin bzw. des Probanden P46 in der Vignette 2 zum Messzeitpunkt t2 gezeigt (vgl. Tabelle 13). Anhand der ausgewählten Codiereinheiten wird das Wissen geprüft. Ihnen wird ein Code und ein Score zugeteilt.

Tabelle 13: Codierung am Beispiel P46, Vignette 2, Messzeitpunkt t2

Themenfeld I: Sprache(n), Identität(en), Sprachenpolitik
Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung
Vignette: Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.
Antwort P46: „Ich informiere mich zuerst darüber, um welche Sprachen es sich dabei handelt. Dann werde ich den Kindern eine Gelegenheit geben den anderen zu zeigen, was sie können und dass es toll ist, eine Zweitsprache zu können, beispielsweise im Englischunterricht. Ich lege Kärtchen mit verschiedenen Dingen darauf in die Mitte des Sitzkreises mit Wörtern, die wenige der Kinder in Englisch können. Dann besprechen wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und den anderen Sprachen. Auch ein Sprachenportrait wäre sicher eine gute Idee, um die Sprachenbewusstheit der Klasse zu fördern. Es ist wichtig, dass die Kinder verstehen, dass andere Kinder eben eine andere Sprache gut können und Deutsch eben weniger gut, so wie sie Deutsch besser können als eine andere Sprache. Alle in der Klasse sind gleich viel wert und gleich tolle Kinder. Durch die unbekanntenen Vokabeln können sich die Kinder mit anderen Erstsprachen gut einbringen, da sie durch ihre Sprachenkenntnisse einen Vorteil im Erkennen von Zusammenhängen haben und die anderen Kinder ihnen hier nicht überlegen sind. Den anderen Kindern in der Klasse ist vielleicht gar nicht bewusst, was ihre Mitschüler alles können.“

(Fortsetzung auf der nächsten Seite)

Tabelle 13: Fortsetzung

Codiereinheit / Wissensüberprüfung	Code	Score (1–20p)
„Dann werde ich den Kindern eine Gelegenheit geben den anderen zu zeigen, was sie können und dass es toll ist, eine Zweitsprache zu können, beispielsweise im Englischunterricht.“	3	2p
„Durch die unbekanntem Vokabeln können sich die Kinder mit anderen Erstsprachen gut einbringen, da sie durch ihre Sprachenkenntnisse einen Vorteil im Erkennen von Zusammenhängen haben und die anderen Kinder ihnen hier nicht überlegen sind.“	4	2p
„Dann besprechen wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und den anderen Sprachen. Auch ein Sprachenportrait wäre sicher eine gute Idee, um die Sprachenbewusstheit der Klasse zu fördern.“	1	8p
„Es ist wichtig, dass die Kinder verstehen, dass andere Kinder eben eine andere Sprache gut können und Deutsch eben weniger gut, so wie sie Deutsch besser können als eine andere Sprache. Alle in der Klasse sind gleich viel wert und gleich tolle Kinder.“	2	8p
gesamt		20p

Anmerkung zur Tabelle: p = Punkte

6.8.3 Zusammenstellung der Codiereinheiten und statistische Analyse

Der folgende Abschnitt beschreibt die Schritte 4 und 5 der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 12). Bei der Codierung wird ersichtlich, dass die Antworten auf beide Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ für die Analyse zusammen betrachtet werden müssen, da die Probandinnen und Probanden bei ihren Formulierungen nicht klar zwischen Handlung/Argument und Begründung unterscheiden und sich in der Beantwortung beider Fragen zum Teil wiederholen. Um Doppelzählungen zu vermeiden, werden die Antworten zu beiden Fragestellungen gemeinsam bewertet und je nachdem entweder der Kategorie Handlung/Argument oder der Kategorie Begründung zugeordnet. Nach Codierung aller Antworten werden die einzelnen Scores der Probandinnen und Probanden – unterteilt in Handlungsentscheidung und -begründung – pro Vignette und Messzeitpunkt ermittelt und in die Spalten „Antworten Vignette 1 bis 6“ der Excel-Tabelle

(vgl. Tabelle 11) anstelle der Texte eingetragen. Zusätzlich werden alle zur selben Kategorie gehörenden Codiereinheiten zusammengestellt, gezählt und mit der zu erreichenden Punktezahl multipliziert. So können die Vignettenscores und daraus der Gesamtscore berechnet werden (vgl. Tabelle 14). Die Bewertung wird anschließend auf Inter-Coder-Reliabilität geprüft, um dem Gütekriterium der Auswertungsobjektivität gerecht zu werden.

Exemplarisch wird in Tabelle 14 das Ergebnis der Zusammenstellung der Codiereinheiten und die Quantifizierung der Daten aufgezeigt. Die Spalte „Codiereinheiten“ gibt die Anzahl der Codiereinheiten pro Kategorien (Haupt- und Subkategorien) an und die Spalte „Punkte“ die mögliche Punktezahl der Kategorien. Die Spalte „Score“ zeigt den Score aller Studierenden zusammen pro Kategorie und die letzte Zeile die maximal zu erreichende Punktezahl pro Vignette bei 58 Probandinnen und Probanden, den Vignettenscore und dessen Mittelwert.

Tabelle 14: Ergebnis Vignette 2, Messzeitpunkt t2

Themenfeld I: Sprache(n), Identität(en), Sprachenpolitik				
Wissenskomponente: das Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung				
Vignette: „Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.“				
Code	Kategorien	Codiereinheiten	Punkte	Score
1	H: Sprachenprojekte mit der gesamten Klasse	27	8p	216p
1.1	Sprachen verbal thematisieren	10	(1p)*	10p
1.2	Ausdrücke in mehreren Sprachen lernen	7	(1p)*	7p
2	B: Language Awareness entwickeln	21	8p	168p
2.1	Verständnis für andere entwickeln	8	(1p)*	8p
2.2	Empathie steigern	6	(1p)*	6p
3	H: Englisch cross-curricular	11	2p	22p
4	B: Englisch als gemeinsame Lernsprache	9	2p	18p
Gesamt (max =1160p)				455p
Mittelwert (N =58)				M = 7,8p

Anmerkung zur Tabelle: H = Handlung, B = Begründung, p = Punkte. *Die Antworten, die den Subkategorien 1.1 und 1.2 zugeordnet werden sind Teilantworten von 1; die Antworten, die den Subkategorien 2.1 und 2.2 zugeordnet werden sind Teilantworten von 2. Bei Zuordnung einer Antwort zu 1 bzw. 2 werden daher keine zusätzlichen Punkte vergeben.

Inter-Coder-Reliabilität

Die Auswertungsreliabilität der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wird mittels Interrating durch eine Professorin für Mehrsprachigkeit und durch zwei Volksschullehrerinnen überprüft. Beide Lehrerinnen unterrichten zum Zeitpunkt der Studie alle Fächer, auch Englisch, an einer Volksschule mit hoher sprachlicher und kultureller Diversität und wurden für das Interrating von der Autorin gründlich geschult. Die Professorin und die Lehrerinnen verwenden das Codiermanual I (vgl. Tabelle 12), das die theoriebasierten Expertenantworten beinhaltet und somit die inhaltliche Codierung vorgibt. Sie codieren alle Antworten zu jeweils einer Vignette zum Messzeitpunkt t1 und zum Messzeitpunkt t2. Somit werden 30 % der Daten einem Interrating unterzogen. Die Auswertungsobjektivität der Punktevergabe für die quantitative Analyse wird durch die Berechnung von Cronbach's α bestimmt. Ist der berechnete Wert größer als .90 gilt die Übereinstimmung als sehr gut, da ein Cronbach's α von .90 für einen Test bedeutet, dass nur 10 % der Varianz zufällig und nicht aussagekräftig, 90 % dahingegen auf eine Übereinstimmung zurückzuführen und aussagekräftig sind.

Tabelle 15: Berechneter Cronbach's α des Interratings

Cronbach's α	Vignette 1	Vignette 2	Vignette 3
Messzeitpunkt t1	.97	.97	.96
Messzeitpunkt t2	.96	.97	.98

Das Ergebnis (vgl. Tabelle 15) zeigt, dass die Inter-Coder-Reliabilität sehr gut ist. Es ist davon auszugehen, dass das für diese Studie verwendete Verfahren sowie der Ablauf der Inhaltsanalyse als hoch reliabel angesehen werden können.

Die quantifizierten Daten werden gemeinsam mit den soziodemografischen Angaben und den Vorerfahrungen als Variablen in SPSS eingepflegt und statistisch ausgewertet. Der Wissenszuwachs wird anhand der Differenz des Gesamtscores sowie der einzelnen Vignettenscores beider Messzeitpunkte t1 und t2 berechnet und die Ergebnisse anschließend auf Signifikanz geprüft. Die Nachhaltigkeit des Wissens wird anhand der Scores der

Messzeitpunkte t2 und t3 auf dieselbe Weise untersucht. Mögliche Auswirkungen von soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen auf den Wissenszuwachs werden mittels multipler Regressionsanalyse erforscht.

6.9 Evaluative qualitative Inhaltsanalyse

Zusätzlich zum gesamtsprachendidaktischen Handlungswissen ist von Interesse, ob die Formulierungen der Probandinnen und Probanden Hinweise auf allgemeines professionelles Handlungswissen bzw. dessen Fehlen geben. Aufbauend auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wird deshalb in einem zweiten Durchgang die evaluative qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Es wird nach folgendem Ablauf vorgegangen (vgl. Abbildung 13):

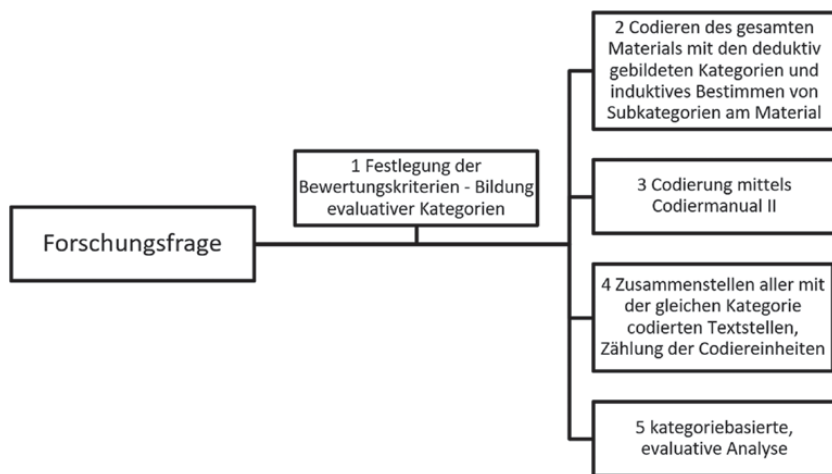


Abbildung 13: Ablauf der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse

Der Ablauf der zweiten Analyse gestaltet sich ähnlich wie im ersten Durchgang. Deshalb wird an dieser Stelle auf die Beschreibung der Schritte 2 und 3 verzichtet, da sie sich kaum vom ersten Durchgang unterscheiden.

Die Forschungsfrage steht auch bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse zu Beginn der Auswertung. Es ist dies die Frage, welche

Handlungsentscheidungen und -begründungen von den Probandinnen und Probanden zum jeweiligen Messzeitpunkt vorrangig zur Lösung des dargestellten Problems herangezogen werden. Von ihr leiten sich die evaluativen Kategorien und deren Ausprägungen ab, die die Qualität der Handlungsentscheidungen und -begründungen beschreiben.

(1) *Festlegung der Bewertungskriterien – Bildung evaluativer Kategorien:* In der vorliegenden Untersuchung wird die Bildung der evaluativen Kategorien, wie sie normalerweise in der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen wird (siehe Kapitel 6.6.3), etwas abgewandelt. Der Grund dafür ist, dass nur ein Bewertungskriterium, nämlich das Handlungswissen, von Interesse ist, woraus die evaluative Kategorie „Handlungsentscheidung und -begründung“ mit den vier Ausprägungen „sehr zielführend, zielführend, nicht zielführend, abzulehnen“ gebildet wird. Eine Zuordnung zu nur einer Kategorie und ihren Ausprägungen würde mit sich bringen, dass thematisch nur wenig differenziert ausgewertet werden könnte. Deshalb werden die vier Ausprägungen selbst zu evaluativen Kategorien bestimmt, zu denen dann thematische Subkategorien gebildet werden können. Die Subkategorien dienen gleichzeitig als Indikatoren für die Ausprägung des Handlungswissens.

(4) *Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen, Zählung der Codiereinheiten* und (5) *kategoriebasierte qualitative Analyse:* Alle Codiereinheiten werden während des Codierens pro Vignette und Messzeitpunkt entsprechend der Kategorien thematisch zusammengestellt. Auf Basis der Codiereinheiten und ihrer Anzahl in jeder der vier evaluativen Kategorien können dezidiert Aussagen über die Qualität und Häufigkeit der Antworten der Probandinnen und Probanden getroffen werden.

6.9.1 Entwicklung des Codiermanuals II und erster Codierdurchgang

Wie im ersten Analysedurchgang werden die Ergebnisse der Schritte 1 und 2 des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 13) als Codiermanual festgehalten und die Daten wieder von drei unabhängigen Expertinnen auf ihre Inter-Coder-Reliabilität hin überprüft (siehe Kapitel 6.8.2). Nachfolgend werden die Ergebnisse der beiden Schritte aufgezeigt: i) die evaluativen Kategorien, ii) die Textvignetten mit Ankerbeispielen, die die Codierentscheidungen veranschaulichen. Anhand der Ankerbeispiele

werden thematische Subkategorien gebildet, die am Ende des Unterkapitels in einem Beispiel des finalen Codiermanuals II gezeigt werden (vgl. Tabelle 16).

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

Die erste evaluative Kategorie enthält die thematischen Hauptkategorien und Subkategorien des ersten Codierdurchgangs. Die zugeordneten Codiereinheiten lassen Rückschlüsse auf das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen zu.

Kategorie 2: zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

Der zweiten evaluativen Kategorie werden Codiereinheiten mit allgemein zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen zugeordnet, zu deren Formulierung nicht auf spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik zurückgegriffen werden muss.

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

Der dritten evaluativen Kategorie werden Codiereinheiten mit nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen zugeordnet. Diese tragen zwar nicht zur Lösung des Problems bei, aber schaden den Schülerinnen und Schülern auch nicht.

Kategorie 4: abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen

Der vierten evaluativen Kategorie werden Codiereinheiten mit abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen zugeordnet, die aus Expertensicht den Schülerinnen und Schülern schaden könnten.

Die Probandinnen und Probanden werden im Folgenden verallgemeinert als „Lehrperson“ bezeichnet, da sie im Test aufgefordert werden, sich in die Rolle einer Lehrperson zu versetzen. („Stellen Sie sich vor, Sie sind Lehrerin/Lehrer an einer Volksschule.“) Die Formulierungen der Studierenden werden von der Autorin hinsichtlich Orthografie und Grammatik korrigiert, um den Lesefluss nicht zu stören.

Vignette 1: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

Fallbeschreibung: Montag, Morgenkreis, 3. Schulstufe: Ein Schüler erzählt lebhaft davon, was er alles am Wochenende erlebt hat. Er rutscht gleich in

den Dialekt, obwohl Sie die Kinder laut Lehrplan an die Standardsprache heranführen sollen.

Fragen: Wie gehen sie vor? (Handlung / Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson lässt den Dialekt zu. „Ich lasse die Kinder im Sitzkreis im Dialekt erzählen und *switche* danach im Unterricht wieder zurück ins Hochdeutsche.“ Hier wird deutlich, dass die Situation Morgenkreis – Erzählen vom Wochenende – nicht als Lerngelegenheit für das Unterrichtsfach Deutsch (Teilbereich Sprechen), sondern als Möglichkeit, authentisch von Erlebtem zu erzählen, gesehen wird. Die Lehrperson erkennt, dass sich Kinder emotional in der Erstsprache ausdrücken wollen. „Da es eine persönliche Erzählung seines Erlebnisses ist, soll der Schüler es auch in seiner Sprache erzählen können, um das Persönliche in seiner Geschichte zum Ausdruck bringen zu können.“ Diese Handlungsbegründung lässt das Wissen um die Bedeutung der Erstsprache für die Identitätsentwicklung und das emotionale Erleben erkennen.
- Die Lehrperson wiederholt in Standarddeutsch und/oder fasst für Nicht-Dialektsprecher zusammen. „Am Ende der Erzählung fasse ich das Erzählte kurz in der Standardsprache zusammen.“ Somit respektiert sie einerseits die Erstsprache (Dialekt) und andererseits erkennt sie mögliche Verständnisprobleme der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und ermöglicht allen die Teilhabe. „Am Ende wiederhole ich das Gesagte in Standardsprache, damit auch die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache den Inhalt der Erzählung verstehen können.“
- Die Lehrperson erkennt, dass für das Erlernen der Standardsprache Lerngelegenheiten geschaffen werden müssen. „Es gibt bestimmte Einheiten unter der Woche, in denen Standardsprache trainiert wird. Dann können sich die Kinder jeweils darauf vorbereiten.“ Die Lehrperson weiß, dass die Kinder Unterstützung brauchen, da auch die Standardsprache gelernt werden muss. „Möchte ich aber, dass die Kinder Erzählstrukturen oder Ähnliches lernen, dann muss ich ihnen mithilfe

von vorgegebenen Bausteinen (Satzbaukasten, usw.) diese Strukturen vorgeben.“

Kategorie 2: zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson unterstützt den Sprecher in Standarddeutsch. „Ich kann ihnen die Standardsprache trotzdem näherbringen, indem ich das Gesagte kurz auf Standardsprache zusammenfasse.“ Die Lehrperson sieht sich als Vorbild für Standardsprache. „Durch das Wiederholen seiner Sätze wird er unbewusst zur Standardsprache hingeleitet.“ So handelt die Lehrperson zwar nicht auf Basis der Wissenskomponente „Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt“, jedoch werden dem Schüler durch die Zusammenfassung seines Beitrags Sprachstrukturen vorgegebene, die ihn bei der Entwicklung der Standardsprache unterstützen können.

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson verlangt, dass in Standarddeutsch gesprochen wird. „Wenn das Kind flüssig und ausführlich am Sprechen ist, lasse ich es weitersprechen und erinnere es danach daran, das nächste Mal in der Standardsprache zu sprechen.“ Lehrperson unterbricht das Kind zwar nicht im Redefluss, aber verlangt nach Ende eines Satzes oder des Redebeitrags, in Standarddeutsch fortzufahren. Die Verwendung der Standardsprache wird gewünscht, jedoch nicht ausdrücklich verlangt. „Ich versuche aber, ihn vorsichtig darauf hinzuweisen, dass er in der Schule Hochdeutsch sprechen sollte und helfe ihm dabei.“
- Die Lehrperson begründet die Vorgabe Standarddeutsch mit der Notwendigkeit diese zu üben und mit der Bedeutung des Standarddeutschen für die Schul- und Berufslaufbahn. „In der 3. Schulstufe spielt die Standardsprache schon eine wichtigere Rolle, weshalb es wichtig ist, diese entsprechend zu üben, um sie zu festigen.“ Die Lehrperson unterbricht den Schüler zwar nicht, doch wird die Bedeutung des Standarddeutsch im Gegensatz zum Dialekt betont. Es werden dabei keine Maßnahmen zur Entwicklung des Standarddeutsch formuliert. „Dennoch halte ich es für wichtig, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, die Standardsprache zu verwenden und ihnen zu verdeutlichen, wie wichtig, vor allem auch in der weiteren Schullaufbahn, diese ist.“

- Die Lehrperson verlangt die Verwendung der Standardsprache, damit alle Kinder das Erzählte verstehen können. „Bitte nun auf Hochdeutsch, damit dich alle in der Klasse verstehen.“ Das zeigt, dass die Mehrsprachigkeit zumindest wahrgenommen wird und mögliche Verständnisschwierigkeiten erkannt werden, aber diesen kann nicht allein durch die Verwendung von Standarddeutsch bei Erzählungen der Schülerinnen und Schüler, sondern nur mittels strukturiertem Sprachunterricht durch die Lehrperson entgegengewirkt werden.

Kategorie 4: abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Der Schüler wird von der Lehrperson unterbrochen und angewiesen, in Standard fortzufahren. „Ich unterbreche ihn und erinnere den Schüler daran, dass wir in der Schule beim Erzählen die Standardsprache verwenden. Danach kann der Schüler weitererzählen.“ Durch diese Handlung signalisiert die Lehrperson, dass sie mehr an der Verwendung der Standardsprache interessiert ist, als am Inhalt des Redebeitrags. Das Kind kann entmutigt werden, weiter zu erzählen. Der Schüler wird mit Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Standardsprache konfrontiert. „Falls der Schüler auf meine Bitte nicht eingeht, entziehe ich ihm das Wort.“ Die Erstsprache des Kindes (hier Dialekt) wird abgewertet.

Vignette 2: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson weiß, dass an der Klassengemeinschaft im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit gearbeitet werden muss. „Sprachenportrait, Sprachblumengarten, Wertschätzung der Sprachen, alle Sprachen der Klasse sichtbar machen.“ Durch gemeinsame Aktionen

wie Sprachenprojekte werden die Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt sensibilisiert und begreifen sich als Gemeinschaft. „Ich versuche, die Kinder für das Thema zu sensibilisieren. Ich möchte, dass die Klasse stolz ist auf die vielen Sprachen, die die Kinder in ihrer Klasse alle sprechen können.“

- Die Lehrperson verwendet den Englischunterricht cross-curricular als gemeinsame Lernsprache. „Dann werde ich den Kindern eine Gelegenheit geben, den anderen zu zeigen, was sie können und dass es toll ist, eine Zweitsprache zu können, beispielsweise im Englischunterricht. Ich lege Kärtchen mit verschiedenen Dingen darauf in die Mitte des Sitzkreises mit Wörtern, die wenige der Kinder in Englisch können. Dann besprechen wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Englisch, Deutsch und den anderen Sprachen.“ „Bei Einführungen in neue Themen kann so bewirkt werden, dass alle Kinder auf dem gleichen Stand sind und es für alle eine neue Sprache ist.“

Kategorie 2: zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen

- In Vignette 2 werden keine Codiereinheiten der Kategorie 2 zugeordnet.

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson konzentriert ihre Maßnahmen nicht auf die gesamte Klasse, sondern allein auf die deutschsprachigen Kinder, die die anderen auslachen. Sie versucht es i) mit Erklärungen „Ich erkläre den deutschsprachigen Kindern, dass es etwas Besonderes ist, dass diese Kinder mehrere Sprachen sprechen“, ii) Appellen „Den deutschsprachigen Kindern sage ich, dass das nicht schön ist, wenn man wegen seiner Sprache ausgelacht wird“ und iii) Ermahnungen „Ich sage den anderen Kindern, dass sie nicht das Recht haben, die anderen Kinder auszulachen.“ So möchte sie Wertschätzung erreichen. „Die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache sollen somit lernen, anderssprachige Kinder zu verstehen, zu akzeptieren und zu tolerieren.“
- Die Maßnahmen werden nur auf die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler konzentriert, indem sie diese unterstützt, ermutigt und lobt. „Ich unterstütze die Kinder bei dem was sie sagen wollen, sodass es schlussendlich korrekt ist.“ Damit möchte sie deren Partizipation

erhöhen. „Dadurch steigt die Chance, dass sich diese Kinder lieber in Kreisgespräche einbringen und danach auch stolz sein können auf ihre Aussagen.“

- Sowohl die Maßnahmen gegenüber den deutschsprachigen als auch gegenüber den mehrsprachigen Kindern wirken sich vermutlich nicht negativ auf die Schülerinnen und Schüler aus, jedoch sind sie nicht zielführend, will man die Klassengemeinschaft stärken und eine kollektive Identität „mehrsprachige Klasse“ aufbauen.

Kategorie 4: abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson weist den mehrsprachigen Kindern die Rolle des Experten ihrer Erstsprache zu, um sie mehr zu integrieren. „Außerdem würde ich sie bei bestimmten Themen wie z.B. den vier Fälle fragen, was es damit in ihrer Muttersprache auf sich hat.“ „Somit bringen sich die Kinder in Kreisgespräche ein.“ Auf den ersten Blick scheint diese Maßnahme zielführend, doch werden mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit dieser Aufgabe überfordert, da es ihnen in diesem Alter meist nicht möglich ist, Aussagen über die Struktur der Erstsprache zu treffen oder zu übersetzen. Außerdem wird der Prozess der Integration und Identifikation mit der Klasse durch diese Rollenfixierung behindert (Oomen-Welke, 2010). Kinder haben das Bedürfnis dazuzugehören und wollen nicht auf ihr Anderssein reduziert werden (Schader, 2012).
- Die Lehrperson initiiert vermehrt Lerngelegenheiten, damit die mehrsprachigen Kinder Deutsch sprechen, um so ihre Sprachkompetenz zu erhöhen. „Die DaZ-Kinder können von ihrer eigenen Muttersprache erzählen, reden dabei aber Deutsch und verbessern es somit.“ Durch diese Maßnahme werden die Kinder zusätzlich unter Druck gesetzt. Die Sprachkompetenz kann nur durch strukturierte Sprachlernangebote verbessert werden.

Vignette 3: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

Fallbeschreibung: Sie nehmen am Einschulungsgespräch einer Schülerin mit anderer Erstsprache als Deutsch teil. Die Eltern fragen Sie in gebrochenem Deutsch, wie sie selbst ihre Tochter am besten auf die Schule vorbereiten

können. Der Vater schlägt vor, ganz viel Deutsch zuhause mit dem Kind zu sprechen.

Fragen: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson berät die Eltern dahingehend, dass sie die Erstsprache des Kindes zuhause gezielt fördern sollen. „Sie sollen mit dem Kind die Erstsprache sprechen und diese weiterhin gut ausbauen.“ Sie unterstreicht damit die Wichtigkeit der Erstsprache auch für den Aufbau der Zweitsprache. „Die Muttersprache sollte als wertvoller Schatz gesehen werden. Sie ist ein Zeichen der Identität und ist für den Erwerb weiterer Sprachen von großem Vorteil. Das Kind erhält durch die angewandte Muttersprache wichtige Sprachstrukturen, die sich dann auch auf die deutsche Sprache positiv auswirken.“
- Die Lehrperson macht die Eltern zusätzlich auf den Vorteil des Vorlesens aufmerksam. „Ich schlage ihm vor, mit seinem Kind zuhause in der Muttersprache zu sprechen und mit dem Kind viele Bücher in ihrer Sprache zu lesen bzw. diese ihm vorzulesen.“ Damit wird die Entwicklung der Bildungssprache und des Wortschatzes in der Erstsprache unterstützt. „Mit dem Vorlesen gewöhnt sich das Kind an die Schriftsprache und erkennt, dass die Sprache anders ist, wenn sie mit ihrem Papa redet, als wenn er ihr etwas vorliest.“

Kategorie 2: zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson rät den Eltern, weiterhin in ihrer Erstsprache mit dem Kind zu sprechen. Als Begründung gibt sie allerdings nicht die Vorteile für die gesamtsprachliche Entwicklung an, sondern die Vermeidung von inkorrektem Deutsch oder die Vorteile für die Eltern-Kind-Beziehung: „Er soll weiter in seiner Erstsprache mit ihr sprechen. Wenn der Vater mit gebrochenem Deutsch mit dem Kind redet, lernt das Kind auch nur gebrochen Deutsch.“

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson rät den Eltern zwar nicht davon ab, die Erstsprache zu benutzen, nimmt jedoch nicht auf die Wichtigkeit der Erstsprache für die kindliche Entwicklung Bezug. Sie rät den Eltern im Gegenteil, das eigene Deutsch über Sprachkurse zu verbessern und das Kind durch zusätzliche Sprachlernangebote sowie über den Kontakt zu deutschsprachigen Kindern im Erwerb von Deutsch zu unterstützen. „Den Eltern rate ich auch einen Deutschkurs zu machen, damit sie sich auf demselben Level befinden wie ihre Tochter.“ „Ich würde ihm eher raten, Hörbücher gemeinsam mit ihr anzuhören.“ „Am besten ist es, wenn die Schülerin sich mit Nachbarschaftskindern treffen kann, um mit diesen zu kommunizieren.“ Als Grund wird das leichtere Lernen über Kommunikation mit Gleichaltrigen angegeben. „Reden ist immer sehr wichtig. In diesem Fall wäre es aber auch wichtig, dass das Kind selbst redet und nicht nur zuhört.“ Die Vorschläge, das Kind in der Entwicklung von Deutsch zu unterstützen, sind in dieser Form zwar nicht schädlich für das Kind, doch durch die Argumentation delegiert die Lehrperson das Erlernen von Deutsch an die Eltern und zieht die Lebensumstände der Eltern nicht mit in Betracht.

Kategorie 4: abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson rät den Eltern, mit dem Kind Deutsch anstatt der Erstsprache zu sprechen. „Nicht nur der Vater soll mit dem Kind Deutsch sprechen, auch alle anderen Familienmitglieder.“ Als Begründung gibt sie die Vorbildfunktion der Eltern an. „Durch folgendes Vorgehen hat das Kind nur noch wenig Möglichkeiten, eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen – Eltern sind Vorbilder, dies wirkt sich dann auch auf das Kind aus.“ Die Lehrperson empfiehlt außerdem, dass die Eltern dem Kind Bücher in Deutsch vorlesen. „Ich gebe den Ratschlag, deutsche Bilderbücher mit angemessener Textvielfalt zu besorgen und gemeinsam mit dem Kind zu lesen.“ Damit soll gewährleistet werden, dass kein inkorrektes Deutsch gelernt wird. „Ich würde ihnen dazu raten viel mit dem Kind zu lesen. Es ist wichtig, dass das Kind deutsch spricht, allerdings sollte es nicht nur ‘gebrochenes, Deutsch, sondern auch ‘korrektes, hören.“ Die Argumentation der Lehrperson lässt

keinerlei Wertschätzung gegenüber der Erstsprache des Kindes erkennen. Die Entwicklung der Erstsprache wird als unwichtig eingestuft und den Eltern der Auftrag erteilt, das Kind in Deutsch zu unterrichten. Dies ist weder die Aufgabe der Eltern noch ist sie realisierbar.

Vignette 4: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

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

Fragen: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson argumentiert gegenüber den Eltern, dass von einer Überforderung der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nicht auszugehen ist, da Kinder mehr als eine Sprache parallel lernen können und dies auch wissenschaftlich belegt ist. „Ich werde ihnen sagen, dass viele Studien belegen, dass Kinder im jungen Alter sehr empfänglich sind, neue Sprachen zu lernen, dass sie gleichzeitig eine andere Sprache lernen können, ohne dabei die andere schlechter oder langsamer zu lernen.“
- Im Gegenteil kann sich der Englischunterricht positiv auf die Entwicklung von *Language Awareness* auswirken. „Durch die Einsicht in verschiedene Strukturen von Sprache erhalten die Kinder wichtige Informationen für ihren weiteren Fremdspracherwerb.“
- Zusätzlich dient Englisch den Schülerinnen und Schülern als gemeinsame Lernsprache und kann somit ihr Selbstvertrauen sowie die Klassengemeinschaft stärken. „Im Englischunterricht auf der Grundstufe I sind alle auf demselben Niveau. Alle verstehen gleich viel bzw. gleich wenig. In diesem Fach sind alle Kinder auf einem ähnlichen Level und so hilft es den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zu sehen, dass sie nicht schlechter sind als die deutschsprachigen Kinder – denn sie verstehen ja alle gleich wenig.“

Kategorie 2: zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- In Vignette 4 werden keine Codiereinheiten der Kategorie 2 zugeordnet.

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson beruhigt die Eltern und erklärt, dass der Englischunterricht für die mehrsprachigen Kinder keinen Nachteil bedeutet, jedoch gibt sie keine Begründung für die Annahme. „Ich glaube nicht, dass der Englischunterricht eine Überforderung für ausländische Kinder darstellt.“
- Sie argumentiert defensiv und betont das Primat des Deutschen. „Ich nehme den Eltern die Angst, indem ich ihnen erkläre, dass das Fach Englisch nur eine Stunde in der Woche stattfindet und das Hauptaugenmerk natürlich auf Deutsch liegt, vor allem für die DAZ-Kinder.“ Sie geht somit nicht auf die Bedenken der Eltern ein, denn die Eltern wissen, dass der Englischunterricht nur wenig Zeit im Stundenplan beansprucht.
- Die Lehrperson rechtfertigt den Englischunterricht insgesamt damit, dass sie auf das Schulrecht und die Notwendigkeit für die Berufslaufbahn verweist sowie das frühe Sprachenlernen und die Freude, die alle Kinder am Fach haben, betont. „Ich erkläre den Eltern, dass Kinder im Volksschulalter viel leichter neue Sprachen lernen. Es ist nur von Vorteil, wenn man in der Volksschule schon ein wenig Englisch spricht.“ Die Frage der Eltern bezog sich auf die Nachteile, die sich für mehrsprachige Kinder ergeben könnten, und wird durch diese Argumentation nicht beantwortet.

Kategorie 4: abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson verstärkt die Sorge der Eltern, indem sie selbst die Gefahr der Überforderung sieht. „Ich würde möglicherweise auf den Wunsch der Eltern eingehen, da Englisch vielleicht doch eine weitere Belastung für manche Schülerinnen und Schüler darstellen könnte.“ Sie hält Interferenzen für möglich. „Kinder sollten meiner Meinung nach, schon ein Fundament in einer Sprache besitzen, bevor sie eine andere dazulernen, da die Kinder sonst die Sprachen (Grammatik) verwechseln könnten.“

Vignette 5: Gesamtsprachliche Förderung

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlungen/Argumente) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson erkennt, dass das Problem in der mangelnden Kenntnis der Bildungssprache zu suchen ist und adaptiert ihren Unterricht entsprechend. „Wenn die Schüler das Vokabular nicht kennen, weil es über das, was im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet wird, hinausgeht, können sie den Sachverhalt nicht verstehen.“ „Ich muss die Fachbegriffe und Wörter, die nicht zum alltäglichen Sprachgebrauch gehören, zuvor extra erklären. Ich kann auch die Fachbegriffe mit Bildern veranschaulichen.“
- Die Lehrperson führt Themen auf Englisch ein. „Ich werde neue Sachunterrichtsthemen in Englisch einführen.“ Damit ermöglicht sie allen Kindern auf etwa demselben Sprachniveau einzusteigen. Die Lehrperson muss *Scaffolding* anwenden, damit das Thema verstanden wird. „Es ist deshalb von Vorteil, auch im Sachunterricht Englisch zu sprechen – wie beispielsweise beim Wasserkreislauf. Die Lehrperson stellt handelnd und bildhaft dar (spricht dabei so wenig wie möglich), wie der Kreislauf des Wassers funktioniert. Jedes Kind wird dabei zum Denken angeregt – und zwar in seiner eigenen Sprache! Durch das Englischsprechen, können fast alle Kinder auf dem gleichen Niveau abgeholt werden – es gibt keine gravierenden Sprach- und Verständnisunterschiede zwischen ihnen.“

Kategorie 2: zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- In Vignette 5 werden keine Codiereinheiten der Kategorie 2 zugeordnet.

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson erkennt nicht, dass das Verhalten der Schüler auf Verständnisprobleme zurückzuführen ist. Sie vermutet die Ursache für das scheinbare Desinteresse in ihrem Unterricht allgemein und im Thema des Sachunterrichts und versucht durch ein Gespräch mit den Schülern auf deren Verhalten einzuwirken. „Ich nehme mir diese zwei Schüler heraus und werde mit ihnen reden und fragen, warum sie denn so desinteressiert sind an diesem Fach. Ich frage sie, was sie interessieren würde und lasse sie vielleicht ein Referat darüber machen, wenn sie das wollen. Ansonsten will ich ihnen auch klarmachen, wie wichtig dieses Fach ist.“ Das Gespräch mit den Schülern wird ihnen zwar nicht schaden, doch wird es an der Situation nichts ändern. Es ist nicht davon auszugehen, dass die Schüler das Problem verbalisieren und ihr Verhalten erklären können.

Kategorie 4: abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen

- In Vignette 5 werden keine Codiereinheiten der Kategorie 4 zugeordnet.

Vignette 6: Gesamtsprachliche Förderung

Fallbeschreibung: Sie haben ein Mädchen mit Fluchterfahrung aus Syrien in ihrer ersten Klasse. Nach vier Wochen spricht sie noch immer kein Wort. Die Eltern berichten, dass sie zuhause normal hört und spricht. In der Schule sitzt sie unbeteiligt da und bekommt offenbar nichts vom Unterricht mit. Nur im Englischunterricht scheint sie interessiert.

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlungen/Argumente) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung

Kategorie 1: sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson zwingt die Schülerin nicht zu sprechen und begründet dies mit der Notwendigkeit, dass Sprache zuerst gehört werden muss, bevor sie gesprochen wird. „Ich werde sie im Unterricht sicher nicht zwingen zu sprechen.“ „Silent period: Kinder hören erst eine Weile lang zu, bevor sie anfangen zu sprechen.“
- Die Lehrperson bietet dem Kind Gelegenheit, Sprachen integrativ im Unterricht zu lernen. „Ich biete ihr unterschiedliche Möglichkeiten an, sich am Unterricht zu beteiligen und vor allem, um die deutsche Sprache zu üben und zu festigen.“ Dafür verwendet sie auch vermehrt Englisch. „Anscheinend kann das Mädchen noch keine Verknüpfungen zwischen Deutsch und ihrer Erstsprache herstellen. Es fällt ihr in Englisch leichter. Ich versuche mehrere Einheiten auf Englisch einzubringen.“ Dadurch kann sie Inhalt mit Sprache verknüpfen. „Ich möchte auf sie eingehen und ihr ermöglichen, dass sie mehr versteht. Nach und nach kann sie dann auch Verknüpfungen zu der deutschen Sprache herstellen.“
- Die Lehrperson erkennt den Nutzen von Englisch als gemeinsamer Lernsprache. „In Englisch scheint sie keine Hemmungen haben, da sie merkt, dass die anderen Kinder genauso Schwierigkeiten mit der Sprache haben.“

Kategorie 2: zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson möchte das Selbstbewusstsein der Schülerin stärken, indem sie das Thema Sprachen im Unterricht bearbeitet oder die Schülerin durch Englisch fördert. „Ich werde die Fremdsprache des Mädchens zum Thema in der Klasse machen. Ich lerne einige Sätze in der Sprache und versuche so, das Vertrauen zu dem Kind aufzubauen.“ „Ich würde eine Zeit lang mehr Englischstunden machen und schauen, dass sie sich dort einbringt. Dadurch wird sie gestärkt und traut sich dann hoffentlich auch, beim deutschsprachigen Unterricht mitzuarbeiten.“
- Die Lehrperson schenkt der Schülerin vermehrt Aufmerksamkeit und baut so Beziehung zu ihr auf „Im Einzelgespräch kann sie Vertrauen in die Lehrperson (Bezugsperson) finden.“

Die Handlungsentscheidungen und -begründungen sind allgemein ziel führend, um die Situation des Kindes zu verbessern, jedoch geben sie keine Hinweise auf das Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung.

Kategorie 3: nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson sieht das Problem allein in der mangelnden Deutschkompetenz und verortet die Lösung nicht bei sich, sondern außerhalb des Unterrichts im Sprachförderunterricht. „Ich versuche sie in den Förderunterricht oder in einen speziellen Kurs zu bekommen, damit es ihr leichter fällt, die deutsche Sprache zu erlernen.“ Oder sie überlässt das Problem der Zuständigkeit der Eltern. „Ich gebe ihr ein paar deutsche Märchenbücher mit und bitte die Eltern ihr sie vorzulesen.“ Diese Handlungsentscheidung kann die Deutschkenntnis der Schülerin verbessern (dafür müssen die Eltern allerdings selbst über eine hohe Deutschkompetenz verfügen), wird aber ihr Zugehörigkeitsgefühl in der Klasse nicht verbessern.

Kategorie 4: abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen

- Die Lehrperson sieht die Lösung des Problems darin, dass sie das Kind zum Sprechen zwingt. „Ich lasse das Mädchen öfter Wörter/Sätze nachsprechen und lobe für richtig Nachgesprochenes.“ Damit setzt sie das Kind unnötigem Stress aus und trägt nicht zur Lösung der Grundproblematik bei. Das Kind braucht Zeit und ein Gefühl der Sicherheit, um die Sprache mit Unterstützung zuerst rezeptiv zu verarbeiten und um sich als Teil der Gemeinschaft zu sehen.

Die vier evaluativen Kategorien und deren Subkategorien bilden die Struktur des Codiermanuals II. Tabelle 16 zeigt am Beispiel der Vignette 2 das finale Codiermanual II. Es werden das Themenfeld, die Wissenskomponenten und der Vignettentext angegeben. Die Spalte „Code“ zeigt die Nummerierung für die Codiereinheiten und die Spalte „Kategorien“ die evaluativen Kategorien und deren thematische Subkategorien (= Indikatoren).

Tabelle 16: Codiermanual II, Vignette 2

Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik	
Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung	
Vignette 2: Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.	
code	Kategorien
1	<i>sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>
1.1	H: Sprachenprojekte mit der gesamten Klasse
1.2	H: Sprachen verbal thematisieren
1.3	H: Ausdrücke in mehreren Sprachen lernen
1.4	B: <i>Language Awareness</i> entwickeln
1.5	B: Verständnis für andere entwickeln
1.6	B: Empathie steigern
1.7	H: Englischunterricht cross-curricular
1.8	B: Englisch als gemeinsame Lernsprache
2	<i>zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>
3	<i>nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>
3.1	H: Appell zur Empathie/Unterstützung
3.2	H: Erklärung Sprachenlernen ist schwierig
3.3	H: Ermahnung, nicht zu lachen
3.4	B: Wertschätzung/Toleranz
3.5	B: Bewusstsein entwickeln
3.6	H: Lob/Unterstützung geben
3.7	B: positive Fehlerkultur entwickeln
3.8	B: Partizipation/Integration fördern
4	<i>abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>
4.1	H: Erstsprache vorstellen/übersetzen
4.2	H: Deutschsprechen initiieren
4.3	B: Deutschlernen durch Sprechen

Anmerkung zur Tabelle: H = Handlung, B = Begründung

6.9.2 Zweiter Codierdurchgang mittel Codiermanual II

Die Codierung wird wie in der ersten Analyse pro Vignette vorgenommen, wobei die Antworten jeder Probandin bzw. jedes Probanden auf Codiereinheiten hin untersucht werden, die Hinweise auf alle vier evaluativen Kategorien und Subkategorien geben. Die entsprechenden Codiereinheiten werden markiert, den thematischen Hauptkategorien und/oder den Subkategorien zugeordnet und mit Codes versehen.

Exemplarisch wird an dieser Stelle die Codierung der Antwort der Probandin bzw. des Probanden P51 anhand des Codiermanuals II für Vignette 2 zum Messzeitpunkt t2 gezeigt (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Codierung am Beispiel P51, Vignette 2, Messzeitpunkt t2

Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik	
Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung	
Vignette 2: Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.	
P51: „Ich mache klar, dass jeder Mensch eine unterschiedliche Muttersprache hat und dadurch es nicht schlimm ist, wenn man Fehler macht. Es muss den Schülern klar gemacht werden, dass in unserem Land nicht alle Menschen perfekt Deutsch sprechen, und dadurch die Kinder ja in der Schule sind, um es zu üben.“	
Codiereinheit	Code
„Ich mache klar, dass jeder Mensch eine unterschiedliche Muttersprache hat und dadurch es nicht schlimm ist, wenn man Fehler macht.“	1.2 3.7
„Es muss den Schülern klar gemacht werden, dass in unserem Land nicht alle Menschen perfekt Deutsch sprechen, und die Kinder ja in der Schule sind, um es zu üben.“	3.5

6.9.3 Zusammenstellung der Codiereinheiten und kategoriebasierte Analyse

Der folgende Abschnitt beschreibt Schritte 4 und 5 des zweiten Durchgangs der Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 13). Nach erneuter Codierung des gesamten Materials werden in jeder Vignette die Codiereinheiten pro Subkategorie gezählt. Die Ergebnisse werden addiert und so die Anzahl der Codiereinheiten pro evaluativer Kategorie ermittelt. Danach wird mit Hilfe der Codes die Inter-Coder-Reliabilität der Bewertung geprüft.

Exemplarisch werden in Tabelle 18 die Codes, die evaluativen Kategorien und die Anzahl der Codiereinheiten pro Subkategorie und in der Zeile „gesamt“ jeweils die Summe der Codiereinheiten in jeder der vier evaluativen Kategorien aufgezeigt.

Tabelle 18: Ergebnis Vignette 2, Messzeitpunkt t2

Themenfeld I: Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik		
Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung		
Vignette 2: Sie übernehmen eine 3. Klasse. Bald bemerken Sie, dass sich die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei Kreisgesprächen selten einbringen und wenn, werden sie von österreichischen Kindern wegen Sprachfehlern ausgelacht.		
codes	Kategorien	Anzahl Codiereinheiten
1	<i>sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>	
1.1	H: Sprachenprojekte mit der gesamten Klasse	27
1.2	H: Sprachen verbal thematisieren	10
1.3	H: Ausdrücke in mehreren Sprachen lernen	7
1.4	B: <i>Language Awareness</i> entwickeln	21
1.5	B: Verständnis für andere entwickeln	8
1.6	B: Empathie steigern	6
1.7	H: Englischunterricht cross-curricular	11
1.8	B: Englisch als gemeinsame Lernsprache	9
gesamt		99
2	<i>zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>	
gesamt		0
3	<i>nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>	
3.1	H: Appell zur Empathie/Unterstützung	1
3.2	H: Erklärung Sprachenlernen ist schwierig	11
3.3	H: Ermahnung, nicht zu lachen	19
3.4	B: Wertschätzung/Toleranz	9
3.5	B: Bewusstsein entwickeln	12
3.6	H: Lob/Unterstützung geben	6
3.7	B: positive Fehlerkultur entwickeln	4
3.8	B: Partizipation/Integration fördern	15
gesamt		77
4	<i>abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen</i>	
4.1	H: Erstsprache vorstellen / übersetzen	11
4.2	H: Deutschsprechen initiieren	3
4.3	B: Deutschlernen durch Sprechen	0
gesamt		14

Anmerkung zur Tabelle: H = Handlung, B = Begründung

Inter-Coder-Reliabilität

Die Reliabilität des Ratings wird von denselben Expertinnen wie beim ersten Durchgang überprüft. Diesmal wird die Auswertungsobjektivität anhand der prozentualen Inter-Coder-Übereinstimmung berechnet, wofür jede einzelne Codierung der einen Person mit der Codierung der anderen verglichen und auf Übereinstimmung überprüft wird. Die Gesamtsumme aller Codierungen der beiden Personen wird als Basis genommen. Wenn also die eine Person drei Codierungen an einem Text und die andere zwei Codierungen vorgenommen hat, dann ergeben sich fünf Vergleiche. Wenn davon vier übereinstimmen, beträgt die prozentuale Übereinstimmung $4/5 = 80\%$. Hieraus wurde Kappa nach Brennan und Prediger (1981) bestimmt, der angibt, wie stark die Übereinstimmung über die zufällige Übereinstimmung hinausgeht. Ein Wert von .90 bedeutet, dass nur 10 % der Übereinstimmung zufällig sind.

Tabelle 19: Berechneter Kappa des Interratings

Kappa nach Brennan und Prediger	Vignette 1	Vignette 2	Vignette 3
Messzeitpunkt t1	.92	.94	.93
Messzeitpunkt t2	.97	.96	.96

Die Ergebnisse (vgl. Tabelle 19) zeigen, dass die Inter-Coder-Reliabilität wie in der ersten Analyse sehr gut ist. Es ist wieder davon auszugehen, dass das für diese Studie verwendete Verfahren sowie der Ablauf der Inhaltsanalyse als hoch reliabel angesehen werden können.

Für die numerisch-tabellarische Auswertung wird die absolute Häufigkeit der Codiereinheiten für jede evaluative Kategorie zuerst für alle Vignetten zusammen und danach für jede einzelne Vignette zu jedem Messzeitpunkt ermittelt. Die Ergebnisse zum Messzeitpunkt t1 werden mit den Ergebnissen des Messzeitpunkts t2 und die Ergebnisse des Messzeitpunkts t2 mit denen des Messzeitpunkts t3 verglichen. So kann untersucht werden, ob es eine Zu- bzw. Abnahme der jeweiligen Ausprägung des Handlungswissens (sehr zielführende, zielführende, nicht zielführende und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen) zwischen den Messzeitpunkten

gibt. Mittels einer prozentuellen Verteilung der Kategorien wird zusätzlich auf Unterschiede in der Häufigkeit der Codiereinheiten innerhalb eines Messzeitpunkts eingegangen. Zuletzt werden die einzelnen Subkategorien der evaluativen Kategorien in jeder einzelnen Vignette verbal-interpretativ ausgewertet und die Messzeitpunkte t1 und t2 miteinander verglichen.

7 Forschungsergebnisse

Das folgende Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen der Studie. Die statistische Analyse der quantifizierten Daten gibt Aufschluss darüber, ob und wie weit sich Anfängerinnen bzw. Anfänger des Lehramtsstudiums über Inhalte innerhalb des Fachbereichs Englisch Primarstufe gesamt-sprachendidaktisches Handlungswissen aneignen, das ihnen hilft, Lösungen für in Textvignetten beschriebenen Problemsituationen theoriebasiert zu formulieren und ob dieses Wissen nachhaltig erworben wird. Zusätzlich werden soziodemografische Merkmale und Vorerfahrungen der Studierenden als mögliche Einflussfaktoren auf den Wissenszuwachs in den Blick genommen. Mittels evaluativer Analyse wird die allgemeine Qualität der formulierten Handlungsentscheidungen und -begründungen untersucht. In Tabelle 20 werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst und statistische Ergebnisse systematisch vorstellt.

Tabelle 20: Forschungsfragen und Zusammenfassung der Ergebnisse

Analysedurchgang 1: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (quantifizierte Daten)				
Forschungsfragen	Frage nach dem Wissenszuwachs Differenz (Score t2-t1)	Frage nach der Nachhaltigkeit Differenz (Score t3-t2)	Frage nach den Einflussfaktoren auf den Wissenszuwachs längerer Aufenthalt in einem anderssprachigen Land, Erstsprache(n), pädagogische Berufserfahrung	
Ergebnisse	M = 34,93 Wissenszunahme	M = 4,82 keine Wissensabnahme	kein Einfluss	Unterschied im Wissenszuwachs zwischen Untergruppen einsprachig und mehrsprachig aufgewachsen
				einsprachig M = 37,94
				mehrsprachig M = 18,56
	signifikant	nicht signifikant	nicht signifikant	signifikant

(Fortsetzung auf der nächsten Seite)

Tabelle 20: Fortsetzung

Analysedurchgang 2: Evaluative qualitative Inhaltsanalyse – numerisch-tabellarische Auswertung (verbal-interpretative Ergebnisse siehe Kapitel 7.2)			
Forschungsfrage	Frage nach der allgemeinen Qualität der Handlungsentscheidungen und -begründungen		
	evaluative Kategorie K1: sehr zielführend evaluative Kategorie K2: zielführend evaluative Kategorie K3: nicht zielführend evaluative Kategorie K4: abzulehnen		
Ergebnisse	Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten auf die zwei Extremkategorien		
	t1	t2	t3
	K1: 20 % K4: 17 % K1 und K4 fast gleich	K1: 63 % K4: 5 % Zunahme von K1, Abnahme von K4	K1: 74 % K4: 3 % keine große Veränderung zu t2

7.1 Ergebnisse: Zuwachs an Handlungswissen – quantitativ

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, ob Lehramtsstudierende nach einer Intervention einen Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen zeigen, werden die Antworten der Studierenden nach der inhaltlichen strukturierenden qualitativen Analyse ausgewertet und durch ein Punktesystem quantifiziert.

7.1.1 Ergebnis gesamt

Geht man von der Summe aller erreichten Punkte der Probandinnen und Probanden ($N = 58$) in allen Vignetten aus, werden zum Messzeitpunkt t2 mit 2731 um 2116 Punkte mehr erreicht wie zum Messzeitpunkt t1 mit 615 Punkten (vgl. Abbildung 14). Auf Basis der Summe aller erreichten Punkte zeigt sich ein deutlicher Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen.

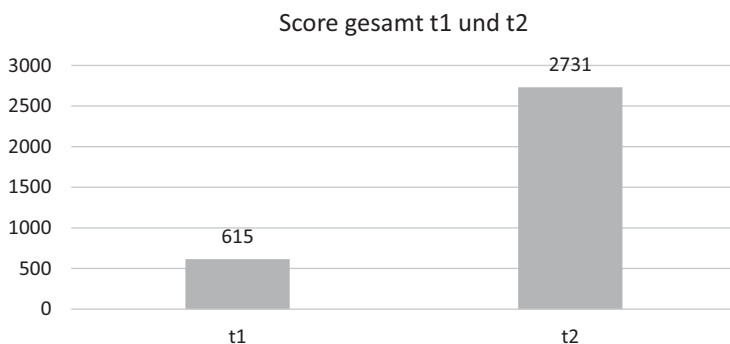


Abbildung 14: Alle erreichten Punkte, Vignetten gesamt zu den Messzeitpunkten t1 und t2

Wie sich dieses Ergebnis im durchschnittlichen Zuwachs pro Probandin bzw. Proband widerspiegelt, wird nachfolgend untersucht. Die mittlere Punktezahl liegt zum Messzeitpunkt t2 bei 46,6 (SD = 28,85) und ist somit um 34,93 größer wie zum Messzeitpunkt t1 mit einer mittleren Punktezahl von 11,5 (SD = 9,64) von 120 erreichbaren Punkten (20 Punkte je Vignette bei sechs Vignetten). Auf einer Skala von 0 bis 120 konnte somit ein mittlerer Zuwachs von knapp 35 Punkten erreicht werden. Zu beiden Messzeitpunkten ist eine große Streuung der Ergebnisse zu beobachten, wobei sie zum Messzeitpunkt t1 größer ist wie zum Messzeitpunkt t2.

Mittels t-Test für verbundene Stichproben wird nun überprüft, ob der Wissenszuwachs signifikant ist. Dabei wird das Signifikanzniveau α auf 0,05 (in 5 % der Fälle wäre der Effekt als Zufallsergebnis zu erwarten) gesetzt, da ein Fehler 1. Art (Alpha-Fehler) zu keinen ernsthaften Konsequenzen führen würde. Eine irrtümliche Ablehnung der Nullhypothese würde lediglich bewirken, dass einer einzelnen Lehrveranstaltung im Grundstudium eine Wirksamkeit auf die Entwicklung von gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen nachgesagt würde, die so nicht gegeben ist. Zuvor wurde die Verteilung der Messung des Handlungswissens zu beiden Messzeitpunkten t1 und t2 mittels des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung geprüft; sie liegt vor ($D(58) = .13, p < .01$ und $D(58) = .09, p < .01$).

Tabelle 21: Hypothesenprüfung mittels t-Test: Ergebnis alle Vignetten

gesamtsprachen- didaktisches Handlungswissen	<i>t1</i>	<i>t2</i>	Mittelwert- differenz	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	95 % KI	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>				UG	OG
Vignetten 1–6	11,46 (9,64)	46,60 (28,85)	34,93	12,74 (57)	.000	29,44	40,42

Anmerkung zur Tabelle: *t* = Messzeitpunkt; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *t(df)* = Testgröße (Freiheitsgrad); *p* = Signifikanzniveau; KI = Konfidenzintervall; UG = untere Grenze; OG = obere Grenze

Der t-Test zeigt (vgl. Tabelle 21), dass der Wissenszuwachs über alle Vignetten hinweg. (Score *t2* minus Score *t1*) signifikant ist und es kann mit Cohen’s *d* = 1,67 eine große Effektstärke⁴⁴ festgestellt werden.

Nachfolgend werden Unterschiede im Wissenszuwachs bei den einzelnen Vignetten aufgezeigt. Dafür wird die Summe der Scores aller Probandinnen und Probanden für jede Vignette einzeln untersucht. Es zeigt sich, dass die Summe der Scores zum Messzeitpunkt *t2* bei allen sechs Vignetten größer ist wie zum Messzeitpunkt *t1* (vgl. Abbildung 15). Allerdings ist der Wissenszuwachs (vgl. Abbildung 16) zwischen den Vignetten unterschiedlich groß.

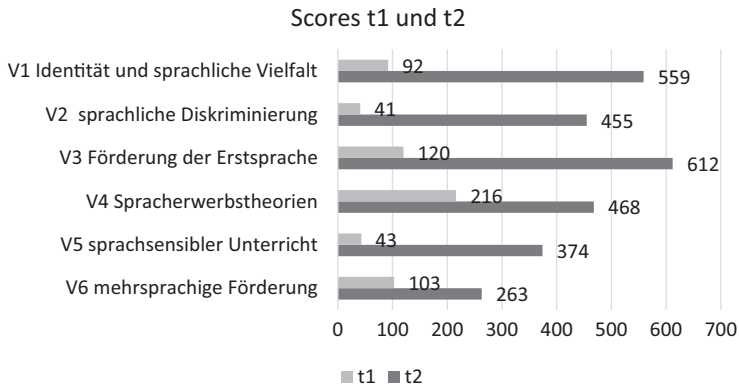


Abbildung 15: Summenscores, Messzeitpunkte *t1* und *t2*

⁴⁴ Ein Effekt ist nach Cohen (1988, S. 25–26) ab *d* = 0,2 klein, ab *d* = 0,5 mittel und ab *d* = 0,8 groß.

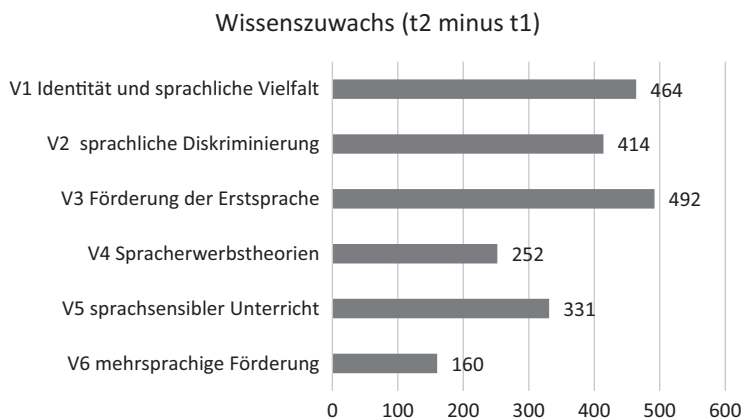


Abbildung 16: Wissenszuwachs in Punkten pro Vignette

Wie sich diese Ergebnisse im durchschnittlichen Zuwachs pro Probandin bzw. Proband widerspiegeln, wird nachfolgend für jede Vignette einzeln untersucht (vgl. Abbildung 17).

7.1.2 Ergebnisse der einzelnen Vignetten

Bei Vignette 1 *Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt* liegt die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 bei 1,59 (SD = 5,96) und zum Messzeitpunkt t2 bei 9,64 (SD = 9,64). Dies ist ein durchschnittlicher Wissenszuwachs von rund acht Punkten und somit der zweitgrößte unter den Vignetten.

Bei Vignette 2 *Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung* liegt die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 bei 0,71 (SD = 2,44) und zum Messzeitpunkt t2 bei 7,84 (SD = 5,96). Dies ist ein durchschnittlicher Wissenszuwachs von rund sieben Punkten.

Bei Vignette 3 *Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache* liegt die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 bei 2,07 (SD = 3,98) und zum Messzeitpunkt t2 bei 10,55 (SD = 6,78). Dies ist ein durchschnittlicher Wissenszuwachs von rund achteinhalb Punkten und stellt sowohl den größten mittleren Wissenszuwachs als auch die größte mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t2 dar.

Bei Vignette 4 *Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien* liegt die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 bei 3,72 (SD = 3,96) und zum Messzeitpunkt t2 bei 8,07 (SD = 4,83). Dies ist ein durchschnittlicher Wissenszuwachs von rund 4,3 Punkten und somit der zweitgeringste Zuwachs, dafür ist mit rund 3,7 Punkten die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 am größten.

Bei Vignette 5 *Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts* liegt die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 bei 0,71 (SD = 2,44) und zum Messzeitpunkt t2 bei 7,84 (SD = 5,96). Dies ist ein durchschnittlicher Wissenszuwachs von rund 5,7 Punkten.

Bei Vignette 6 *Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung* liegt die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 bei 1,78 (SD = 2,74) und zum Messzeitpunkt t2 bei 4,53 (SD = 4,01). Dies ist ein durchschnittlicher Wissenszuwachs von rund 2,8 Punkten. Der Wissenszuwachs und auch die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t2 sind bei Vignette 6 am kleinsten.

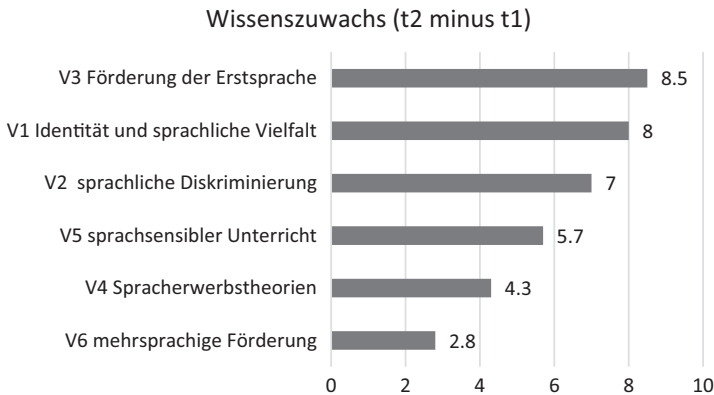


Abbildung 17: Mittlerer Wissenszuwachs pro Vignette in Punkten nach Größe geordnet

Mittels t-Test für verbundene Stichproben wird nun überprüft, ob der Wissenszuwachs (Score t2 minus Score t1) in jeder einzelnen Vignette signifikant ist.

Tabelle 22: Hypothesenprüfung mittels t-Test: Vignetten einzeln

gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen	<i>t1</i>	<i>t2</i>	Mittelwert-differenz	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	95 % KI	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>				UG	OG
Vignette 1 Identität und sprachliche Vielfalt	1,59 (3,81)	9,64 (5,96)	8,05	9,05(57)	.000	6,27	9,83
Vignette 2 sprachliche Diskriminierung	0,71 (2,44)	7,84 (6,34)	7,14	8,63(57)	.000	5,48	8,79
Vignette 3 Förderung der Erstsprache	2,07 (3,98)	10,55 (6,78)	8,48	9,16(57)	.000	6,63	10,34
Vignette 4 Spracherwerbtheorien	3,72 (3,96)	8,07 (4,83)	4,35	6,11(57)	.000	2,92	5,77
Vignette 5 Sprachsensibler Unterricht	0,74 (2,02)	6,45 (7,59)	5,71	5,90(57)	.000	3,77	7,65
Vignette 6 mehrsprachige Förderung	1,78 (2,74)	4,53 (4,01)	2,76	4,39(57)	.000	4,02	4,39

Anmerkung zur Tabelle: *t* = Messzeitpunkt; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *t(df)* = Testgröße (Freiheitsgrad); *p* = Irrtumswahrscheinlichkeit; KI = Konfidenzintervall; UG = untere Grenze; OG = obere Grenze

Der t-Test zeigt, dass der Wissenszuwachs bei allen Vignetten signifikant ist (vgl. Tabelle 22), und es kann bei jeder Vignette eine große bzw. mittlere Effektstärke festgestellt werden:

- Vignette 1: Der Zuwachs an *Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt* ist signifikant und es kann mit Cohen's *d* = 1,19 eine große Effektstärke festgestellt werden.
- Vignette 2: Der Zuwachs an *Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung* ist signifikant und es kann mit Cohen's *d* = 1,13 eine große Effektstärke festgestellt werden.
- Vignette 3: Der Zuwachs an *Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache* ist signifikant

und es kann mit Cohen's $d = 1,20$ eine große Effektstärke festgestellt werden.

- Vignette 4: Der Zuwachs an *Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien* (Score t2 minus Score t1) $t(57) = 6,12$, $p < .05$ ist signifikant und es kann mit Cohen's $d = 0,80$ eine große Effektstärke festgestellt werden.
- Vignette 5: Der Zuwachs an *Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts* ist signifikant und es kann mit Cohen's $d = 0,77$ eine mittlere Effektstärke festgestellt werden.
- Vignette 6: Der Zuwachs an *Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung* ist signifikant und es kann mit Cohen's $d = 0,57$ eine mittlere Effektstärke festgestellt werden.

Zusammenfassung

Der Vergleich der beiden Messzeitpunkte ergab, dass sowohl der Gesamtscore, als auch die Summenscores in den einzelnen Vignetten zum Messzeitpunkt t2 signifikant höher sind als zum Messzeitpunkt t1. Auf Basis der vorangegangenen statistischen Analysen wird die Hypothese „Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen ist im 2. Semester nach der Intervention (Messzeitpunkt t2) größer als vor der Intervention (Messzeitpunkt t1)“ auf einem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ nicht verworfen.

7.2 Ergebnisse: Zuwachs an Handlungswissen – evaluativ

Für die Beantwortung der Frage nach der allgemeinen Qualität der einzelnen Antworten wird nach der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen. Die Antworten der Studierenden werden vier evaluativen Hauptkategorien zugeordnet und die absolute wie relative Häufigkeit der Codiereinheiten in den jeweiligen Kategorien ermittelt. Die so gewonnenen Daten werden zuerst numerisch-tabellarisch und im Anschluss verbal-interpretativ entlang der einzelnen Kategorien ausgewertet.

7.2.1 Ergebnis gesamt

Im Unterschied zur statistischen Auswertung der quantifizierten Daten für die übergeordnete Forschungsfrage wird nicht der Score der evaluativen Kategorie 1 herangezogen – die Punkte variieren je nach Gewichtung für die Lösung des in der Vignette dargestellten Problems von einem Punkt bis acht Punkten –, sondern die absolute Häufigkeit aller Codiereinheiten des gesamten Datenmaterials pro evaluativer Kategorie. Das Ergebnis der Zählung der Codiereinheiten, die jeder Kategorie zum Messzeitpunkt t1 und zum Messzeitpunkt t2 zugeordnet werden, wird anhand eines Säulendiagramms visualisiert, wobei K die Abkürzung für Kategorie und t für Messzeitpunkt ist (vgl. Abbildung 18).

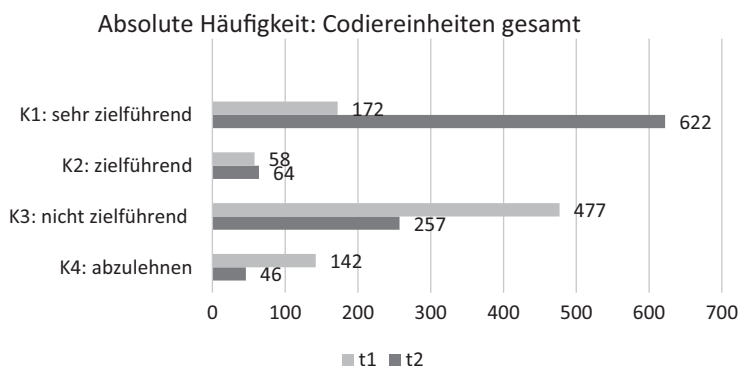


Abbildung 18: Evaluative Codiereinheiten, alle Vignetten zu den Messzeitpunkten t1 und t2

Die numerisch-tabellarische Auswertung der Vignetten gesamt ergibt, dass sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen, die auf gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen schließen lassen, zum Messzeitpunkt t2 mehr als dreimal so häufig formuliert werden wie zum Messzeitpunkt t1. Zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen, die Hinweise auf allgemeines Handlungswissen geben, werden zu beiden Messzeitpunkten in etwa gleich häufig formuliert. Hingegen werden zum Messzeitpunkt t1 nicht zielführende Handlungsentscheidungen und

-begründungen fast doppelt so häufig und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen rund dreimal so häufig formuliert wie zum Messzeitpunkt t2.

Vergleicht man die prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten der beiden Extreme, Kategorie 1 *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und Kategorie 4 *abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen* innerhalb der einzelnen Messzeitpunkte, wird erkennbar, dass zum Messzeitpunkt t1 beiden Extremkategorien in etwa der gleiche Prozentanteil aller Codiereinheiten zugeordnet ist. Zum Messzeitpunkt t2 unterscheidet sich der Anteil allerdings deutlich zugunsten der Kategorie 1 (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, alle Vignetten

alle Vignetten	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	20 %	63 %
Kategorie 4	17 %	5 %

Im Folgenden werden die Ergebnisse für jede einzelne Vignette wiederum mittels Säulendiagramm sowohl für die absolute Häufigkeit als auch für die prozentuelle Verteilung visualisiert, um zu sehen, ob sich das Bild von oben wiederholt. Im Anschluss daran erfolgt jeweils eine verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien, in der auf die Qualität der Antworten zu beiden Messzeitpunkten näher eingegangen wird. Die Plausibilisierung der Zuordnung der Codiereinheiten zu den evaluativen Kategorien wird in Kapitel 6.9.1 anhand von Ankerbeispielen beschrieben.

7.2.2 Ergebnisse der einzelnen Vignetten

Ergebnisse Vignette 1: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt

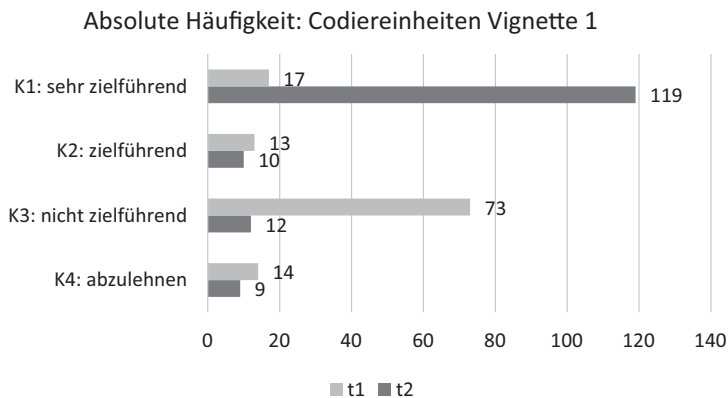


Abbildung 19: Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 1, Messzeitpunkte t1 und t2

Die Anzahl der Codiereinheiten in Vignette 1 zeigt (vgl. Abbildung 19), dass sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen im Hinblick auf spezifisches Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt zum Messzeitpunkt t2 siebenmal so häufig formuliert werden wie zum Messzeitpunkt t1. Zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden etwa gleich häufig angegeben. Nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden zum Messzeitpunkt t1 rund sechsmal häufiger formuliert wie zum Messzeitpunkt t2. Auffallend ist, dass abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen zum Messzeitpunkt t2 zwar etwas weniger häufig formuliert werden, aber gegenüber dem Messzeitpunkt t1 weitgehend erhalten bleiben.

Betrachtet man die prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten nur für die erste Kategorie *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und die vierte Kategorie *abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen* zu beiden Messzeitpunkten ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 24):

Tabelle 24: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignette 1

Vignette 1	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	15 %	79 %
Kategorie 4	12 %	6 %

Ähnlich wie bei der Auswertung der Ergebnisse über alle Vignetten hinweg, werden bei Vignette 1 zum Messzeitpunkt t1 mit 15 % zu 12 % beinahe gleich viele Codiereinheiten der Kategorie 1 und der Kategorie 4 zugeordnet. Zum Messzeitpunkt t2 werden rund 80 % aller Codiereinheiten der Kategorie 1 und nur mehr 6 % der Kategorie 4 zugeordnet.

Für die verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien werden die zugeordneten Antworten zuerst zum Messzeitpunkt t1 und dann zum Messzeitpunkt t2 zusammenfassend inhaltlich diskutiert und danach miteinander verglichen. Die Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien wird mit K und einer Zahl in Klammer (z.B.: K1 für Kategorie 1) jeweils hinter der Aussage verdeutlicht.

Ergebnisse Messzeitpunkt t1: Die in der Vignette beschriebene Vorgabe, die Lehrperson solle die Schülerinnen und Schüler an die Standardsprache Deutsch heranführen, wird von den Probandinnen und Probanden meist unreflektiert übernommen und neben anderen als Begründung dafür herangezogen, den Schüler während oder nach seinem Redebeitrag auf das Sprechen von Standarddeutsch hinzuweisen (K3). Vereinzelt wird vorgeschlagen, den Schüler während des Redebeitrags zu unterbrechen (K4), ein größerer Anteil der Probandinnen und Probanden sieht zwar auch die Notwendigkeit des Hinweises Standarddeutsch zu sprechen, unterbricht den Schüler jedoch nicht. Die Entscheidung, den Schüler zuerst aussprechen zu lassen, wird damit gerechtfertigt, dass eine Unterbrechung den Schüler entmutigen könnte. Es wird dennoch klargemacht, dass beim nächsten Mal die Standardsprache Deutsch verwendet werden muss. Begründet wird dies damit, dass das Beherrschen der Standardsprache Deutsch wichtig für die Zukunft ist und deshalb geübt werden muss (K3). Dass die Vermittlung der Standardsprache Deutsch in einem anderen Lernsetting stattfinden kann, wird zwar von zwei Probandinnen bzw. Probanden genannt (K1), doch dass sie durch Instruktion von Seiten der Lehrperson zu erfolgen hat, wird nicht

formuliert. Die Problematik des Verständnisproblems von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern wird vereinzelt erkannt und als Begründung für die Vorgabe Standarddeutsch zu sprechen gegeben (K1). Die Lösung dafür wird allerdings im Übersetzen des Redebeitrags durch den Schüler selbst und nicht im Zusammenfassen und Wiederholen der Kerninformation durch die Lehrperson gesehen. Die Verwendung der Standardsprache Deutsch durch die Lehrperson wird stattdessen als Unterstützungsmaßnahme für den Schüler während seines Beitrags genannt (K2). Wenige Formulierungen lassen erkennen, dass das Zulassen des Sprechens von Dialekt aus Gründen der Wertschätzung gegenüber dem Schüler erfolgt. Einige Male wird jedoch formuliert, dass das Kind emotionale Erlebnisse in seiner Erstsprache erzählen darf (K1).

Ergebnisse Messzeitpunkt t2: Die Ergebnisse zum Messzeitpunkt t2 zeigen ein ganz anderes Bild. Die Probandinnen und Probanden lassen den Schüler überwiegend (43 von 58) im Dialekt erzählen und begründen dies auch meist damit, dass die Emotionalität, mit der das Kind erzählt, mit dem Gebrauch der Erstsprache zu erklären ist und diese dadurch wertgeschätzt wird (K1). Vereinzelt wird die Handlungsentscheidung auch damit begründet, dass es sich beim Morgenkreis nicht um eine Deutschstunde handelt. Seltener wird nach Beendigung des Redebeitrags darauf hingewiesen, beim nächsten Mal Standardsprache zu verwenden (K3). Vereinzelt würden sie den Schüler noch unterbrechen und das Sprechen der Standardsprache einfordern, dies allerdings geschieht meist ohne Begründung (K4). Gut die Hälfte der Probandinnen und Probanden erklärt, selbst das Erzählte durch Zwischenfragen und/oder Zusammenfassungen in Standarddeutsch zu begleiten. Davon gibt wiederum die Hälfte als Begründung an, das Verstehen aller gewährleisten zu wollen (K1). Das Schaffen anderer Lerngelegenheiten für den Erwerb der Standardsprache Deutsch wird nur selten für notwendig erachtet (K1) und nicht mit der Notwendigkeit eines strukturierten Lernangebots begründet.

Vergleicht man die Formulierungen der Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t1 mit denen zum Messzeitpunkt t2 fällt auf, dass im Gegensatz zum Messzeitpunkt t1 zum Messzeitpunkt t2 weitaus häufiger der individuelle Wert der Erstsprache (hier Dialekt) für den Schüler erkannt wird. Gleichzeitig wird die sprachliche Vielfalt der Klasse anerkannt und durch das Übersetzen und Wiederholen des Gesagten in Standarddeutsch

durch die Lehrperson wird allen Kindern die Partizipation ermöglicht. Die Notwendigkeit, dezidiert Deutsch-Sprachunterricht anzubieten, wird zu beiden Messzeitpunkten so gut wie nie formuliert, obwohl dies auch Inhalt der Intervention war.

Ergebnisse Vignette 2: Sprache(n) und Identität(e)n, Sprachenpolitik

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlung/Argument) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung

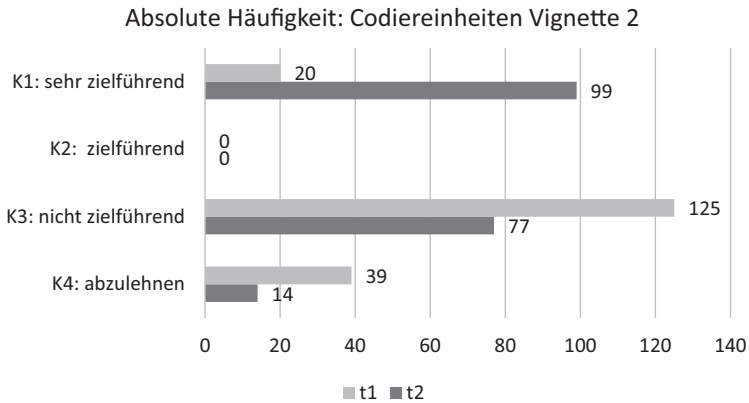


Abbildung 20: Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 2, Messzeitpunkte t1 und t2

Die absolute Häufigkeit der Codiereinheiten in Vignette 2 zeigt (vgl. Abbildung 20), dass sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen im Hinblick auf spezifisches Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung zum Messzeitpunkt t2 rund fünfmal so häufig formuliert werden wie zum Messzeitpunkt t1. Allgemein

zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden zu keinem der Messzeitpunkte formuliert. Nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden zum Messzeitpunkt t1 beinahe doppelt so häufig und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen fast dreimal so häufig formuliert wie zum Messzeitpunkt t2.

Betrachtet man die prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten nur für die erste Kategorie *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und die vierte Kategorie *abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen* zu beiden Messzeitpunkten ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 25 vgl. Tabelle 25):

Tabelle 25: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignetten 2

Vignette 2	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	11 %	52 %
Kategorie 4	21 %	7 %

Zum Messzeitpunkt t1 werden anteilig fast doppelt so häufig abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert wie sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen. Zum Messzeitpunkt t2 ist über die Hälfte aller Codiereinheiten der Kategorie 1 zugeordnet und nur ein kleiner Prozentanteil der Kategorie 4.

Verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien

Ergebnisse Messzeitpunkt t1: Beinahe alle Probandinnen und Probanden sehen die Lösung des Problems darin, dass sie die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler ermahnen, nicht zu lachen und/oder an deren Verständnis und Empathie appellieren (K3). Nur wenige erkennen, dass auf rein verbaler Ebene einseitig von Lehrperson zu Schülerinnen und Schülern vielleicht das deviante Verhalten in der Klasse, jedoch nicht die Haltung insgesamt verändert werden kann, sondern, dass stattdessen mit der gesamten Klasse an dem Problem gearbeitet werden muss. Rund die Hälfte der Probandinnen und Probanden verortet das Problem bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern selbst und fordert diese vermehrt auf, sich verbal einzubringen mit dem Ziel, dadurch ihre Deutschkenntnisse zu verbessern

(K4). Zweimal wird vorgeschlagen, die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sollten von der Unterrichtssprache in die eigenen übersetzen und ihre Sprache vorstellen (K4). Beide Maßnahmen werden mit der Verbesserung der Integration begründet (K4). Die Arbeit an der Klassengemeinschaft auf dem Hintergrund der Wertschätzung der Sprachenvielfalt wird vereinzelt vorgeschlagen und auch damit begründet, das Bewusstsein für Sprachen fördern zu wollen. Einige Probandinnen und Probanden würden die unterschiedlichen Sprachen thematisieren und schlagen vor, Lieder und Begrüßungen in mehreren Sprachen zu lernen (K1). Die Möglichkeit, über die gemeinsame Lernsprache Englisch die Herausforderung, eine neue Sprache zu lernen, für alle erlebbar zu machen, wird nicht formuliert (K1).

Ergebnisse Messzeitpunkt t2: Rund Dreiviertel der Probandinnen und Probanden schlagen vor, durch Sprachenprojekte mit der ganze Klasse am Problem zu arbeiten und die Hälfte begründet dies mit der Förderung von *Language Awareness* (K1). Einige erkennen das Potenzial von Englisch als gemeinsame Lernsprache und würden vermehrt cross-curriculare Englischeinheiten einsetzen, damit sich die Klasse als Gemeinschaft der Sprachenlernenden begreifen kann (K1). Die Maßnahmen gegenüber den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern, Appelle und Ermahnungen, bleiben bei einigen erhalten (K3). Die Aufforderung an die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, sich vermehrt verbal einzubringen, wird nur mehr selten und die Begründung, deren Deutschkenntnisse damit zu verbessern gar nicht mehr formuliert (K4). Jedoch gibt es einen Anstieg beim Vorschlag, die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in ihre Erstsprache übersetzen zu lassen (K4).

Verglichen mit dem Messzeitpunkt t1 formulieren die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t2 weitaus weniger Handlungsentscheidungen und -begründungen, die den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern schaden könnten. Einzig der Vorschlag, diese in die Erstsprache übersetzen zu lassen, wird häufiger als zum Messzeitpunkt t1 formuliert. Appelle an die Empathie und Ermahnungen, nicht zu lachen, bleiben zum Messzeitpunkt t2 erhalten, werden jedoch gegenüber dem Messzeitpunkt t2 um die Hälfte reduziert. Die vermeintliche Pflicht, als Lehrperson mahnend einzugreifen, wird, obwohl für die Lösung des Problems nicht zielführend, weiterhin von vielen Probandinnen und Probanden wahrgenommen. Die Arbeit mit der gesamten Klasse an Sprachenprojekten oder ähnlichem, um eine positiv

wertschätzende Haltung gegenüber der Sprachenvielfalt zu entwickeln, wird in Gegensatz zu Messzeitpunkt t1 zum Messzeitpunkt t2 vom Großteil vorgeschlagen. Auch wird nur zum Messzeitpunkt t2 die Möglichkeit aufgegriffen, den Englischunterricht zu verwenden, um die Schwierigkeit beim Sprachenlernen nachempfindbar zu machen.

Ergebnisse Vignette 3: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

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

Fragen: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.

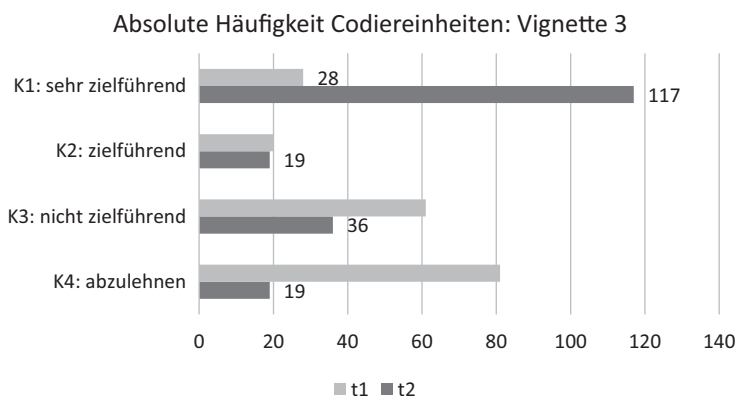


Abbildung 21: Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 3, Messzeitpunkte t1 und t2

Das Diagramm der Anzahl der Codiereinheiten in Vignette 3 zeigt (vgl. Abbildung 21), dass sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen im Hinblick auf spezifisches Wissen über den Zusammenhang

zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache zum Messzeitpunkt t2 rund viermal so häufig formuliert werden wie zum Messzeitpunkt t1. Allgemein zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden ungefähr gleich häufig formuliert. Nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden zum Messzeitpunkt t1 beinahe doppelt so häufig und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen mehr als viermal so häufig formuliert wie zum Messzeitpunkt t2. Es kann, wie schon in Vignetten 1 und 2, ein Zuwachs an sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen und eine Abnahme an abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen gezeigt werden.

Die prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten nur für die erste Kategorie *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und die vierte Kategorie *abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen* zu beiden Messzeitpunkten ergibt folgendes Bild (vgl. Tabelle 26):

Tabelle 26: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignetten 3

Vignette 3	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	15 %	61 %
Kategorie 4	43 %	10 %

Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden zum Messzeitpunkt t1 noch sehr häufig, und zwar in beinahe der Hälfte aller Codiereinheiten, sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden mit 15 % weitaus weniger häufig formuliert. Zum Messzeitpunkt t2 sind nur noch 10 % der Handlungsentscheidungen und -begründungen abzulehnen, aber weit über die Hälfte sehr zielführend.

Verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien

Ergebnisse Messzeitpunkt t1: Rund die Hälfte der Probandinnen und Probanden raten den Eltern, als Unterstützungsmaßnahme mit der Tochter zuhause Deutsch zu sprechen und ihr auch in Deutsch vorzulesen (K4). Diese Handlungsentscheidung wird größtenteils nicht begründet, vereinzelt wird aber argumentiert, dass die Eltern ihre Tochter so an Deutsch

heranführen sollten und dass sie durch das Vorlesen korrektes Deutsch hört. Gut ein Drittel schlägt vor, die Eltern sollten die Deutschkompetenz des Kindes vor Schuleintritt fördern, indem sie Kontakt zu Deutschsprachigen aufbauen. Dies wird damit begründet, dass Sprachenlernen über Kommunikation am besten funktioniert. Es wird den Eltern auch geraten, selbst einen Deutschkurs zu besuchen und das Kind über Medien wie Hörbücher und Fernsehen in Deutsch zu fördern (K3). Wenige Probandinnen und Probanden schlagen vor, die Eltern sollten weiterhin mit dem Kind in der Erstsprache kommunizieren. Als Grund wird angegeben, dass somit das „Einüben“ von gebrochenem Deutsch vermieden wird (K2). Das Argument, die Eltern sollen die Erstsprache des Kindes gezielt fördern (auch durch Vorlesen), da sie wichtig für dessen allgemeine und die Entwicklung der gesamtsprachlichen Kompetenz ist, wird einige Male angeführt (K1).

Ergebnisse Messzeitpunkt t2: Die Mehrheit der Probandinnen und Probanden berät die Eltern dahingehend, dass sie die Erstsprache gezielter fördern sollten, da somit auch der Erwerb der Zweitsprache positiv unterstützt wird, und unterstreichen die Bedeutung der Erstsprache für die persönliche Entwicklung des Kindes (K1). Beinahe die Hälfte der Studierenden rät den Eltern auch dazu, in der Erstsprache vorzulesen, einige davon begründen dies mit der Entwicklung der Bildungssprache (K1). Nach wie vor begründet rund ein Drittel die Empfehlung, die Erstsprache zu benutzen, mit der Vermeidung des Lernens von inkorrektem Deutsch (K2). Die Förderung von Deutsch vor allem über den Kontakt mit Deutschsprachigen oder über Hörbücher und Fernsehen wird nach wie vor formuliert (K3.) Sehr selten noch wird den Eltern geraten, mit dem Kind Deutsch zu sprechen (K4). Einige Male wird jedoch vorgeschlagen, dem Kind Deutsch vorzulesen (K4).

Vergleicht man die Formulierungen der Messzeitpunkte miteinander, wird erkennbar, dass die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t1 noch zumeist der Meinung sind, die Entwicklung der Deutschkompetenz liege in der Verantwortung der Eltern. Die Bedeutung der Erstsprache für die gesamtsprachliche und persönliche Entwicklung wird selten benannt. Im Gegensatz dazu wird zum Messzeitpunkt t2 der Vorteil der Förderung der Erstsprache auch für die Entwicklung der Zweitsprache von den Probandinnen und Probanden erkannt und den Eltern fachkundig mitgeteilt. Den Eltern wird geraten, die Erstsprache auch durch das Vorlesen von Kinderbüchern gezielt zu fördern.

Ergebnisse Vignette 4: Sprachenlernen – Sprachenunterricht

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

Fragen: Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien

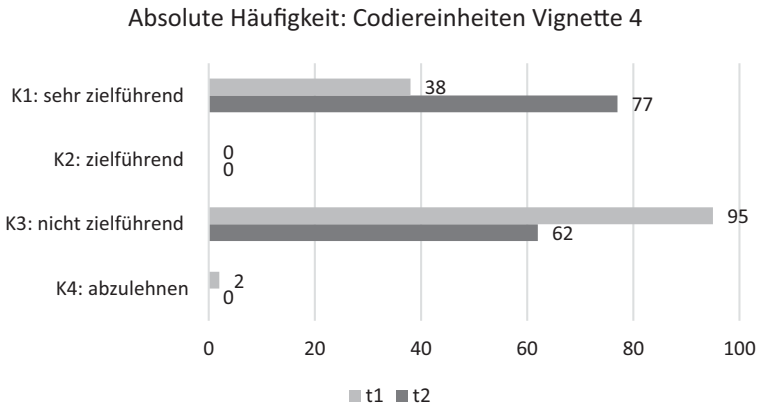


Abbildung 22: Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 4, Messzeitpunkte t1 und t2

In Vignette 4 fällt auf, dass die Codiereinheiten bis auf eine kleine Ausnahme nur den Kategorien K1 und K3 zugeordnet sind (vgl. Abbildung 22) und, dass im Gegensatz zu den vorherigen Vignetten, weniger Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten festzustellen ist. So werden zum Messzeitpunkt t2 nur noch doppelt so häufig sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen wie zum Messzeitpunkt t1 und zum Messzeitpunkt t1 nur noch eineinhalbmal so häufig nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert wie zum Messzeitpunkt t2. Das Ergebnis überrascht nicht, da die Lösung auf das geschilderte Problem in dieser Vignette weniger komplex ist und das für

die Formulierung von sehr zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen benötigte spezifische Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien teilweise als Allgemeinwissen schon vor der Intervention vorhanden war.

Die Prozentanteile der Codiereinheiten zu beiden Messzeitpunkten wird wegen deren besonderer Verteilung hier nicht nur für die erste Kategorie *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und die vierte Kategorie *abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen*, sondern auch für die dritte Kategorie *nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* aufgezeigt (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1, 3 und 4, Vignetten 4

Vignette 4	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	28 %	55 %
Kategorie 3	70 %	45 %
Kategorie 4	1 %	0 %

Es gibt zum Messzeitpunkt t1 nur zwei Codiereinheiten, die auf abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen hinweisen. Der Prozentanteil der Codiereinheiten mit nicht zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen ist mit 70 % sehr hoch, allerdings sind auch über ein Viertel aller formulierten Handlungsentscheidungen und -begründungen sehr zielführend. Zum Messzeitpunkt t2 gibt es keine abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen. Auffällig ist, dass Codiereinheiten, die auf nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen schließen lassen, anteilig beinahe genauso häufig formuliert werden wie sehr zielführende.

Verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien

Ergebnisse Messzeitpunkt t1: Die Probandinnen und Probanden argumentieren häufig für den Englischunterricht allgemein und gehen weniger auf die konkreten Bedenken der Eltern, dieser könne die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler überfordern, ein. Größtenteils werden die positiven Auswirkungen des Englischunterrichts auf die weitere Schullaufbahn und

die Berufschancen genannt (K3). Als weiteres häufiges Argument für den Englischunterricht wird der Vorteil des frühen Sprachenlernens aufgeführt, da angenommen wird, Kinder lernen Sprachen einfach und „wie von selbst“ (K3). Auffallend sind die zahlreichen Bemühungen, den Englischunterricht zu rechtfertigen. Einerseits damit, dass kindgerechte Lernmethoden verwendet und die Kinder deshalb nicht überfordert würden und andererseits damit, dass versichert wird, der Englischunterricht würde nicht auf Kosten des Deutschunterrichts gehen (K3). Einige Formulierungen lassen Wissen über die Bedeutung von *Language Awareness* (wurde namentlich nicht so genannt, sondern mit Sensibilisierung auf Sprachen umschrieben) für das Sprachenlernen erkennen und dass diese durch den Englischunterricht gefördert wird (K1). Auch wird ein Zusammenhang zwischen Englisch- und Deutschlernen hergestellt. Es wird außerdem erklärt, Kinder könnten ohne weiteres mehr als eine Sprache lernen und es wird positiv bewertet, dass die mehrsprachigen Kinder in Englisch etwa auf dem gleichen Stand sind wie die deutschsprachigen (K1). Zweimal werden die Bedenken der Eltern geteilt und unterstützt (K4). Sieben Studierende geben an, in dieser Situation überfordert zu sein und nicht zu wissen, was sie den Eltern entgegen sollten.

Ergebnisse Messzeitpunkt t2: Einige Probandinnen und Probanden beruhigen die Eltern, indem sie erklären, es sei ohne Probleme möglich, mehr als eine Sprache zu lernen und führen auch Referenzen aus der Forschung an (K1). Die Vorteile, die sich durch den Englischunterricht speziell für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ergeben, werden betont und von der Hälfte der Probandinnen und Probanden mit der Entwicklung von *Language Awareness* und dessen positive Auswirkungen auf das Sprachenlernen insgesamt und auf das Deutschlernen erklärt (K1). Wieder die Hälfte gibt an, dass der Englischunterricht den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse ermögliche und somit ihren Selbstwert steigern (K1). Nach wie vor wird der Englischunterricht mit dem Versuch, potentielle Nachteile zu entkräften, gerechtfertigt. So wird behauptet, er würde die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nicht überfordern. Eine Begründung wird nicht genannt (K3). Die Argumente für den Englischunterricht allgemein bleiben ebenfalls erhalten und konzentrieren sich auf die Betonung, das frühe Sprachenlernen nutzen zu wollen (K3). Negative Auswirkungen, die der frühe Englischunterricht haben könnte, werden nicht mehr formuliert (K4).

Beim Vergleich der Messzeitpunkte fällt auf, dass mehr Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t2 wie zum Messzeitpunkt t1 das Potenzial des Fremdsprachenunterrichts für die gesamtsprachliche Entwicklung erkennen und dies als Argument für den Englischunterricht anführen. Im Gegensatz zum Messzeitpunkt t1 rechtfertigen die Probandinnen und Probanden den Englischunterricht auch seltener und die Versicherung gegenüber den Eltern, dass der Englischunterricht das Deutschlernen nicht behindere, wird zum Messzeitpunkt t2 nicht mehr formuliert. Insgesamt lässt sich ein Wechsel von einer defensiven hin zu einer aktiv-positiven Argumentation erkennen.

Ergebnisse Vignette 5: Gesamtsprachliche Förderung

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

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlungen/Argumente) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts

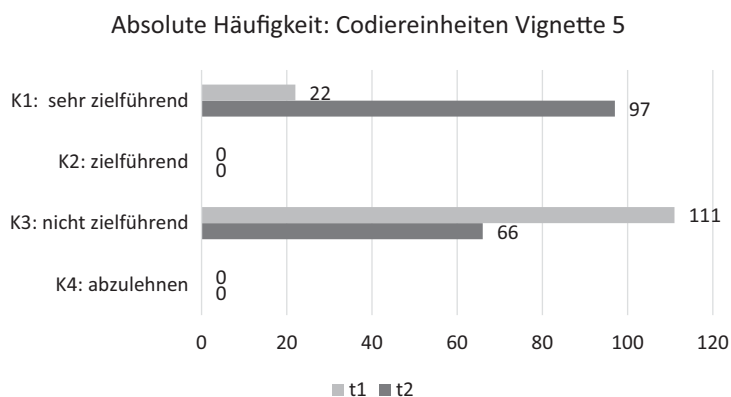


Abbildung 23: Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 5, Messzeitpunkte t1 und t2

Alle Codiereinheiten in Vignette 5 sind den Kategorien 1 und 3 zugeordnet (vgl. Abbildung 23). Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden in Vignette 5 als einzig Vignette zu keinem Messzeitpunkt formuliert. Dieses diametrale Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass entweder das Problem richtig erkannt wird und sehr zielführende Maßnahmen vorgeschlagen werden, oder aber, dass eine andere Ursache des Verhaltens der Schüler vermutet wird und die Lösungsansätze deshalb von den Expertinnen als nicht zielführend eingestuft werden. Nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden ähnlich wie in Vignette 4 zum Messzeitpunkt t1 mehr als eineinhalbmal so häufig formuliert wie zum Messzeitpunkt t2. Zum Messzeitpunkt t2 werden hingegen mehr als viermal so häufig sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen im Hinblick auf das Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts formuliert wie zum Messzeitpunkt t1.

Bei der prozentuellen Verteilung der Codiereinheiten nur für die erste Kategorie *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und die dritte Kategorie *nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* zu beiden Messzeitpunkten zeichnet sich folgendes Bild ab (vgl. Tabelle 28):

Tabelle 28: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 3, Vignette 5

Vignette 5	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	17 %	60 %
Kategorie 3	84 %	41 %

Zum Messzeitpunkt t1 werden mit 84 % aller Codiereinheiten sehr häufig nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert und damit auch weitaus häufiger als sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen. Mehr als die Hälfte aller Codiereinheiten werden zum Messzeitpunkt t2 der Kategorie 1 sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen zugeordnet, allerdings ist auch der Anteil an nicht zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen mit 41 % vergleichsweise groß.

Verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien

Ergebnisse Messzeitpunkt t1: Der Großteil der Probandinnen und Probanden gibt an, mit den beiden Schülern im Einzelgespräch den Grund für ihr Verhalten zu klären (K3). Mehr als die Hälfte vermutet das Problem darin, dass das Unterrichtsthema die Schüler nicht interessiert und würde ihnen bei der Themenwahl Mitspracherecht einräumen. Als Resultat erhoffen sie sich, dass die Schüler dann mitarbeiten (K3). Einige würden zuerst abklären, ob die Schüler dem Unterricht folgen können und begründen dies damit, dass der Grund für das Verhalten im mangelnden Verständnis liegen könnte (K1). Nur zwei dieser Gruppe schlagen aber als Lösung vor, sprachliche Unterstützungsmaßnahmen in die Unterrichtsplanung zu integrieren (K1).

Ergebnisse Messzeitpunkt t2: Beinahe die Hälfte der Probandinnen und Probanden geben an, vermehrt cross-curriculare Englischeinheiten zum Sachthema zu planen. Sie begründen dies damit, dass das Sachthema (mit *Scaffolding*) so aufbereitet werden müsse, dass alle Schülerinnen und Schüler den Inhalt verstehen können und die in der Vignette beschriebenen Schüler sich so am Unterricht beteiligen können (K1). Diese Handlungsentscheidung impliziert, dass das mangelnde Verständnis als Ursache für das Verhalten erkannt wird. Einige Male wird dies auch so formuliert. Weniger oft, von rund einem Fünftel der Probandinnen und Probanden, wird die Planung von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts ohne die Kombination mit Englisch formuliert (K1). Die Problematik Alltagssprache – Bildungssprache wird dabei erkannt und die Notwendigkeit der Förderung der Bildungssprache als Begründung angegeben (K1). Der Vorschlag, mit den Schülern einzeln zu sprechen und die Vermutung, das Problem könnte am Thema des Sachunterrichts liegen, wird weiterhin von rund einem Drittel formuliert (K3).

Im Gegensatz zum Messzeitpunkt t1 erkennen zum Messzeitpunkt t2 die meisten Probandinnen und Probanden die Ursache des Problems im mangelnden Verständnis. Sie ordnen die Beschreibung in der Vignette „... scheinen kein Problem damit zu haben, ihre Wünsche und Anliegen in der Klasse zu äußern und im Pausenhof mit anderen zu spielen“ richtig ein. Rund ein Drittel davon benennt auch diese Diskrepanz zwischen Alltags- und Bildungssprache und schlägt vor, den Unterricht sprachsensibel zu gestalten. Zum Messzeitpunkt t1 hingegen wird die Notwendigkeit von Unterstützungsmaßnahmen nur zweimal formuliert. Mehrheitlich schlagen

die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t2 vor, Sachthemen cross-curricular in Englisch anzubieten, um den besagten Schülern die Partizipation zu ermöglichen. Diese Handlungsentscheidung und -begründung wird zum Messzeitpunkt t1 nie formuliert.

Ergebnisse Vignette 6: Gesamtsprachliche Förderung

Fallbeschreibung: Sie haben ein Mädchen mit Fluchterfahrung aus Syrien in ihrer ersten Klasse. Nach vier Wochen spricht sie noch immer kein Wort. Die Eltern berichten, dass sie zuhause normal hört und spricht. In der Schule sitzt sie unbeteiligt da und bekommt offenbar nichts vom Unterricht mit. Nur im Englischunterricht scheint sie interessiert.

Fragen: Wie gehen Sie vor? (Handlungen/Argumente) Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?

Wissenskomponente: Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung

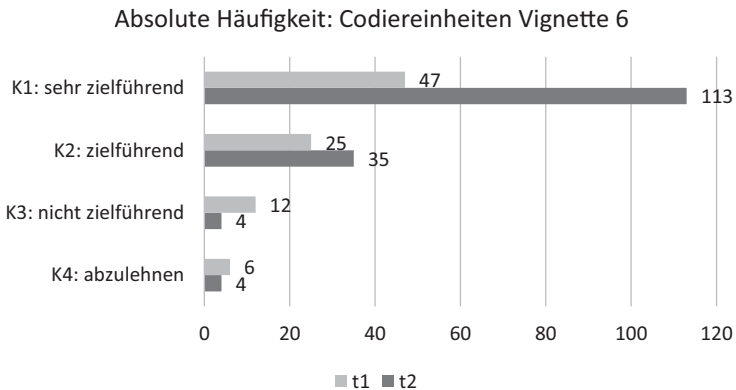


Abbildung 24: Anzahl aller Codiereinheiten, Vignette 6, Messzeitpunkte t1 und t2

Sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen im Hinblick auf spezifisches Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung werden zum Messzeitpunkt t2 rund zweieinhalbmal so häufig formuliert wie zum

Messzeitpunkt t1. Allgemein zielführende kommen genau wie nicht zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen zu beiden Messzeitpunkten ähnlich häufig vor. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden selten formuliert, dabei zum Messzeitpunkt t1 etwas häufiger wie zum Messzeitpunkt t2 (vgl. Abbildung 24). Allgemein lässt sich erkennen, dass die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten nicht sehr groß sind.

Die prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten nur für die erste Kategorie *sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen* und die vierte Kategorie *abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen* zu beiden Messzeitpunkten ergibt folgendes Bild (vgl. Tabelle 29):

Tabelle 29: Prozentuelle Verteilung der Codiereinheiten, Kategorien 1 und 4, Vignetten 6

Vignette 6	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2
Kategorie 1	52 %	72 %
Kategorie 4	7 %	3 %

Aus der tabellarischen Darstellung der Prozentanteile in Kategorie 1 und 4 wird ersichtlich, dass in Vignette 6 nicht nur zum Messzeitpunkt t2, sondern auch zum Messzeitpunkt t1 ein großer Unterschied zwischen dem Prozentanteil der Codiereinheiten mit sehr zielführenden und dem Anteil mit abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen besteht. Sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden zu beiden Messzeitpunkten weitaus häufiger formuliert als abzulehnende.

Verbal-interpretative Auswertung der einzelnen Kategorien

Ergebnisse Messzeitpunkt t1: Etwa die Hälfte der Probandinnen und Probanden reagiert auf den Hinweis in der Vignette „nur in Englisch scheint sie interessiert“ und entscheidet, die Schülerin durch Englisch vermehrt zu fördern (K1). Einige erkennen auch den Nutzen des Englischunterrichts für die Integration des Kindes (K1) oder für die Steigerung des Selbstwerts (K2). Rund ein Sechstel formuliert, die Schülerin innerhalb des Unterrichts zusätzlich sprachlich zu fördern (K1). Nur selten wird explizit formuliert, die Schülerin nicht zum Sprechen zu zwingen (K1) und wenn, dann wird

dies unspezifisch damit begründet, ihr Zeit lassen zu wollen. Vergleichsweise häufig geben Probandinnen und Probanden an, dass sie das Kind zum Sprechen auffordern (K4). Ein Viertel schlägt vor, mehr Zeit in die Beziehungsarbeit zu investieren (K2). Für einige Probandinnen und Probanden ist die Lösung des Problems außerhalb des Unterrichts in Deutschförderprogrammen zu finden (K3).

Ergebnisse Messzeitpunkt t2: Der Großteil der Probandinnen und Probanden entscheidet, die Schülerin durch Englisch zu fördern und dies wird von fast allen mit dem Vorteil von Englisch als gemeinsamer Lernsprache begründet. Darin wird sichtbar, dass im Gegensatz zum Messzeitpunkt t2, nicht nur der Hinweis in der Vignette aufgegriffen, sondern das Potenzial des Englischunterrichts für die Inklusion des Kindes verstanden wird (K1). Die Schülerin im Unterricht integrativ in Deutsch zu fördern wird nicht so häufig formuliert und nur selten mit den Vorteilen der Sprachaneignung mittels der Verknüpfung von Sprach- mit Sachthemen begründet (K1). Rund ein Drittel der Probandinnen und Probanden weist dezidiert darauf hin, die Schülerin nicht zum Sprechen zu zwingen, da es für die Sprachaneignung hinderlich wäre und einige davon begründen dies damit, dass vor dem produktiven der rezeptive Sprachgebrauch zu fördern sei. Einige Male wird dafür auch der Begriff *silent period* (Krashen, 1982) verwendet (K1). Die Beziehungsarbeit scheint weiterhin wichtig, genauso die vermehrte Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind und das Thematisieren von sprachlicher Vielfalt (K2). Die Sprachförderung außerhalb des Unterrichts zu verorten, wird nur selten formuliert (K3). Es wird aber nach wie vor von einigen erklärt, dass sie das Kind zum Sprechen auffordern würden (K4).

Zu beiden Messzeitpunkten schlagen die Probandinnen und Probanden vor, die Schülerin durch Englisch zu fördern und das Ergebnis zeigt keinen großen Unterschied in der Anzahl der Codiereinheiten der Kategorie 1 zwischen den Messzeitpunkten. Bei näherer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass erst aus der Begründung der Handlungsentscheidung ersichtlich wird, ob die Formulierungen auf spezifisches Wissen aus der Intervention zurückzuführen oder nur eine Reaktion auf den Impuls in der Vignette sind. Im Gegensatz zum Messzeitpunkt t1 erkennen sie im Messzeitpunkt t2 häufiger das didaktische Konzept zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung dahinter und beschreiben dies auch. Auch nur

zum Messzeitpunkt t2 formulieren die Probandinnen und Probanden eine theoriebasierte Begründung dafür, das Kind nicht zum Sprechen zu zwingen (K1). Das Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung wird zwar zum Messzeitpunkt t2 häufiger erkannt wie zum Messzeitpunkt t1, dennoch wird nach wie vor von einigen entschieden, das Kind zum Sprechen aufzufordern (K4).

Zusammenfassung

Basierend auf den Äußerungen in allen Vignetten kann gezeigt werden, dass die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t2 häufiger fachspezifisches und pädagogisch-psychologisches Wissen für die Interpretation einer Situation, für die Formulierung von Handlungsoptionen und deren Begründung heranziehen wie zum Messzeitpunkt t1. Neben theoretischem (deklarativem) Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik, das über Wissenstest überprüft werden kann, wird auch praktisches (konditional-prozedurales) Wissen einbezogen (siehe Kapitel 2.5.2). Betrachtet man die Vignetten einzeln, so wird erkennbar, dass bei jeder Vignette (vgl. Abbildungen 19 bis 24) nach der Intervention häufiger sehr zielführende und seltener nicht zielführende bzw. abzulehnende (außer Vignette 5 mit 0 zu beiden Messzeitpunkten, vgl. Abbildung 23) Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert werden als vor der Intervention.

7.3 Ergebnisse: Nachhaltigkeit des Zuwachses an Handlungswissen

Für die Beantwortung der Frage, ob das erworbene Wissen zwei Jahre nach der Intervention noch vorhanden ist, werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden und der evaluativen qualitativen Analyse kombiniert und die durchschnittlichen Scores sowie die relative Häufigkeit der Codiereinheiten numerisch-tabellarisch ausgewertet. Auf die verbal-interpretative Auswertung wird verzichtet.

Ein Vergleich des durchschnittlichen Gesamtscores zum Messzeitpunkt t3 (N =48) mit dem zum Messzeitpunkt t2 (N =58) zeigt, dass der mittlere Score zum Messzeitpunkt t3 zwei Jahre nach dem Messzeitpunkt t2 nicht niedriger, sondern in etwa gleich ist. Der mittlere Score zum Messzeitpunkt t3 ist dabei sogar etwas höher.

Mittels t-Test für verbundene Stichproben wird überprüft, ob der Unterschied signifikant ist. Dabei wird wie in Kapitel 7.1 das Signifikanzniveau α auf 0,05 angesetzt. Zuvor wurde die Verteilung der Messung des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens zum Messzeitpunkt t3 mittels des Kolgomorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung geprüft; sie liegt vor ($D(58) = .08, p < .01$).

Tabelle 30: Hypothesenprüfung mittels t-Test: Ergebnis alle Vignetten

gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen	<i>t2</i>	<i>t3</i>	<i>Mittelwertdifferenz</i>	<i>t(df)</i>	<i>p</i>	95 % <i>KI</i>	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>				<i>UG</i>	<i>OG</i>
Vignetten 1–6	47,56 (19,87)	52,38 (20,85)	4,82	1,91(47)	.000	0,26	9,88

Anmerkung zur Tabelle: *t* = Messzeitpunkt; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *t(df)* = Testgröße (Freiheitsgrad); *p* = Signifikanzniveau; *KI* = Konfidenzintervall; *UG* = untere Grenze; *OG* = obere Grenze

Im Durchschnitt haben die Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t3 einen etwas höheren Score erreicht wie zum Messzeitpunkt t2. Der t-Test für verbundene Stichproben ergibt, dass dieser Unterschied jedoch nicht signifikant ist (vgl. Tabelle 30).

Nachdem die statistische Auswertung der mittleren Scores ergab, dass das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen erhalten blieb, werden nun die Antworten auf die in den Vignetten gestellten offenen Fragen zusätzlich auf ihre allgemeine Qualität zum jeweiligen Messzeitpunkt hin untersucht. Da die Kohorte zum Messzeitpunkt t3 um zehn Personen kleiner ist wie zum Messzeitpunkt t2, wird anstelle eines Vergleichs der absoluten Häufigkeiten auf einen Vergleich der prozentuellen Anteile der Codiereinheiten zurückgegriffen. Dabei ist von Interesse, wie sich die Prozentanteile der Codiereinheiten auf die vier evaluativen Kategorien: K1 sehr zielführende Handlungsentscheidung und -begründung, K2 zielführende Handlungsentscheidung und -begründung, K3 nicht zielführende Handlungsentscheidung und -begründung und K4 abzulehnende Handlungsentscheidung und -begründung zu den Messzeitpunkten t2 und t3 verteilen.

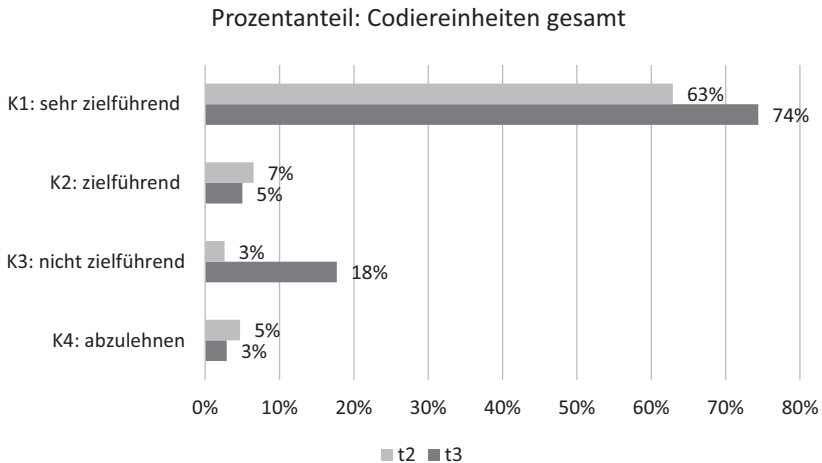


Abbildung 25: Codiereinheiten, alle Vignetten, Messzeitpunkte t2 und t3

Das Ergebnis zeigt, dass sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen zum Messzeitpunkt t3 mit rund 74 % am häufigsten und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen mit rund 3 % am seltensten formuliert werden. Auch hier ist das Ergebnis mit dem des Messzeitpunkts t2 vergleichbar (vgl. Abbildung 25).

Zusammenfassung

Mittels einer hypothesenüberprüfenden Analyse wurde untersucht, ob das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen zum Messzeitpunkt t3 zwei Jahre nach der Intervention insgesamt (über alle Vignetten hinweg) noch vorhanden ist. Auf Basis der vorangegangenen statistischen Analyse wird die Hypothese „Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen ist am Ende des 6. Semesters (Messzeitpunkt 3) nicht kleiner als unmittelbar nach der Intervention (Messzeitpunkt 2)“ auf einem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ nicht verworfen. Es kann festgestellt werden, dass das Wissen über die Zeit nicht verloren geht, sondern im Gegenteil sogar etwas größer ist. Die Probandinnen und Probanden greifen ähnlich wie zum Messzeitpunkt t2 zumeist auf fundiertes Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik für die Formulierung von sehr zielführenden Handlungsentscheidungen

und -begründungen zurück. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden, ähnlich wie zum Messzeitpunkt t_2 , nur selten formuliert.

7.4 Ergebnisse: Auswirkungen von soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen

Die Beantwortung der Frage, ob soziodemografische Merkmale und Vorerfahrungen der Probandinnen und Probanden Einfluss auf den Wissenszuwachs haben, wird mittels multipler Regressionsanalyse untersucht. Diese Auswertungsform wird sowohl für die inhaltlich strukturierenden qualitativen als auch für die evaluative qualitative Inhaltsanalyse vorgeschlagen (Kuckartz, 2012). Das Modell der multiplen Regressionsanalyse testet im Gegensatz zur einfachen Regressionsanalyse, ob ein Zusammenhang zwischen mehreren unabhängigen und einer abhängigen Variable besteht. Nachdem die Voraussetzungen für die multiple Regressionsanalyse geprüft wurden und erfüllt sind (keine Ausreißer, Normalverteilung und Varianzhomogenität), werden das Regressionsmodell als Ganzes und die einzelnen Regressionskoeffizienten auf statistische Signifikanz geprüft. Dafür wird die Einschluss-Methode gewählt, bei der alle Variablen gleichzeitig in das Modell eingefügt werden. Diese Methode wird angewendet, wenn das Modell auf theoretischen Überlegungen basiert und diese Theorien getestet werden sollen (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006). Zuerst wird das Modell der multiplen Regression auf seine Güte hin überprüft. Das sogenannte „*R*-Quadrat“ wird auch als „Bestimmtheitsmaß“ bezeichnet. Es zeigt, wie gut das geschätzte Modell zu den erhobenen Daten passt. *R*-Quadrat beschreibt, welcher Anteil der Streuung in der abhängigen Variable (also Veränderung bzw. Wissenszuwachs) durch die unabhängigen Variablen erklärt werden kann. *R*-Quadrat kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. 0 bedeutet, dass das Modell keine Erklärungskraft besitzt, 1 bedeutet, dass das Modell die beobachteten Werte perfekt vorhersagen kann. Je höher der *R*-Quadrat-Wert, desto besser also die Passung zwischen Modell und Daten. *R*-Quadrat wird von der Anzahl der unabhängigen Variablen im Modell beeinflusst. Im Falle der multiplen Regression, wie hier, kann dies problematisch sein, da *R*-Quadrat mit der Anzahl der unabhängigen Variablen steigt, auch wenn die zusätzlichen Variablen keinen Erklärungswert haben. Daher wird *R*-Quadrat nach unten korrigiert.

In der vorliegenden Analyse ist das korrigierte R -Quadrat mit einem Wert von 0,087 angegeben, es besteht somit kein guter *Model-Fit*, da sich lediglich rund 9 % des Wissenszuwachses durch die Variablen erklären lässt. Auch zeigt eine durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse, dass das Regressionsmodell insgesamt nicht signifikant ist ($F(3,54) = 2,82, p = .048, n = 58$), dass also die Vorhersage der abhängigen Variablen durch das Hinzufügen der unabhängigen Variablen nicht verbessert wird. Das multiple Regressionsmodell leistet somit keinen Erklärungsbeitrag und die Analyse würde aus diesem Grund im Normalfall nicht fortgesetzt.

Betrachtet man jedoch die einzelnen Regressionskoeffizienten des Modells, sieht man, dass der Regressionskoeffizient β von Erstsprache(n) signifikant ausfällt ($\beta = .369, p = .006$). Dies bedeutet, dass die Variable Erstsprache(n) als einzige einen statistisch signifikanten Einfluss auf den Wissenszuwachs hat (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Multiple Regressionsanalyse mit drei unabhängigen Variablen

Variablen	B	SE	β	p
Aufenthalt in einem anderssprachigen Land	-4,390	5,979	-.097	.466
Pädagogische Vorerfahrung	-6,196	6,056	-.136	.311
Erstsprache(n)	-21,086	7,391	-.369	.006

Anmerkung zur Tabelle: B = Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; Beta = standardisierter Koeffizient; p = Signifikanzniveau

Da angenommen wird, dass sich die eigene migrationsbedingte Mehrsprachigkeit positiv auf den Erwerb des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens auswirkt, wird die Variable Erstsprache(n) hinsichtlich der Unterschiede zwischen den beiden Untergruppen „mehrsprachig aufgewachsen“ und „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“ untersucht. Unter „mehrsprachig aufgewachsen“ werden nur die Probandinnen und Probanden zusammengefasst, die mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch und/oder einer Varietät von Deutsch als Erstsprache(n) bzw. in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) angegeben hatten. Es wird angenommen, dass diese weitere(n) Sprache(n) für die Primärsozialisation verwendet werde(n) (Ehlich, 2005) und die Studierenden auf Erfahrungen als Sprecher bzw. Sprecherinnen der Mehrheitssprache

als Zweitsprache zurückgreifen können. Unter „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“ werden alle Probandinnen und Probanden zusammengefasst, die entweder Deutsch und/oder eine Variation von Deutsch (Vorarlberger Dialekt, anderer deutscher Dialekt) als Erst- bzw. Familiensprache(n) angegeben hatten. Da dialektsprechende Kinder über Medien (Kinderbücher, Fernsehen etc.) schon früh auch mit Standarddeutsch in Kontakt kommen, wird die letzte Gruppe als bilingual (Deutsch/Dialekt) bezeichnet. Es zeigte sich aber bereits in der Regressionsanalyse anhand des negativen Vorzeichens (das Merkmal „mehrsprachig aufgewachsen“ wurde mit 0 kodiert), dass im Gegensatz zur Vorannahme nicht die Untergruppe „mehrsprachig aufgewachsen“ einen größeren Wissenszuwachs hat, sondern die Untergruppe „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“. Der mittlere Wissenszuwachs ($M = 37,94$, $SE = 20,74$) der „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsenen“ Probandinnen und Probanden ($N = 49$) ist im Durchschnitt um 19,38 Punkte größer als der mittlere Wissenszuwachs ($M = 18,56$, $SE = 13,01$) der „mehrsprachig aufgewachsenen“ Probandinnen und Probanden ($N = 9$). Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergibt, dass der Unterschied zwischen beiden Gruppen $t(56) = 2,70$, $p = .006$ auf dem Niveau $p < 0,05$ statistisch signifikant ist.

Zusammenfassung

Es wurde untersucht, ob der Zuwachs an Handlungswissen von den Variablen Erstsprache(n), Aufenthalt in einem anderssprachigen Land und pädagogische Vorerfahrung beeinflusst wird. Die Analyse ergab, dass der Wissenszuwachs nicht hinreichend durch die Variablen erklärt werden kann. Jedoch kann ein Unterschied im Wissenszuwachs zwischen den beiden Untergruppen „mehrsprachig aufgewachsen“ und „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“ festgestellt werden. Die Untergruppe der einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsenen Probandinnen und Probanden hat entgegen der Vorannahme einen größeren Wissenszuwachs vom Messzeitpunkt t1 zum Messzeitpunkt t2 als die der mehrsprachig aufgewachsenen. Es muss dabei jedoch im Auge behalten werden, dass nur zwischen diesen beiden Untergruppen ein signifikanter Unterschied besteht. Insgesamt können aber nur rund 9 % der Streuung der Punkte durch die drei unabhängigen Variablen erklärt werden.

8 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersucht die Wirksamkeit einer Intervention auf das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen (Handlungsentcheidung und Handlungsbegründung) von Lehramtsstudierenden der Primarstufe und reagiert damit auf Empfehlungen, vermehrt Interventionsforschung im Bereich Professionalisierung von Lehrpersonen im Hinblick auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler durchzuführen (Krumm, 2014; Vetter, 2014). Dabei lautet die zentrale Forschungsfrage: „Eignen sich Studierende bereits im 2. Semester des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe über Inhalte einer Lehrveranstaltung/Intervention gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen an, das ihnen hilft, in schulspezifischen Problemsituationen angemessen zu handeln bzw. zu argumentieren und diese Handlungsentscheidung auch zu begründen?“ Für die Beantwortung der Frage wurde ein Textvignetten-Test konzipiert, da in Übereinstimmung mit Aufschnaiter und Blömeke (2010), König (2011), Rehm und Bölsterli (2014) sowie Mulder et al. (2017) davon ausgegangen wird, dass durch die Beantwortung von Fragen zur Lösung von in Textvignetten beschriebenen Problemsituationen zusätzlich zu deklarativen auch konditional-prozedurale Wissensanteile erfasst werden können. Die Ergebnisse von drei Testungen (vor und unmittelbar nach der Intervention sowie zwei Jahre später) wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, wobei i) die erreichten Punkte für Antworten, die auf das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen schließen lassen, statistisch ausgewertet und ii) die Antworten auf ihre allgemeine Qualität hin untersucht wurden. Es sollte herausgefunden werden, ob durch die Intervention ein Zuwachs an Handlungswissen festgestellt werden kann und ob das Wissen nachhaltig erworben wird. Außerdem wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Wissenszuwachs und soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen der Probandinnen und Probanden gibt. Dafür wurden auf Basis der persönlichen Angaben im Textvignetten-Test Untergruppen gebildet und mit dem Wissenszuwachs (Differenz zwischen Messzeitpunkt t1 zum Messzeitpunkt t2) korreliert. In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert.

8.1 Zuwachs an Handlungswissen

Einleitend zur vorliegenden Studie interessierte das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen (Handlungsentscheidung und -begründung) bei Studierenden des Lehramts Primarstufe zu Beginn des 2. Semesters. Ziel war, das bereits vorhandene Handlungswissen der Studierenden zu ermitteln, bevor mögliche Veränderungen durch die Intervention untersucht wurden. Das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen wurde dafür anhand von sechs Textvignetten operationalisiert und die Antworten der Studierenden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurden Antworten, die auf gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen schließen lassen, mittels Punktesystem quantifiziert und die Scores statistisch ausgewertet. Für die weitere Analyse, die die allgemeine Qualität des Handlungswissens untersuchte, wurden die Antworten vier evaluativen Kategorien zugeordnet und deren Häufigkeit ermittelt. Abhängig von den einzelnen Themenfeldern und ihren Wissenskomponenten zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse.

Themenfeld I Sprache(n) und Identität(en), Sprachenpolitik adressiert das Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt (Vignette 1) sowie das Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung (Vignette 2).

In Vignette 1 wird beschrieben, wie ein Schüler im Morgenkreis im Dialekt erzählt und darauf hingewiesen, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler an das Standarddeutsch heranführen soll. Dabei wird jedoch nicht explizit gesagt, dass im Morgenkreis Standarddeutsch gesprochen werden muss. Die Analyse der Antworten zeigt, dass bis auf wenige Ausnahmen die Studierenden das Sprechen in Standarddeutsch aber genau hier einfordern und den Schüler entweder unterbrechen oder ihn nach dem Redebeitrag daran erinnern, in Zukunft Standarddeutsch zu sprechen. Beide Vorgehensweisen werden im Hinblick auf die Wissenskomponente als abzulehnen bzw. nicht zielführend eingestuft, da sie die Erstsprache (hier Dialekt) abwerten. Ein möglicher Grund für diese Handlungsentscheidungen ist, dass die Studienanfängerinnen bzw. -anfänger mit dem Lehrplan noch nicht vertraut sind und unreflektiert die in der Vignette erwähnte Bildungsaufgabe, Standarddeutsch zu entwickeln, mit der beschriebenen Situation Morgenkreis verbinden. Die Anerkennung des Dialekts als Erstsprache und die damit verbundenen Emotionen werden nur selten formuliert. Wenn

doch, ist dies möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Studierenden selbst Dialektsprecherinnen bzw. -sprecher sind und sich durch eigene Erfahrungen in die Lage des Schülers versetzen. Wird als Konsequenz der Dialekt zugelassen, weisen die Studierenden aber nicht darauf hin, den Redebeitrag in Standarddeutsch für die Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu übersetzen, um deren Partizipation zu ermöglichen und gleichzeitig die sprachlichen Voraussetzungen anzuerkennen und zu berücksichtigen. Die besonderen Herausforderungen einer mehrsprachigen Klasse werden (noch) nicht adäquat adressiert. Insgesamt können zum Messzeitpunkt t1 nur wenige Antworten in Zusammenhang mit dem Wissen über den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt gebracht werden und der Score ist mit durchschnittlich 1,6 von 20 Punkten auch niedrig.

In Vignette 2 wird wieder eine Situation im Setting Gesprächskreis beschrieben. Die Studierenden sollen auf das Auslachen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern wegen deren Sprachfehlern bei Redebeiträgen seitens der deutschsprachigen Kinder reagieren. Beinahe alle Studierenden sehen in Appellen an die Empathie und in der Ermahnung der deutschsprachigen Kinder die Lösung des Problems. Diese Handlungsentscheidungen werden als nicht zielführend eingestuft, da Appelle und Ermahnungen nur Auswirkungen in Anwesenheit der Lehrperson haben und kurzzeitig zu einer Verhaltensänderung führen können, aber das Grundproblem, nämlich die Ausgrenzung bzw. die fehlende soziale Eingebundenheit der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, nicht erkannt und somit nichts zur Lösung des Problems vorgeschlagen wird. Häufig wird der Fokus auf die mehrsprachigen Kinder und deren Sprachfehler gelenkt und es wird von ihnen verlangt, in Deutsch sprachlich aktiver zu werden. Es wird seitens der Studierenden angenommen, dass somit die Sprachkompetenz verbessert wird und sich die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler infolge besser integrieren. Diese Handlungsentscheidung kann die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler allerdings unter Druck setzen, da sie befürchten müssen, erneut ausgelacht zu werden. Ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit wird sich so nicht einstellen. Genauso wenig hilft es, wenn die mehrsprachigen Kinder aufgefordert werden, Redebeiträge in ihre Erstsprache zu übersetzen. Oft fehlt ihnen dafür die (meta)sprachliche Kompetenz in der Erstsprache und der Fokus wird auf ihr Anderssein gerichtet. Es wird weder erkannt, dass die Entwicklung von Sprachkompetenz strukturierter Vermittlung durch

die Lehrperson bedarf und das Problem nicht durch die (vermeintliche) Beseitigung von Sprachfehlern gelöst werden kann, noch, dass die Aufforderung in die Erstsprache zu übersetzen die Kinder womöglich überfordert. Deshalb werden die Handlungsentscheidungen als abzulehnen eingestuft. Die Lösung des Problems liegt in der Bewusstseinsbildung mit der gesamten Klasse, diese sehr zielführende Handlungsentscheidung und -begründung wird nur von wenigen Studierenden formuliert. Der Score ist dementsprechend mit durchschnittlich 0,7 von 20 Punkten sehr niedrig.

Themenfeld II Sprachenlernen – Sprachenunterricht adressiert das Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (Vignette 3) sowie das Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien (Vignette 4). Beide Vignetten beschreiben die außerunterrichtliche Situation der Elternarbeit.

In Vignette 3 schlägt ein Vater in gebrochenem Deutsch beim Einschulungsgespräch vor, mit der Tochter viel Deutsch zu sprechen, um sie auf die Schule vorzubereiten. Es wird hier vorausgeschickt, dass beinahe alle Studierende die Deutschkompetenz als Bringschuld der Familie sehen. Rund die Hälfte der Studierenden bestärkt den Vater in seinem Vorhaben, mit dem Kind Deutsch zu sprechen. Durch den Ratschlag, mit dem Kind zuhause Deutsch zu sprechen, wird aber die Erstsprache als unbedeutend für die sprachliche Entwicklung eingestuft und abgewertet. Dies und die Verwendung einer Sprache, die bei den Eltern wenig ausgebildet ist, können der persönlichen und sprachlichen Entwicklung des Kindes schaden. Aus diesem Grund wird die Handlungsentscheidung als abzulehnen eingestuft. Häufig wird jedoch auch dazu geraten, die Erstsprache weiter zu benutzen und einige Male auch, sie bewusst zu fördern. Der Zusammenhang zwischen der Kompetenz in der Erstsprache und der Entwicklung der Zweitsprache wird dabei teilweise erkannt. Der durchschnittliche Score ist mit 2,1 von 20 Punkten daher der zweithöchste unter den Vignetten.

In Vignette 4 wird ein Elternabend beschrieben. Deutschsprachige Eltern äußern Bedenken gegenüber dem frühen Englischunterricht, da er die mehrsprachigen Kinder überfordern könnte und sie zuerst Deutsch lernen sollten. Die meisten Studierenden reagieren auf die Bedenken, indem sie den frühen Englischunterricht allgemein rechtfertigen und die Eltern dahingehend beruhigen, dass der Englischunterricht nicht auf Kosten des Deutschunterrichts

ginge und auch keine Überforderung darstelle. Diese defensive Argumentation, die sich hauptsächlich auf Allgemeinaussagen stützt, lässt den Schluss zu, dass das Potenzial des Englischunterrichts gerade für die Arbeit in Klassen mit großer sprachlicher Diversität nicht erkannt wird. Auf die Bedenken der Eltern wird nicht ausreichend eingegangen und diese werden zum Teil noch verstärkt. Die Handlungsentscheidungen werden deshalb als nicht zielführend bzw. abzulehnen eingestuft. Einige Studierende jedoch führen die möglichen Vorteile des Englischunterrichts gerade für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler und für die gesamte Klasse an und argumentieren, dass es möglich sei, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen. Dies zeigt, dass sie bereits über grundsätzliches Wissen über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien verfügen und der durchschnittliche Score ist mit 3,7 von 20 Punkten deshalb der höchste unter den Vignetten.

Themenfeld III Gesamtsprachliche Förderung beinhaltet das Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts (Vignette 5) sowie das Wissen über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über verschiedene didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung (Vignette 6).

In Vignette 5 wird beschrieben, wie zwei mehrsprachige Schüler in der täglichen Kommunikation unauffällig sind, im Sachunterricht jedoch eine schlechte Mitarbeit und Leistung zeigen. Der Hinweis, dass das Problem in der geringen Kompetenz in der Bildungssprache zu finden ist, wird in der Vignettenbeschreibung zwar gegeben, jedoch nicht als solcher erkannt. Beinahe alle Studierenden geben an, in Einzelgesprächen an die beiden Schüler zu appellieren, sich besser zu benehmen und/oder ihnen andere Unterrichtsthemen anzubieten. Eine Verbindung zwischen unerwünschtem Benehmen und Verständnisproblemen wird nicht gesehen. Diese Handlungsentscheidungen werden als nicht zielführend eingestuft, da Appelle und die Arbeit an anderen Themen die mangelnde Kompetenz in der Bildungssprache nicht beheben. Einige Male wird das Verständnisproblem als mögliche Ursache genannt, aber nur zweimal wird als Lösung die Planung von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen vorgeschlagen. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Studierenden so gut wie kein Wissen über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über sprachliche Unterstützungsmaßnahmen besitzen und der durchschnittliche Score ist daher

mit 0,7 von 20 Punkten sehr niedrig. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen, die den Kindern schaden könnten, wurden nicht formuliert.

Vignette 6 handelt von einer Schülerin mit Fluchterfahrung, die im Unterricht nicht spricht, obwohl ihre Erstsprache dem Alter entsprechend entwickelt ist. Es wird zudem der Hinweis gegeben, dass sie am Englischunterricht scheinbar interessiert ist. Dieser Hinweis wird von der Hälfte aller Studierenden aufgegriffen und es wird vorgeschlagen, das Kind durch Englisch zu fördern. Die meisten davon nehmen allerdings an, dass das Mädchen Englisch spricht und sehen deshalb die Lösung des Problems in vermehrtem Englischunterricht. Ansonsten wird häufig eine spezifische Deutschförderung außerhalb des Unterrichts vorgeschlagen oder das Kind wird aufgefordert zu sprechen. Beide letzten Handlungsentscheidungen werden als nicht zielführend oder sogar als abzulehnen eingestuft, da nicht erkannt wird, dass das Kind in die Klassengemeinschaft eingebunden werden muss und ein Sprechzwang negative Auswirkungen auf die Sprachaneignung mit sich bringen kann. Einige benennen allerdings die Notwendigkeit einer integrativen Sprachförderung und die Möglichkeit der Partizipation durch die gemeinsame Lernsprache Englisch. Dies lässt den Schluss zu, dass einige Studierende Methoden der sprachlichen und mehrsprachlichen Förderung kennen und anwenden würden. Das Wissen über hemmende und fördernde Faktoren der Sprachaneignung ist jedoch offenbar nicht vorhanden und der Score ist mit durchschnittlich 2 von 20 Punkten niedrig.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Studienanfängerinnen und -anfänger nur über ein geringes spezifisches Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit verfügen, sodass es ihnen kaum möglich ist, in Problemsituationen sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen zu entwickeln. Auch fällt es ihnen schwer, gegenüber den Eltern für bzw. gegen zielführende Maßnahmen zu argumentieren. Sie formulieren häufig nicht zielführende und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen, die der Schülerin schaden könnten. Vor allem letzteres unterstreicht die Notwendigkeit, dass alle Studierende des Lehramts spezifisches Wissen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit erwerben.

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wurden dieselben Studierenden nach einer Intervention am Ende des 2. Semesters erneut

getestet und danach die Ergebnisse mit denen der ersten Testung verglichen. Im Folgenden werden die Antworten pro Vignette zusammenfassend interpretiert. Dabei liegt der Fokus auf dem Zuwachs bzw. der Abnahme von sehr zielführenden und abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen.

In Vignette 1 lässt ein Großteil der Studierenden den Dialekt zu und rund die Hälfte begründet dies auch damit, dass sie dem Kind die Möglichkeit geben wollen, für emotional Erlebtes die Erstsprache zu benutzen. Auch wird das Verwenden des Dialekts damit begründet, dass der Morgenkreis keine „Deutschstunde“ sei, wodurch ein differenzierter Blick auf die Bildungsziele des Lehrplans erkennbar wird. Über die Hälfte benennt die Notwendigkeit, den Redebeitrag selbst in Standarddeutsch zusammenzufassen und/oder zu wiederholen und wiederum die Hälfte davon gibt an, dass so möglichen Verständnisproblemen seitens der mehrsprachigen Kinder vorgebeugt und die Partizipation ermöglicht wird. Diese Handlungsentscheidungen und -begründungen lassen darauf schließen, dass sowohl der Dialekt als Erstsprache (vgl. hier auch Ransmayr & Fink, 2016) als auch generell die sprachliche Diversität der Klasse anerkannt wird. Die Lehrperson sieht alle Sprachen und Varietäten als Teil der kulturellen und sprachlichen Identität (Hu, 2014; de Cillia, 2014) und ihre Aufgabe darin, allen eine gleichberechtigte Teilhabe zu sichern (Fürstenau, 2012). Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass der Großteil der Studierenden das Wissen über die individuelle Bedeutung von sprachlicher Vielfalt erworben hat. Der durchschnittliche Score ist deshalb mit 9,6 von 20 Punkten zwar sechsmal höher wie zum Messzeitpunkt t1, es werden im Schnitt aber nur rund die Hälfte der möglichen Punkte erreicht. Dies liegt zum einen daran, dass die Notwendigkeit, gleichzeitig die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Standarddeutsch durch gezielte Sprachlernangebote weiterzuentwickeln (Gogolin & Lange, 2011) auch zum Messzeitpunkt t2 nicht erkannt wird und zum anderen daran, dass zwar häufig sehr zielführende Handlungsentscheidungen, aber keine entsprechenden Handlungsbegründungen angegeben werden. Abzulehnende Handlungsentscheidungen in Form von Unterbrechung des Schülers, wodurch die Erstsprache abgewertet wird und beim Sprecher zu einem mangelnden sprachlichen Selbstbewusstsein führen kann (Cummins, 2015), werden weniger häufig aber doch noch vereinzelt formuliert.

In Vignette 2 schlägt ein Großteil der Studierenden zwar vor, die Sprachenvielfalt der Klasse in irgendeiner Form zu thematisieren, es werden jedoch häufig nur teilweise richtige Lösungsvorschläge gemacht und diese deshalb mit einer geringeren Punktezahl bewertet. Einige geben an, unterschiedliche Sprachenprojekte (vgl. hierzu Schader, 2012; Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2010) mit der gesamten Klasse durchzuführen und erkennen auch das Potenzial von Englisch als gemeinsamer Lernsprache (Krumm, 2017; Schmid-Schönbein, 2009). Dies lässt den Schluss zu, dass die Studierenden die Förderung von *Language Awareness* als wichtig erachten (Krumm & Reich, 2011; Gornik, 2010) und dass sie die Lösung des Problems in der Stärkung der Klasse als Gemeinschaft von Sprachenlernenden sehen (vgl. hierzu auch Pavlenko & Lantolf, 2000). Das Wissen über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung wird somit teilweise erkennbar. Der durchschnittliche Score von 7,8 von 20 Punkten ist zwar rund zehnmal höher wie zum Messzeitpunkt t1, aber es werden wieder weniger als die Hälfte der möglichen Punkte erreicht. Ermahnungen und Appelle an die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler bleiben bei vielen noch erhalten, was damit erklärt werden kann, dass sich die Studierenden nach wie vor primär als Autoritätspersonen und weniger als Lernbegleiterinnen bzw. Lernbegleiter wahrnehmen. Abzulehnende Handlungsentscheidungen, die Kinder vermehrt zum Deutschsprechen aufzufordern, werden so gut wie nicht mehr vorgeschlagen. Dies lässt darauf schließen, dass die Gefahr, die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler so unter Druck zu setzen (vgl. hierzu Krashen, 1977, 1982; Krashen & Terrell, 1983) erkannt wird. Jedoch wird jetzt häufiger das Übersetzen in die Erstsprache oder das Vorstellen der Erstsprache seitens der mehrsprachigen Schülerinnen bzw. Schüler als Lösung des Problems gesehen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass von den betreffenden Studierenden das Konzept *Language Awareness* zwar gelernt, aber nicht richtig verstanden wurde. Es wird nicht erkannt, dass im Gegensatz zum erwünschten Ergebnis der Maßnahme, nämlich Wertschätzung der Sprachenvielfalt und die Gleichberechtigung aller Sprachen, Unterschiede betont und den mehrsprachigen Kindern durch diese Rollenfixierung erschwert wird, sich in die Klasse zu integrieren (vgl. hierzu Schader, 2012; Brehmer & Mehlhorn, 2018). Dieser Aspekt müsste in der Intervention deutlicher gemacht werden, denn

Kinder wollen nicht auf ihr Anderssein reduziert, sondern als gleichwertige Mitglieder des Klassenverbands akzeptiert werden. Die Schaffung der kollektiven Identität „vielsprachige Klasse“ (Ransmayr & Fink, 2016) ist daher erklärtes Ziel von *Language Awareness*-Konzepten.

In Vignette 3 wird von fast allen Studierenden formuliert, sie würden den Eltern raten, weiterhin in ihrer Erstsprache mit dem Kind zu sprechen und diese auch gezielt zu fördern. Als Begründung wird von einigen angegeben, dass sich die Kompetenz in der Erstsprache positiv auf die Entwicklung der Unterrichtssprache Deutsch auswirkt. Einige Male wird auch das Vorlesen in der Erstsprache vorgeschlagen und dies mit der Entwicklung der Bildungssprache begründet. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das Wissen über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas & Pertti, 1976; Fthenakis et al., 1985; Edele & Stanat, 2016) erworben wurde. Das zeigt auch der durchschnittliche Score von 10,6 von 20 möglichen Punkten. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen bleiben teilweise erhalten und es wird häufiger vorgeschlagen, die Eltern sollen in Deutsch vorlesen (aber nicht wie zum Messzeitpunkt t1 die Eltern sollen mit dem Kind Deutsch sprechen). Der Grund dafür könnte sein, dass die Förderung der *home-literacy* als Thema zu Beginn des Studiums im Fachbereich Deutsch sehr präsent ist und hier unreflektiert auf das Lernen von Deutsch als Zweitsprache übertragen wird. Auf diese Übergeneralisierung des Wissens müsste in der Lehrveranstaltung hingewiesen werden und die positiven Auswirkungen der *home-literacy* in der Erstsprache (Scheele et al., 2010; Ilić, 2016) unterstrichen werden. Der Zweitspracherwerb kann nur dann über *home-literacy*-Aktivitäten unterstützt werden, wenn die Eltern ausreichend Kompetenz in der Zweitsprache besitzen (Van Tuijl, Leseman & Rispens 2001).

In Vignette 4 wird sichtbar, dass das Repertoire an Argumenten für den Englischunterricht in der Primarstufe speziell im Kontext von Mehrsprachigkeit erweitert werden konnte. Die Hälfte der Studierenden nennt dezidiert Vorteile, so etwa die Entwicklung von *Language Awareness* und die Vorteile, die sich daraus für das Sprachenlernen ergeben (vgl. hierzu auch Bär, 2012; Hesse & Göbel, 2009; Wildemann et al., 2016). Auch wird die positive Wirkung von Englisch als gemeinsamer Lernsprache für die

Klassengemeinschaft (siehe Vignette 2) erkannt. Es wird versichert, dass von keiner Überforderung auszugehen ist (Tracy, 2007) und etwa ein Drittel erklärt, dass es möglich ist, mehrere Sprachen parallel zu lernen (Edelenbos et al., 2006; Marscholke, 2002, 2003). Nach wie vor führen jedoch nur wenige als Argumentationshilfe wissenschaftliche Erkenntnisse an, was eine Reduktion der Punkteanzahl zur Folge hat. Das zeigt auch der Score von durchschnittlich 8,1 von 20 Punkten. Dieser Umstand könnte darin begründet liegen, dass in der Lehrveranstaltung zwar mit empirischen Studien im Sinne der forschungsgeleiteten Lehre gearbeitet, jedoch die Studierenden auf die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Legitimation ihrer Aussagen nicht explizit hingewiesen wurden. Als Konsequenz sollte dieser Aspekt für das Professionsverständnis vor allem im Zusammenhang mit der Elternarbeit mehr betont werden. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden nicht mehr formuliert. So wird mit keiner Aussage auf mögliche negative Auswirkungen des Englischunterrichts auf die Schülerinnen und Schüler hingewiesen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Studierenden, die zuvor Bedenken hatten, überzeugt werden konnten, dass durch den Englischunterricht in der Primarstufe keine negativen Auswirkungen zu befürchten sind (zu dieser Sichtweise vgl. auch Özdemir, 2006; Rymarczyk, 2010).

In Vignette 5 schlägt rund die Hälfte der Studierenden vor, den Sachunterricht vermehrt auf Englisch cross-curricular anzubieten und begründet dies auch mit dessen möglichen immanenten sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen (Massler & Ioannou-Georgiou, 2010; Zydatis, 2010). Daraus kann geschlossen werden, dass zwar erkannt wird, dass ein Verständnisproblem aufgrund mangelnder Kompetenz in der Bildungssprache vorliegt (Cummins, 1979, 2008; Gogolin & Lange, 2011), nur einige benennen dies aber auch wörtlich und formulieren als Maßnahme den Einsatz von sprachsensiblen Unterricht in Deutsch (vgl. dazu Leisen, 2013). Die Bevorzugung des Englischunterrichts gegenüber dem sprachsensiblen Unterricht in Deutsch liegt wahrscheinlich darin begründet, dass die Intervention eine Lehrveranstaltung des Fachbereichs Englisch Primarstufe ist und die Studierenden entweder gegenüber Englisch besonders sensibilisiert sind oder aber aus Gründen sozialer Erwünschtheit entsprechend antworten. Da die Lösung des Problems nach Expertenmeinung vor allem im sprachsensiblen Unterricht zu finden ist, erhielten Formulierungen im Zusammenhang

mit Englisch cross-curricular weniger Punkte als Formulierungen im Zusammenhang mit sprachsensiblen Unterricht. Der durchschnittliche Score ist daher mit 7,1 von 20 Punkten trotz des Zuwachses an Wissen über Konzepte zur mehrsprachigen Förderung (Englisch cross-curricular) nicht besonders hoch. In der Lehrveranstaltung sollte als Konsequenz die Förderung der Bildungssprache Deutsch als eine wichtige Komponente der mehrsprachigen Förderung mehr in den Fokus genommen werden. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden nicht formuliert.

In Vignette 6 wird vom Großteil der Studierenden der Einsatz von Englisch als Lösung des Problems vorgeschlagen und es wird dafür derselbe Grund wie in Vignette 5 vermutet. Zusätzlich könnte es wie zum Messzeitpunkt t1 am Hinweis in der Vignette „Nur im Englischunterricht scheint sie (die Schülerin) interessiert“ liegen. Mit dem Hinweis sollte allerdings nur impliziert werden, dass sie generell zum Lernen bereit ist, jedoch durch die fehlende Kompetenz in der Unterrichtssprache noch nicht partizipieren kann. Eine Umformulierung der Vignette sollte deshalb angedacht werden. Im Gegensatz zum Messzeitpunkt t1 wird Englisch jetzt allerdings als gemeinsame Lernsprache identifiziert und der Einsatz damit begründet, dass Englisch für alle neu ist, das Kind eher partizipieren kann und Selbstvertrauen aufbaut. Es wird auch vermutet, dass sich der Englischunterricht positiv auf das Deutschlernen auswirkt (vgl. dazu Festman, 2018; Moser et al., 2002; Reimann, 2016). Dies lässt darauf schließen, dass das Wissen um didaktische Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung (Echevarria et al., 2008; Gibbons, 2010; Gogolin & Lange, 2011) erworben wurde. In Verbindung damit erklären auch einige dezidiert, dass sie das Kind nicht zum Sprechen zwingen würden. Dies wird auch einige Male theoriebasiert begründet, worin das Wissen über den Einfluss von fördernden und hemmenden Faktoren für die Sprachaneignung ersichtlich wird (Granger, 2004; Krashen, 1977, 1982; Krashen & Terrell, 1983). Die Notwendigkeit der integrativen Sprachförderung in Deutsch, um Sach- und Sprachinhalte zu verknüpfen, worin nach Expertenmeinung (Referentinnen und Referenten des Lehrgangs „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Klagenfurt) schwerpunktmäßig die Lösung des Problems liegt, wird nur einige Male formuliert. Deshalb ist auch der durchschnittliche Score mit 4,5 von 20 Punkten der niedrigste unter den

Vignetten. Nach wie vor wird von einigen die abzulehnende Handlungsentscheidung, das Kind zum Sprechen aufzufordern, formuliert. Die Annahme, dass dadurch der Zweitspracherwerb gefördert und die Partizipation erhöht wird, kann in starken subjektiven Theorien über den Fremdspracherwerb begründet sein, die durch Erinnerungen an das eigene Sprachenlernen in der Schule entwickelt wurden, wo in der Regel von Anfang an die aktive sprachliche Beteiligung verlangt wird.

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass durch die Intervention fachspezifisches Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit erworben wird, das Studierende befähigt, sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen zu formulieren, sowohl im Hinblick auf die unterrichtliche pädagogische Arbeit als auch im Hinblick auf den außerunterrichtlichen Aspekt der Elternarbeit. Das zeigt der höhere Gesamtscore sowie die größere Anzahl an Codiereinheiten im Zusammenhang mit sehr zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen. Ein weiterer Hinweis auf die Wirkung der Intervention lässt sich aus dem Verhältnis der Prozentanteile der Handlungsentscheidungen und der Handlungsbegründungen schließen. Es ist davon auszugehen, dass theoretisch fundierte Handlungsbegründungen mehr Rückschlüsse auf den Wissenserwerb durch die Intervention geben als Handlungsentscheidungen. Während Handlungsentscheidungen oft intuitiv richtig getroffen werden können, ist dies bei deren wissenschaftsbasierten Begründungen wenig wahrscheinlich. Zum Messzeitpunkt t1 sind von allen 172 Codiereinheiten mit sehr zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen 71 % Handlungsentscheidungen und nur 29 % Handlungsbegründungen. Zum Messzeitpunkt t2 sind von allen 622 Codiereinheiten mit sehr zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen 58 % Handlungsentscheidungen und 42 % Handlungsbegründungen. Das heißt, zum Messzeitpunkt t2 können die Studierenden ihre Handlungsentscheidungen fast immer auch theoretisch fundiert begründen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (Festman et al., 2019). Selbst am Ende des 4. Semesters können die Studierenden (N = 94) ihre Handlungsentscheidungen, die sie zu Textvignetten formulieren, nur teilweise theoriebasiert begründen. Vergleichbar mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie zum Messzeitpunkt t1, werden mit 64 % zu 26 % weitaus häufiger Handlungsentscheidungen als

Handlungsbegründungen angegeben. Allgemeine Lerngelegenheiten im Studium und Schulpraxiserfahrungen haben demnach keinen positiven Einfluss auf die Formulierung von gesamt sprachendidaktischen Handlungsbegründungen.

Bedenkt man jedoch, dass insgesamt 120 Punkte pro Probandin bzw. Probanden zu erreichen waren, ist ein durchschnittlicher Gesamtscore von 47 Punkten auch nach der Intervention nicht sehr hoch. Dies kann einerseits am Vignettentest und andererseits an der Lehrveranstaltung liegen. Die im Vignettentest beschriebenen Problemsituationen weisen eine hohe Komplexität auf, was die vollständige Beantwortung der Fragen „Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“ und „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“ erschwert. Um die gesamte Punktezahl für eine Vignette zu erreichen, müssen für die Lösung des Problems deshalb mehrere unterschiedliche Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert werden. Die vielschichtige Konzeption der Vignetten kann allerdings auch positiv gesehen werden, denn sie erlaubt extra viel Raum für ein großes Qualitätsspektrum an Antworten, was in der qualitativen Analyse auch sichtbar wird. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Punktebewertung. Die Punkteverteilung innerhalb der Vignetten wurde so gewählt, dass die höchste Anteilspunktezahl acht von zehn Punkten (bzw. 16 von 20 Punkten mit der Handlungsbegründung) nur für Aussagen vergeben wird, die die Expertinnen und Experten zuvor für die zielführendste Handlung (und Begründung) identifizierten. Für Formulierungen, die zwar zur Lösung des Problems beitragen, jedoch aus oben genannten Gründen nur als Teillantwort eingestuft werden, reduziert sich die Punkteanzahl erheblich. Auch werden Handlungsentscheidungen und Handlungsbegründungen mit der gleichen Punktezahl bewertet. Werden die Handlungsentscheidungen nicht dezidiert begründet, obwohl sie eindeutig Rückschlüsse auf spezifisches Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit zulassen, fällt der Score ebenfalls entsprechend niedrig aus. Eine Vereinfachung der Vignetten und somit eine Reduzierung auf eine klare Lösungsstrategie sowie eine höhere Punktezahl für die Handlungsentscheidung als für die Handlungsbegründung würde vermutlich den Score erhöhen. Als positiv zu bewerten ist, dass trotz der Schwierigkeit eine hohe Punktezahl zu erreichen – im Gegensatz zum Messzeitpunkt t1 – zum Messzeitpunkt t2 bei fast allen Vignetten (außer bei Vignette 6) einige Probandinnen und Probanden eine hohe bzw. sehr

hohe Punktezah⁴⁵ erreichen und bei niemandem mehr null Punkte insgesamt gezählt werden. Bei der evaluativen Auswertung wird sichtbar, dass die Mehrheit der Studierenden nach der Intervention die Problemsituationen entsprechend dem spezifischen Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik interpretieren und auch sehr zielführende und zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen formulieren (rund 70 % aller Codiereinheiten gegenüber 27 % zum Messzeitpunkt t1). Insgesamt lassen die Ergebnisse der evaluativen Analyse die Wirkung der Intervention in einem besseren Licht erscheinen als die der quantitativen Auswertung. Dennoch muss angemerkt werden, dass in der Intervention möglicherweise versucht wurde, zu viel in zu kurzer Zeit zu vermitteln. Für die Lehrveranstaltung kann aus Gründen der Platzierung im Curriculum ledig ein Aufwand von 1,5 ECTS-Punkte berechnet werden, was einem *workload* von rund 37 Stunden für die Studierenden entspricht.⁴⁶ Sie erstreckt sich über acht Wochen, wobei in jeder Woche neue Inhalte (und Wissenskomponenten) eingeführt werden. Eine intensivere Bearbeitung der einzelnen Themenfelder durch eine Kombination mit einer weiteren Lehrveranstaltung, die sich mit Fallstudien (z.B. mit Unterrichtsvideos, siehe Kapitel 10) zu den behandelten Themen beschäftigt, wäre sicher von Vorteil. Es kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass jeder/jedem Studierenden gelingt, aus alten Denkmustern auszubrechen, was nicht unbedingt mit dem Umfang der Lehrveranstaltung zusammenhängen muss, sondern eher mit der eigenen tiefsitzenden Haltung. Sich auf die Themen einlassen, deren Sinnhaftigkeit verstehen und neues Wissen mit vorhandenen Überzeugungen abgleichen und diese gegebenenfalls revidieren, erfordert ein gewisses Maß an Offenheit und Reflexionsfähigkeit. Es wäre daher möglich, dass die Durchführung der Studie zu einem späteren Zeitpunkt im Studium zu einem besseren Ergebnis geführt hätte.

45 Achtzehn Probandinnen und Probanden erreichten – in unterschiedlichen Vignetten – die volle Punktezah⁴⁵ von 20 Punkten, wovon zwölf Probandinnen und Probanden zum Messzeitpunkt t1 noch null Punkte erreicht hatten. Zwei erreichten 19 Punkte und acht Probandinnen und Probanden erreichten 18 Punkte. Alle hatten zum Messzeitpunkt t1 ebenfalls noch null Punkte erreicht.

46 Für das Rahmenmodell „Basiskompetenzen sprachlicher Bildung für alle Lehrenden“ werden sechs ECTS-Punkte vorgeschlagen (siehe Kapitel 3.5).

In vergleichbaren Studien (König & Blömeke, 2012; König & Klemenz, 2015; Tachtsoglou & König, 2017) konnte gezeigt werden, dass Masterstudierende bei Wissenstests besser abschneiden als Bachelorstudierende. Dies kann damit begründet werden, dass die Studierenden im Laufe ihres Studiums universitäre und schulpraktische Lerngelegenheiten nutzen, um spezifisches Wissen zu erwerben – und dadurch pädagogische Einstellungen entwickeln (Terhart, 2006) – und neues Wissen besser in bereits vorhandene Wissensbestände integriert wird. Die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Studie ist allerdings, ob sich Studierende bereits im 2. Semester gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen aneignen. Diese Frage kann durch die Ergebnisse der Studie beantwortet werden.

In Bezug auf die Hypothesenüberprüfung lässt sich feststellen, dass die statistische Analyse der erreichten Punkte für Antworten, die gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen zeigen, einen signifikanten Wissenszuwachs vom Messzeitpunkt t1 vor der Intervention zum Messzeitpunkt t2 nach der Intervention in allen sechs Vignetten zeigt. Mit Ausnahme einer Probandin ist bei allen der Gesamtscore nach der Intervention (mit einer Range von vier bis 88 Punkten auf einer Skala von 120) höher als davor (mit einer Range von null bis 50 Punkten). Durchschnittlich werden zum Messzeitpunkt t2 insgesamt rund 35 Punkte mehr erreicht als zu Messzeitpunkt t1. Die Befunde lassen darauf schließen, dass Lehramtsstudierende bereits im 2. Semester spezifisches Wissen über i) den individuellen Wert von sprachlicher Vielfalt, ii) über Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diskriminierung, iii) über den Zusammenhang zwischen dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen in der/den Erstsprache(n) und dem erfolgreichen Erwerb von Deutsch als Zweitsprache, iv) über Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien, v) über die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und über Strategien des sprachsensiblen Unterrichts sowie vi) über den Einfluss von hemmenden und fördernden Faktoren auf die Sprachaneignung und über Konzepte zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung durch Lerngelegenheiten im Studium erwerben können.

Neben den Befunden der quantitativen Analyse lassen die Ergebnisse der qualitativen Analyse zusätzlich darauf schließen, dass die Inhalte der Intervention nicht nur das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen beeinflussen, sondern auch das allgemeine Handlungswissen. So kann in allen Vignetten ein Zuwachs an zielführenden Handlungsentscheidungen

und -begründungen sowie eine Abnahme an nicht zielführenden und abzulehnenden Handlungsentscheidungen und -begründungen festgestellt werden. Vor allem der Rückgang an abzulehnenden Handlungsentscheidungen (5 % aller Aussagen gegenüber 17 % zum Messzeitpunkt t1) ist eine sehr zu begrüßende Entwicklung, doch wäre wünschenswert, es würden gar keine mehr formuliert werden.

Die Intervention fand im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule statt und die Ergebnisse der Untersuchung sind daher vergleichbar mit Befunden anderen Studien, die ebenfalls den Einfluss von Lerngelegenheiten im Studium auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden bescheinigen (Hohenstein et al., 2017; König & Blömeke, 2012; Lenske et al. 2017; Tachtsoglou & König, 2017). Aus den Ergebnissen der LEK-Studie (König & Blömeke, 2012) geht ebenso wie aus der vorliegenden Studie hervor, dass weniger die Dauer der Ausbildung bzw. die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen für den Zuwachs an pädagogischem Wissen verantwortlich ist, sondern die studierten Inhalte. Dabei sind nicht allein allgemeine pädagogische Inhalte von Bedeutung, sondern auch fachbezogene.

In der vorliegenden Studie kann genau wie bei Blömeke et al. (2010), König (2018), Lenske et al. (2017) und Voss et al. (2015), ein Zusammenhang zwischen fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen festgestellt werden. Alle aufgeführten bisherigen Studien zeigen, dass sich das fachdidaktische Wissen positiv auf das pädagogisch-psychologische Wissen auswirkt. Im Unterschied zu den genannten Studien liegt der Forschungsfokus der vorliegenden Studie nicht allein darauf, einen Zusammenhang zwischen fachdidaktischem (sprachdidaktischem) und pädagogisch-psychologischem Wissen zu zeigen, sondern auch zwischen spezifischem Wissen über Mehrsprachigkeit und pädagogisch-psychologischem Wissen. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass das spezifische Wissen über Mehrsprachigkeit das pädagogisch-psychologische Wissen von Studierenden des Lehramts Primarstufe positiv beeinflusst. Studierende ziehen das spezifische Wissen über Mehrsprachigkeit für die Interpretation einer Situation, für Handlungsoptionen und vor allem für deren Begründung heran und verwenden das Wissen für die Formulierung der Antworten auf Fragen („Wie gehen Sie vor (Handlung/Argument)?“, „Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?“), die bei der Bearbeitung der Vignetten verlangt wird. Die Studie

kann somit einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke leisten, die von Baumert und Kunter (2006) identifiziert wurde. „Ein [...] Forschungsfeld das sich unmittelbar öffnet, betrifft die Frage nach dem Verhältnis von generischer pädagogischer Kompetenz und domänenspezifischem Wissen. Über das Zusammenspiel dieser Komponenten professioneller Handlungskompetenz ist nichts bekannt“ (S. 496). Die Inhalte der Intervention wirken sich nicht nur auf das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen aus, sondern es werden nach der Intervention auch mehr allgemein zielführende und weniger nicht zielführende sowie abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert als vor der Intervention.

Tachtsoglou und König (2017) fanden heraus, dass sich pädagogische Ausbildungsinhalte stärker auf die Entwicklung von pädagogischem Wissen auswirken als schulpraktische Tätigkeiten. Auch hiermit stimmt die vorliegende Studie überein, denn es kann gezeigt werden, dass durch Inhalte einer Intervention gesamtsprachendidaktisches Wissen vermittelt werden kann und Studierende bereits im 2. Semester – ohne bzw. mit nur wenig Berührung mit der Praxis – auf dieses Wissen zurückgreifen, um sehr zielführende Handlungsentscheidungen zu treffen und diese auch zu begründen. Die Studie unterstützt damit Neuwegs (2011) Auffassung, dass Wissen nicht allein durch Übung in der Praxis in Können übergeht, sondern dass sich Wissen und Können in ständiger Wechselwirkung befinden. Es kann gezeigt werden, dass Studierende bereits zu Beginn des Studiums handlungsrelevantes, praktisches Wissen (Können) entwickeln, das sie in Form von – zwar hypothetischen – Handlungsentscheidungen auf Basis von spezifischem Wissen formulieren und auch begründen. Diese Ergebnisse stehen somit im Widerspruch zur Annahme des Expertenansatzes, dass kontext- und situationsspezifisches professionelles Wissen erst durch Übung in der Praxis erworben und am Ende der Ausbildung verfügbar wird (Baumert & Kunter, 2006; Berliner, 2004; Braunisch & Brenken, 2012). Für die Lehrerbildung sind diese Erkenntnisse insofern relevant, als davon ausgegangen werden kann, dass das im Grundstudium vermittelte deklarative, theoretische Wissen nicht erst durch schulpraktische Tätigkeiten zu konditional-prozeduralem, situativem Wissen erweitert, sondern schon früher durch hypothetisches, situatives Anwenden in Fallvignetten verfügbar wird. Auch kann umgekehrt das hypothetische, situative Handeln in einer Fallvignette reflektiert und wiederum in Beziehung zu deklarativem,

theoretischem Wissen gesetzt werden. In der universitären Phase der Lehrerbildung kann also das „Bildungs-, Hintergrund-, Erklärungs-, Begründungs- und Reflexionswissen“ (Neuweg, 2011) aktiv genutzt werden, um kritische Situationen als solche wahrzunehmen, zu interpretieren sowie Lösungen zu finden und somit das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten erweitern. Auf diesem Hintergrund lässt die Arbeit mit Fällen bzw. Vignetten in der Lehrerbildung einen Theorie-Praxis-Transfer bzw. Praxis-Theorie-Transfer zu und kann einen wichtigen Beitrag zur Theorie-Praxis-Diskussion leisten. Diese Annahme steht im Einklang mit Ergebnissen der Fallstudien von Sykes und Bird (1992) sowie Hammerness und Darling-Hammond (2002) bzw. der Vignettenarbeit von Schratz et al. (2012). Da in der vorliegenden Studie Fälle als Forschungsinstrument und nicht als Lehr-Lern-Methode dienen, wird auf eine nähere Diskussion von Fallstudien hier verzichtet. Im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis stellen sie jedoch ein lohnenswertes Forschungsfeld dar, weshalb die Methode Fallstudien im Ausblick (siehe Kapitel 10) erneut kurz aufgegriffen wird.

8.2 Nachhaltigkeit des Zuwachses an Handlungswissen

Eine der untergeordneten Forschungsfragen befasst sich mit der Nachhaltigkeit des durch die Intervention erworbenen gesamtsprachlichen Handlungswissens. Dafür wurden dieselben Studierenden zwei Jahre nach der Intervention erneut getestet und die Ergebnisse mit denselben Methoden wie bei den vorangegangenen Messzeitpunkten analysiert. Die Analysen zeigen, dass der mittlere Score zum Messzeitpunkt t3 gegenüber dem Messzeitpunkt t2 sogar etwas höher ist und im Durchschnitt auch etwas häufiger sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen formuliert werden. Dies lässt den Schluss zu, dass das spezifische Wissen noch vorhanden ist. Bezüglich der Hypothesenprüfung kann deshalb gesagt werden, dass das gesamtsprachendidaktische Handlungswissen am Ende des 6. Semesters nicht kleiner als unmittelbar nach der Intervention ist, sondern sogar etwas größer. Die Differenz zwischen beiden Messzeitpunkten ist jedoch nicht signifikant. Neben den sehr zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen ist auch der Prozentanteil an allgemein zielführenden Handlungsentscheidungen und -begründungen

etwas höher als zum Messzeitpunkt t2. Abzulehnende Handlungsentscheidungen und -begründungen werden prozentuell etwas weniger häufig formuliert.

Diese Ergebnisse decken sich mit denen von König und Blömeke (2012), König und Klemenz (2015) sowie Tachtsoglou und König (2017), deren Studien zeigen, dass Masterstudierende bei Wissenstests besser abschneiden als Bachelorstudierende. Sie folgern daraus, dass Studierende im Lauf ihres Studiums pädagogisches Wissen erwerben und erklären dies mit den formellen Lerngelegenheiten im Studium. Auch in der vorliegenden Studie wird das gesamtpraxisdidaktische Handlungswissen nicht nur nachhaltig erworben, sondern auch – wenn auch nur geringfügig – vergrößert. Es ist davon auszugehen, dass in den zwei Jahren nach der Intervention das bereits erworbene Wissen gefestigt und erweitert wurde. Für die Nachhaltigkeit des in der Intervention erworbenen Wissens spricht auch, dass sehr zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen, die sich speziell auf Maßnahmen im Englischunterricht bezogen, ebenfalls etwas häufiger zur Lösung des Problems formuliert werden als zum Messzeitpunkt t2. Dies ist insofern bemerkenswert, als in den vier Semestern nach der Intervention diesbezüglich keine formellen Lerngelegenheiten mehr angeboten wurden. Es kann also davon ausgegangen werden, dass bereits im 2. Semester durch geeignete Lerngelegenheiten im Studium gesamtpraxisdidaktisches Handlungswissen nachhaltig erworben und durch Praxiserfahrung im Laufe des Studiums gefestigt wird.

8.3 Auswirkungen von soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen

Neben der Untersuchung der Auswirkungen der formellen Lerngelegenheit (Lehrveranstaltung/Intervention) werden auch informelle Lerngelegenheiten in die Analyse mit einbezogen. König und Blömeke (2012) konnten zeigen, dass pädagogische Vorerfahrung, wie das Erteilen von Nachhilfeunterricht, die Entwicklung von pädagogischem Wissen positiv beeinflusst. In der vorliegenden Studie werden neben den Auswirkungen pädagogischer Vorerfahrungen auf den Wissenserwerb auch die Auswirkungen eines längeren Aufenthalts in einem anderssprachigen Land und die Auswirkungen der eigenen Mehrsprachigkeit untersucht. Es wird

angenommen, dass daraus resultierende eigene Erfahrungen Einfluss auf den Wissenszuwachs haben. Im Gegensatz zu König und Blömeke (2012) können keine Auswirkungen von informellen Lerngelegenheiten, wie pädagogische Vorerfahrungen oder ein längerer Aufenthalt in einem anderssprachigen Land, festgestellt werden. Es zeigt sich allerdings ein Unterschied zwischen den beiden Untergruppen „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“ und „mehrsprachig aufgewachsen“. Doch entgegen der Vorannahme verzeichnet die Untergruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden einen niedrigeren Wissenszuwachs als die Untergruppe der einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsenen Studierenden. Der niedrige Wissenszuwachs kann nicht durch ein höheres Ausgangsniveau erklärt werden, da auch die mittlere Punktezahl zum Messzeitpunkt t1 niedriger ist. Man könnte versucht sein, die Ursache dafür in einer geringeren Sprachkompetenz in Deutsch zu vermuten und dass die Textvignetten deshalb nicht völlig verstanden wurden oder die Antworten nicht entsprechend formuliert werden konnten. Da es keine Überprüfung der Sprachkompetenz im Vorfeld der Untersuchung gab, ist dies nicht ganz auszuschließen. Allerdings sind bis auf eine Studentin⁴⁷ alle Studierenden neben einer oder mehrerer anderer Sprachen – spätestens mit dem Eintritt in das österreichische Bildungssystem – auch mit Deutsch und Dialekt aufgewachsen. Eine mögliche Erklärung können Ergebnisse einer Studie zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt geben (Georgi, Ackermann & Karakas, 2011). Es konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen und Lehramtsstudierende mit anderen Erstsprachen den „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) an Schulen nicht in Frage stellten bzw. kritisch hinterfragten. Diese Orientierung am Primat des Deutschen kann einerseits mit eigenen schulischen Ausgrenzungserfahrungen (Edelmann, 2007) und andererseits mit einem abwertenden Migrationsdiskurs (Knappik & Dirim, 2012) zusammenhängen. Das bessere Abschneiden der Untergruppe „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“ kann eventuell dadurch erklärt werden, dass die Probandinnen und Probanden die Relevanz der

47 Die Studentin liegt mit einem Wissenszuwachs von 21 Punkten nur leicht unter dem Durchschnitt ($M = 34,9$).

Thematik insbesondere durch die Dialekt-Thematisierung in der Intervention für sich als relevant verstanden haben. Insgesamt muss aber angemerkt werden, dass die Untergruppe „mehrsprachig aufgewachsen“ (N = 9) gegenüber der Untergruppe „einsprachig deutsch und bilingual (Deutsch/Dialekt) aufgewachsen“ (N = 3 und N = 46) sehr klein ist und deshalb auch ein Zufallsergebnis vorliegen kann.

9 Diskussion der Forschungsmethode und Limitationen

Die Studie zeigt, dass Studierende gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen bereits im 2. Semester ihres Studiums entwickeln können und dieses Wissen auch gegen Ende des Studiums erhalten bleibt. Die Analyse der Antworten auf die offenen Fragen lassen auf eine Anwendung von nicht nur deklarativem, sondern auch konditional-prozeduralem Wissen für die Lösung von Problemsituationen schließen. Hinsichtlich der Übertragbarkeit der Ergebnisse in die Schulpraxis muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass nicht *per se* davon ausgegangen werden kann, dass das erfasste Handlungswissen auch in der realen Situation im Klassenzimmer oder bei Elterngesprächen angewendet wird. Daraus lässt sich auch eine der methodischen Grenzen der vorliegenden Studie ableiten und ist dem Forschungsinstrument Textvignetten-Test geschuldet. Eine Unterrichtssituation, wie sie in einer Textvignette dargestellt wird, ist genauso wenig mit einer realen Unterrichtssituation gleichzusetzen wie eine Handlungsentscheidung für die Lösung einer in einer Vignette beschriebenen Problemsituation mit der realen Handlung im Klassenraum. Obwohl Textvignetten-Tests für die Erfassung des kontextabhängigen, situativen Handlungswissens als hinreichend reliabel beschrieben werden (Rehm & Bölsterli, 2014), kann doch nur der Transfer des Wissens auf „Papier“ evaluiert werden. In der schriftlichen Darbietung und Bearbeitung liegt eine der Schwächen des Instruments. Sowohl die Rezeption der Textvignetten als auch die Produktion der Antworten auf die offenen Fragen sind an die sprachliche Repräsentation gebunden. Dies wurde bereits von Baer et al. (2011) als Limitation der Vignettenuntersuchung genannt. Selbst der Videovignetten-Test unterliegt dieser methodischen Grenze. Die authentischen Unterrichtssituationen auf Video sind zwar in der Lage, sprachlichen Schwierigkeiten im rezeptiven Bereich beizukommen, jedoch werden die Handlungsentscheidungen und -begründungen wieder sprachlich erfasst. Auch Rosenberger (2016) gibt zu bedenken, dass das Schreiben bzw. Sprechen über Handlungen nicht mit dem realen Handeln in einer Situation gleichzusetzen sei. Eine weitere Schwäche der Fallvignette liegt in

der mangelnden situativen Eindeutigkeit. Selbst Videovignetten sind nach Neuweg (2015) „relativ zur realen Anforderungssituation empfindlich dekontextualisiert“ (S. 381). Die Fallvignette repräsentiert nur einen Ausschnitt der Realität, ein „erweiterter deutungsrelevanter Kontext“ bleibt verborgen. Außerdem ist ein Beobachter kein Akteur und unterliegt auch nicht dem Druck zu handeln (ebd.). Dem kann entgegengehalten werden, dass, obgleich der Handlungsdruck, der in einem echten Unterrichtsetting herrscht, bei der Bearbeitung einer Fallvignette ausgeklammert ist, die Probandinnen und Probanden die dargestellte Situation dennoch beurteilen müssen, um Handlungsvorschläge machen zu können. Durch das Verbalisieren der Vorschläge und vor allen Dingen durch das Verbalisieren der Begründung für die Handlungsvorschläge kann implizites Wissen explizit und somit die Grundlagen ihres Handelns erkennbar werden. Eine Möglichkeit die Schwächen des Forschungsinstruments auszugleichen wäre, zusätzlich zu den Fallvignetten die Fremdbeobachtung mittels Videografie einzusetzen, um das tatsächliche Handeln in Unterrichtssituationen festzuhalten. Die Aufnahmen müssten anschließend, um eine höhere Objektivität zu gewährleisten, von Expertinnen bzw. Experten im Hinblick auf das Handlungswissen ausgewertet werden (Baer et al., 2011). Diese Methode bringt allerdings einen großen testdiagnostischen Aufwand mit sich (Terhart, 2002) und wurde deshalb aus organisatorischen Gründen hier nicht verwendet. Trotz der allgemeinen Kritik werden die hier verwendeten Textvignetten nach Rücksprache mit Referentinnen und Referenten des Lehrgangs „Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Klagenfurt als passend für die Studie befunden.

Eine weitere Limitation der Studie ergibt sich aus dem vor-experimentellen Untersuchungsplan (Rost, 2007) bzw. der nicht-randomisierten Stichprobe und dem Fehlen einer Kontrollgruppe. Da die Wirksamkeit einer Intervention im Rahmen einer Lehrveranstaltung untersucht wurde, ergab sich die Stichprobe aus der Gesamtzahl aller Studierenden eines Jahrgangs der pädagogische Hochschule Vorarlberg, die die Lehrveranstaltung/Intervention besuchten, und konnte deshalb nicht randomisiert werden. Aus denselben Gründen war es auch nicht möglich, eine Kontrollgruppe zu bestimmen, da die Lehrveranstaltung/Intervention für alle Studierenden im Grundstudium verpflichtend ist. Eine Möglichkeit hätte darin bestanden, eine Kontrollgruppe aus einer anderen österreichischen pädagogischen

Hochschule zu generieren. Eine Kontrollgruppe hätte die interne Validität erhöht und mehr Klarheit darüber geben können, ob die Entwicklung des gesamtsprachendidaktischen Handlungswissens tatsächlich auf die Inhalte der Lehrveranstaltung/Intervention *Language Awareness and Language Acquisition* zurückzuführen oder Ergebnis des Studiums allgemein ist. Der damit verbundene organisatorische Aufwand war im Rahmen des Forschungsvorhabens jedoch nicht möglich.

Für die Wirksamkeit der Intervention sprechen neben den Ergebnissen des Textvignetten-Tests auch Ergebnisse einer internen Fremdevaluation. Zeitgleich zum Messzeitpunkt t2 wurde die Lehrveranstaltung vom Zentrum für Qualitätsmanagement der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zufällig ausgewählt, um sie mittels Fragebogen auf ihre Akzeptanz hin zu evaluieren. Dabei stuften die Studierenden (N =57) auf einer siebenstufigen Skala die Relevanz der Inhalte der Lehrveranstaltung sowohl für ihr Studium („Die Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind wichtige Bestandteile meines Studiums.“) mit einem Mittelwert von 6,7 Punkten als auch insgesamt („Das Thema dieser Lehrveranstaltung als solches ist relevant.“) mit einem Mittelwert von 6,8 als sehr hoch ein. Die Redundanz der Inhalte („Es treten oft unnötige Überschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen auf.“) hingegen stuften sie mit 1,4 Punkten als sehr niedrig ein. Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden die Inhalte der Intervention für ihr Studium und insgesamt als sehr relevant einschätzen und diese nicht gleichzeitig in anderen Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Ersteres lässt den Schluss zu, dass durch die positive Bewertung der Inhalte die intrinsische Motivation, sich das vermittelte Wissen anzueignen, gesteigert wird und zweites, dass der ermittelte Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen tatsächlich auf die Inhalte der Intervention zurückzuführen ist. Diese von den Studierenden eingeschätzte Nützlichkeit und Wichtigkeit der Inhalte könnte auch die ermittelte Nachhaltigkeit des erworbenen Handlungswissens erklären. Auch wurde die Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* 2020 für den „Ars Docendi“, den österreichischen Staatspreis für exzellente Lehre, nominiert und auf der Plattform „Atlas der guten Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht.

Nach den Regeln der quantitativen Forschung und deren klassischen Güterkriterien muss trotz den Ergebnissen der Studie und der

Fremdevaluation auf die Notwendigkeit zurückhaltender Interpretation hinsichtlich der Wirksamkeit der Intervention hingewiesen werden, da die interne Validität durch den Untersuchungsplan stark eingeschränkt ist. Im Hinblick auf die Auswertungsmethode jedoch können den klassischen Gütekriterien neue Kriterien qualitativer Forschung gegenübergestellt werden und die Gütekriterien Reliabilität und interne Validität auch unter dem Begriff interne Studiengüte zusammengefasst werden. So kann die hier angewendete qualitative Inhaltsanalyse auf ihre Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit hin geprüft (vgl. hierzu Kuckartz, 2012) und somit die interne Validität erhöht werden. In der vorliegenden Studie werden die dafür notwendigen Punkte befolgt, denn es werden die inhaltsanalytischen Methoden (Kombination aus inhaltlich strukturierender und evaluativer qualitative Inhaltsanalyse) der Fragestellung angemessen gewählt, Kategorien und Subkategorien präzise definiert und anhand von Ankerbeispielen plausibilisiert, die Analyse computergestützt durchgeführt und die Inter-Coder-Reliabilität geprüft. Außerdem sind die aus den Ergebnissen gezogenen Schlussfolgerungen in den Daten begründet, das Vorgehen bei der Inhaltsanalyse wird methodisch offengelegt und ist durch die Nutzung der QDA-Software jederzeit nachvollziehbar. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Analyse die Gütekriterien qualitativer Forschung erfüllt (ebd.).

Hinsichtlich der Analyse der Korrelation des Wissenszuwachses und den soziodemografischen Merkmalen und Vorerfahrungen der Studierenden muss betont werden, dass die Befunde auf Grund der kleinen Stichprobe zurückhaltend interpretiert werden müssen (Bortz & Döring, 2006). Es könnte nämlich durchaus sein, dass die eigene Mehrsprachigkeit, ein längerer Aufenthalt in einem anderssprachigen Land und/oder pädagogische Vorerfahrungen mit dem Zuwachs an gesamtsprachendidaktischem Handlungswissen zusammenhängen, dieser Zusammenhang durch die kleine Stichprobe jedoch nicht sichtbar wurde.

10 Ausblick

Die Untersuchung zeigt, dass Lehramtsstudierende im Grundstudium durch eine Lehrveranstaltung des Fachbereichs Englisch Primarstufe spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit und Gesamtsprachendidaktik erwerben können, welches sie heranziehen, um in Problemsituationen, die sich durch die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ergeben, zumindest hypothetisch sehr zielführende Handlungsentscheidungen zu treffen und diese auch theoriebasiert zu begründen. So lassen Studierende nach der Intervention häufiger als vor der Intervention erkennen, dass sie die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wertschätzen und auch im Unterricht berücksichtigen. Ebenso wird die sprachliche Vielfalt der Klasse öfter positiv konnotiert und als Lerngelegenheit aufgegriffen. Die Möglichkeit, durch den cross-curricularen Englischunterricht *Language Awareness* zu entwickeln und dadurch Synergien für die Unterstützung der gesamtsprachlichen Entwicklung durch integrative Sprachförderung zu nutzen, wird fast ausschließlich nur nach der Intervention genannt. Auch werden weitaus häufiger die positiven Auswirkungen von Englisch als gemeinsamer Lernsprache auf die psychosoziale Entwicklung erkannt. Ebenso wird auf förderliche wie hemmende Faktoren für die Sprachaneignung beinahe nur nach der Intervention hingewiesen und auch das Wissen über didaktische Konzept zur sprachlichen und mehrsprachigen Förderung wird erst nach der Intervention sichtbar. Vor allem aber können die Studierenden ihre Handlungsentscheidungen im Gegensatz zu vor der Intervention wissenschaftlich fundiert begründen. Insgesamt kann bei den Studierenden nach der Intervention eine größere Empathiefähigkeit gegenüber den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und die Bereitschaft, auf deren besonderen Bedürfnisse einzugehen, festgestellt werden.

Die vorliegende Studie ist demzufolge nicht nur von theoretischer, sondern auch von praktischer Relevanz, da sie trotz der diskutierten forschungsmethodischen Limitationen, Lehrveranstaltungen mit gleicher oder ähnlicher struktureller, inhaltlicher sowie didaktisch-methodischer Konzeption legitimiert. Die Studie kann somit Anhaltspunkte für die Gestaltung der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit kultureller

und sprachlicher Diversität geben – eine häufig formulierte (Allemann-Ghionda, 2016; Elsner, 2015; Fürstenau, 2012; Gibbons, 2010; Gogolin & Lange, 2011; Hufeisen, 2018; Krumm & Reich, 2011; Luchtenberg, 2013; Schader, 2012) und nicht zuletzt der schulischen Realität geschuldete Forderung. Hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher Diversität muss es im Lehramtsstudium primär darum gehen, die Studierenden für die Mehrsprachigkeit in der Klasse zu sensibilisieren, sie anzuleiten, die Sprachen der Kinder sichtbar zu machen und wertzuschätzen und die Empathie mit den Sprachenlernenden sowie das Verständnis für Bedingungen des Sprachenlernens zu fördern (Krumm, 2014). Im Anschluss müssen auch Konzepte zur gesamtsprachlichen und fächerübergreifenden Förderung von individueller Mehrsprachigkeit, wie hier vorgeschlagen, vermittelt werden. Ziel muss sein, die Absolventinnen bzw. Absolventen des Lehramtsstudiums dahingehend vorzubereiten, die besonderen Herausforderungen, die der Unterricht in einer mehrsprachigen Klasse mit sich bringt, meistern zu können.

Neben Anregungen zur Gestaltung von Lehre kann die vorliegende Studie auch einen Beitrag zur Diskussion des Spannungsfelds von Theorie und Praxis leisten, denn es konnte gezeigt werden, dass Studierende bereits im 2. Semester – mit nur wenig Schulpraxiserfahrung – konditional-prozedurales Wissen zu formulieren vermögen. Es ist anzunehmen, dass die Situativität, Kontextabhängigkeit und Komplexität der offenen Aufgabenstellungen in den Vignetten dieses Wissen evozieren kann und die Studierenden von der Gestaltung von Lerngelegenheiten unter der Verwendung von Fallarbeit⁴⁸/Vignettenarbeit im Hinblick auf das Zusammenwirken von Theorie und Praxis profitieren. Aus diesem Grund wäre es lohnenswert, Fallstudien (Hammerness & Darling-Hammond, 2002; Shulman, 2004; Sykes & Bird, 1992) über den Einsatz als Forschungsinstrument hinaus auch als Lehrmittel in Lehrveranstaltungen einzusetzen. Die Arbeit mit Fallstudien sollte jedoch nicht als Rezept-Lernen (Neuweg, 2011) verstanden werden, sondern als Möglichkeit, deklaratives Wissen mit konditional-prozeduralem Wissen zu verknüpfen und diesen Prozess angeleitet zu reflektieren. So könnte der Textvignetten-Test nicht nur als Teil der Intervention, sondern

48 Für einen Überblick über Fallarbeit innerhalb der Professionalisierung von Lehrpersonen siehe Goetze, A. & Hartz, S., 2008.

auch innerhalb der regulären Lehrveranstaltung als Lehrmittel genutzt und durch Unterrichtsvideos ergänzt werden. Geht man davon aus, dass zwischen pädagogisch-psychologischem Wissen und effektivem unterrichtlichen Handeln ein positiver Zusammenhang vorliegt (Darling-Hammond, 2000), so kann auch die Reflexion von pädagogisch-psychologischem Wissen einen Beitrag zur professionellen Entwicklung leisten (Altrichter & Posch, 2007). Die meisten Studien zur Reflexion in der Lehrerbildung beziehen sich auf Praxiserfahrungen; allerdings kann eine detaillierte Rückmeldung auf Ergebnisse von Leistungstests ebenso zur Anregung selbstreflexiver Prozesse verwendet werden (Depping & Ehmke, 2017). Teile des Textvignetten-Tests könnten schon während der Lehrveranstaltung von den Studierenden bearbeitet und die Ergebnisse unter Einbeziehung der Lösungen des Expertenteams gemeinsam mit den Studierenden besprochen werden. Später im Studium könnten die Fallstudien erneut eingesetzt werden, denn vor allem im Schreiben von Fällen liegt ein großes Potenzial, eigene Erfahrungen unter Zuhilfenahme von fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen zu analysieren und daraus Schlüsse für professionelles Handeln zu ziehen.

Writing a case about one's own experiences is different from analyzing a case written by someone else. We believe that making sense out of one's own experience, as opposed to a description of an experience one has never had, might allow students to develop a particularly deep understanding of the issues at play.
(Hammerness & Darling-Hammond, 2002, S. 7)

Von daher wäre es sinnvoll, die Studierenden im Rahmen der vierwöchigen geblockten Schulpraxis im 5. oder 6. Semester zu beauftragen, in einem Portfolio authentische Unterrichtssituationen im Kontext von Mehrsprachigkeit festzuhalten. Nach der Schulpraxis könnten die Aufzeichnungen in einer Lehrveranstaltung dazu verwendet werden, Fälle zu entwickeln, um – ähnlich wie im Textvignetten-Test – Handlungsentscheidungen und -begründungen auf Basis von gesamtsprachendidaktischem Wissen zu formulieren, die dann gemeinsam reflektiert werden könnten. Dadurch könnte zusätzlich die Sensibilität gegenüber Konfliktsituationen im Kontext von Mehrsprachigkeit erhöht werden, denn um besagte Situationen beschreiben zu können, müssen sie zuerst als solche wahrgenommen werden.

Die Lehrerbildung ist nicht nur für die Ausbildung von Studierenden, sondern auch für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen zuständig.

Sie beschäftigt sich mit der Frage, was Studierende und Lehrpersonen lernen, wissen und können müssen, um erfolgreiche Lehrpersonen zu werden und zu bleiben. Der Rat der Europäischen Union veröffentlichte 2014 folgendes Statement im Zusammenhang mit der Forderung nach einer wirksamen Lehrerbildung:

In einer sich schnell wandelnden Welt erfährt auch die Rolle der Lehrer eine Änderung – genauso wie die in sie gesetzten Erwartungen; sie sehen sich mit neuen Anforderungen in Bezug auf ihre Fertigkeiten, einer raschen technologischen Entwicklung und einer zunehmenden sozialen und kulturellen Vielfalt konfrontiert, und sie müssen für einen individuelleren Unterricht sorgen und besonderen Lernbedürfnissen gerecht werden. (Rat der Europäischen Union, 2014)

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen in der Praxis – auch aus Gründen der Aktualität des Forschungsfeldes – bereits über gesamtsprachendidaktisches Handlungswissen verfügen. Auch Kirschner et al. (2017), Kunter et al. (2011) und Krauss et al. (2017) stellten einen fehlenden positiven Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und professionellem Wissen fest. Dies lässt den Schluss zu, dass aktuelle professionelle Inhalte vor allem im Studium vermittelt werden. In Anbetracht dessen wäre es empfehlenswert, das Modul *Introduction to Multilingualism with English* mit der Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* auch für die Fort- und Weiterbildung zu öffnen. Daraus könnte sich auch als (zugegebenermaßen ambitioniertes) Forschungsdesiderat eine Untersuchung der Wirksamkeit der Lehrveranstaltung nicht nur auf den Wissenszuwachs, sondern auch auf die Unterrichtsqualität ergeben und somit sowohl auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Brühwiler et al., 2017; Lenske et al, 2017; Sierens & van Avermaet, 2014) als auch auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (die Überzeugung, die Herausforderungen und Schwierigkeiten des schulischen Alltags zu meistern) der Lehrpersonen (Bandura, 1997). Trotz allem gilt hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Wirksamkeit der Intervention zu bedenken, dass eine Lehrveranstaltung auch immer durch die sie haltende Lehrperson beeinflusst wird. „*Teachers are among the most powerful influences in learning.*“ (Hattie, 2012, S. 18)

Literaturverzeichnis

- Akbulut, M.; Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2017), Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2: 17, 61–74.
- Allgäuer-Hackl, E.; Jessner, U. & Oberhofer, K. (2013), Mehrsprachige Entwicklung – Was sagt die Forschung? In: Gombos, G. (Hrsg.) (2013), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt: Drava, 68–87.
- Allemann-Ghionda, C. (2016), Zur diversitätsgerechten Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 35, 139–151.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik* (Suppl. 51).
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006), Zur Einleitung in das Beiheft. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006), 7–11.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, J. (1991), The potential of Language Awareness as a focus for cross-curricular work in the secondary school. In: James, C. & Garrett, P. (Hrsg.) (1991), *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman, 133–139.
- Anderson, J. R. (1982), Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review* 89, 369–406.
- Anderson, J. R. (1988), *Cognitive Psychology*. Heidelberg: Spektrum.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001), *A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ansätze zur Mehrsprachigkeit in Europa (AMuSE) (2015), Empfehlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen [Online:<http://amuse.eurac.edu/en/home/default.html>. 10.08.2021].

- Appel, J. (2011), Two for the price of one? Leise Zweifel am bilinguaem Sachfachunterricht. *Forum Sprache* 6, 85–90.
- Artelt, C.; Beinicke, A.; Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2009), Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41: 2, 96–103.
- Association of Language Awareness (2019) [Online: http://www.languagawareness.org/?page_id=48. 26.06.2021].
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2003), *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aufschnaiter, C. von & Blömeke, S. (2010), Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16, 361–367.
- Bachmann, H. (2014), Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: Bachmann, H. (Hrsg.) (2014), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (3. Aufl.). Bern: hep, 14–33.
- Baer, M.; Kocher, M.; Wyss, C.; Guldimann, T.; Larcher, S. & Dörr, G. (2011), Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 1, 85–117.
- Ball, D. L.; Thames, M. H. & Phelps, G. (2008), Content knowledge for teaching; what makes it special? *Journal of Teacher Education* 59: 9, 389–407.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bär, M. (2012), Einführung in die (romanische) Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hildenbrand, E.; Martin, H. & Vences U. (Hrsg.) (2012), *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit. Erfahrungen aus Lehrerbildung und Unterricht*. Berlin: Edition tranvía, 7–22.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006), Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9: 4, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011), Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W. & Neubrand M. (Hrsg.) (2011), 29–53.

- Bellet, S. (2016a), Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben. *F&E Edition* (Bd. 23) [Online: http://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachenportraits.pdf. 26.06.2021].
- Bellet, S. (2016b), Englischdidaktik und sprachsensibler Unterricht – Synergien effektiv nutzen. *Erziehung & Unterricht* 9: 10, 843–845.
- Bellet, S. (2017), Mehrsprachenerwerb und Content and Language Integrated Learning in der Primarstufe. In: Chilla, S. & Vogt, K. (Hrsg.) (2017), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht – Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, 235–261.
- Bellet, S. (2019), Die Entwicklung von pädagogischem Handlungswissen im Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Studierenden des Lehramts Primarstufe – eine Interventionsstudie. In: Holzinger, A.; Kopp-Sixt, S.; Luttenberger, S. & Wohlhart D. (Hrsg.) (2019), *Fokus Grundschule: Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Münster: Waxmann, 247–257.
- Berliner, D. C. (2001), Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35, 463–482.
- Berliner, D. C. (2004), Describing the Behaviour and Documenting the Accomplishments of Expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society* 24, 200–212.
- Berliner, D. C. & Carter, K. J. (1989), Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. In: Lowyck, J. & Clark, C. (Hrsg.) (1989), *Teacher thinking and professional action*. Leuven, Belgium: Leuven University Press, 55–74.
- Berthele, R. (2011), On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review* 2, 191–220.
- Berthele, R.; Lambelet, A. & Schedel, L.S. (2017), Effets souhaités et effets pervers d’une didactique du plurilinguisme: L’exemple des inference inter-langues. *Recherches et applications. Le Français dans le monde* 61, 146–155.
- Besser, M., & Krauss, S. (2016), Der Lehrer als Experte: Professionswissen verstehen und entwickeln. *journal für lehrerInnenbildung* 4, 42–47.
- Bialystok, E.; Craig, F. I.; Klein, R. & Viswanathan, M. (2004), Bilingualism, aging and cognitiv control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19, 290–303.

- Blömeke, S. (2001), Erwerb professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. In: Seibert N. (Hrsg.) (2001), *Probleme der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131–162.
- Blömeke, S.; Bremerich-Vos, A.; Kaiser, G.; Nold, G.; Haudeck, H.; Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2013), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: 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*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.; Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.; König, J.; Suhl, U.; Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015), Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik* 61: 3, 310–327.
- Bloom, B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boekmann, K-B.; Aalto, E.; Abel, A.; Atanasoka, T. & Lamb, T. (2011), *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Straßburg/Graz: Council of Europe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bransford, J.; Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005), Introduction. In: Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hrsg.) (2005), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1–39.
- Braunisch, M. & Brenken, A. (2012), *Neue Wege in der Lehrerausbildung. Coaching als Personalentwicklungsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Braunsteiner, M.-L.; Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.) (2014), *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018), *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Breidbach, S.; Elsner, D. & Young A. (Hrsg.) (2011), *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-political and Social-educational Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang, 11–19.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981), Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement* 14: 3, 687–699.
- Brizić, K. (2006), Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder. *Deutsch als Zweitsprache*, 32–42.
- Brizić, K. (2007), *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992), *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1995), Was ist „pedagogical content knowledge“? In: Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.) (1995), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag, 105–113.
- Bromme, R. (1997), Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. (Hrsg.) (1997), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, 177–212.
- Bromme, R. (2001), Teacher Expertise. In: Smelster, N. J. & Balster, P. B. (Hrsg.) (2001), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier, 15459–15465.
- Bromme, R. (2004), Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U. & Wildt J. (Hrsg.) (2004), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 22–48.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008), Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2008), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 803–819.

- Bromme, R. & Rambow, R. (2001), Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In: Silbereisen, R. K. & Reitzle, M. (Hrsg.) (2001), *Psychologie 2000 – Bericht über den 42. Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena*. Lengerich: Pabst Science, 541–550.
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006), Lehrende in Schulen. In: Krapp, A. & Weidenmann B. (Hrsg.) (2006), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz, 296–334.
- Brovelli, D.; Bölsterli, K.; Rehm, M. & Wilhelm, M. (2013), Erfassen professioneller Kompetenzen für den integrierten Naturwissenschaftsunterricht: Ein Vignettentest mit authentisch komplexen Unterrichtssituationen und offenem Antwortformat. *Unterrichtswissenschaft* 41:1, 306–329.
- Bruder, S.; Keller, S.; Klug, J. & Schmitz, B. (2011), Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft* 39: 2, 123–137.
- Brühwiler, C.; Hollenstein, L.; Affolter, B.; Biedermann, H. & Oser, F. (2017), Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7, 209–228.
- Bruner, J. S.; Oliver, R. R. & Greenfield, P. M. (1988), *Studien zur kognitiven Entwicklung – eine kooperative Untersuchung am Center for Cognitive Studies der Harvard-Universität* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Busch, B. (2011), Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. *ÖDaF-Mitteilungen* 2 [Online: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf. 26.06.2021].
- Busch, B. (2013), *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB/Facultas.
- Busch, B. & Busch, T. (2010), Die Sprache davor: Zur Imagination eines Sprechens jenseits gesellschaftlich-nationaler Zuordnungen. In: Bürger-Koftis, M.; Schweiger, H. & Vlasta S. (Hrsg.) (2010), *Polyphonie: Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, 81–103.
- Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (2012), Language biographies for multilingual learning. *PRAESA Growing biliteracy and multilingualism* 24 [Online: <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>. 26.06.2021].

- Buttaroni, S. (Hrsg.) (2010), *Wie Sprache funktioniert: Einführung in die Linguistik für Pädagogen und Pädagoginnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cameron, L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2001), The effect of linguistic distance. L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz J.; Hufeisen, B. & Jessner U. (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 8–10.
- Chomsky, N. (1980), *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Christ, H. (2004), Mehrsprachigkeit entwickeln durch bilingualen Unterricht. In: Quetz, J. & Solmecke, G. (Hrsg.) (2004), *Brücken schlagen. Fächer-Sprachen-Institutionen*. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 235–241.
- Christ, I. (1995), Befragung von Absolventen bilingualer deutsch-französischer Bildungsgänge. In: Thürmann, E. (Hrsg.) (1995), *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe, 44–61.
- De Cillia, R. (2014), Deutsche Sprache und österreichische Identität/en. In: Lenz, A. N.; Ahlers, T. & Glauninger, M. M. (Hrsg.) (2014), *Dimensionen des Deutschen in Österreich*. Bern: Peter Lang.
- Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for Behavioral Science* (2. Aufl.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe. (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* [Online: https://rm.coe.int/16806a892c#_Toc172301743. 27.06.2021].
- Council of Europe. (2019), *A guide to teachers' competences for languages in education* [Online: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/tabid/1850/language/en-GB/Default.aspx>. 30.9.2021].

- Coyle, D.; Hood, P. & Marsh, D. (2010), CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129.
- Cummins, J. (1983), Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.) (1983), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 34–43.
- Cummins, J. (1991), Interdependence of first- and second language proficiency. In: Bialystok, E. (Hrsg.) (1991), *Language Processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- Cummins, J. (2000), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008), BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, B. V. & Hornberger, N. H. (Hrsg.) (2008), *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 2). New York: Springer, 71–83.
- Cummins, J. (2015), Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education* 26, 455–468.
- Curriculum Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (2015), Entwicklungsverbund West [Online:<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/studium/primarstufe/curriculum/>. 26.06.2021].
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2016), Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland M. (Hrsg.) (2016), 468–488.
- Darling-Hammond, L. (2000), How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education* 51: 3, 166–173.
- Darling-Hammond, L. (2002), Standards für den Lehrerberuf: Probleme und Streitfragen. In: Terhart, E. (Hrsg.) (2002), *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 69–76.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- Depping, D. & Ehmke, T. (2017), Schriftliche Ergebnisrückmeldungen zum Unterrichtswissen – ein geeignetes Mittel zur Förderung von Selbstreflexion im Lehramtsstudium? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35: 1, 234–250.
- Deutsch Englisch Schülerleistungen International DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse* (Bd. 2). Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Deters-Philipp, A.-C. (2018), Lehrersprache im Englischunterricht der deutschen Grundschule. *Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung* (Bd. 39). Münster: Waxmann.
- Deutschförderkurse und Deutschförderklassen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter (2018). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992), Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dewe, B.; Ferhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71–91.
- Dewey, J. (1902), *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dirim, İ. (2004), Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I.; Neumann, U.; Roth, H.-J. (Hrsg.) (2004), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 81–86.
- Dirim, İ. (2015), Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.) (2015), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch Sprache-Rassismus-Professionalität* (Bd. 2). Schwalbach: Debus Pädagogik, 25–48.
- Doyé, P. (2003), Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: Meißner, F.-J. & Picaper, I. (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*. Lille: Goethe-Institut, S. 32–48.
- Dryfus, H. L. & Dryfus, S. E. (1986), *Mind over Machine*. New York: The Free Press.

- Echevarria, J. J.; Vogt, M. J. & Short, D. J. (2008), *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Edele, A. & Stanat, P. (2016), The role of first-language listening comprehension in second language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 108: 2, 163–180.
- Edelenbos, P.; Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006), *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas*. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Perspektiven. Endbericht der Studie EAC 89/04. Brüssel: Europäische Kommission.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: lit.
- Edmondson, W. J. (1996), Was Lerner über ihr Fremdsprachenlernen berichten. In: House, J. (Hrsg.) (1996), *Wie lernt man Sprachen – wie lehrt man Sprachen? Zwanzig Jahre Sprachlehrforschung*. Universität Hamburg: ZFI-Arbeitsbericht 12, 68–82.
- Ehlich, K. (2005), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, D. (2015), Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: Bongartz, C. M. & Rhode, A. (Hrsg.) (2015), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 71–94.
- Elsner, D.; Bündgens-Kosten, J. & Hardy, I. (2014), Awareness of multilingual resources: EFL primary students receptive and productive code-switching during collaborative reading. In: Enever J.; Lindgren, E. & Ivanov S. (Hrsg.) (2014), *Conference Proceedings from Early Language Learning: Theorie and Practice*. Umea: Umea University, 14–49.
- Elsner, D. & Lohe, V. (2015), Language Awareness. Förderung von Sprachbewusstheit. *Grundschulmagazin Englisch* 1, 31–34.

- Ender, A. & Kaiser, I. (2009), Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39: 2, 266–295.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (Hrsg.) (1991), *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and Limits*. New York: Cambridge University Press.
- Erpenbeck J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esser, H. (2006), Ethnische Ressource: Das Beispiel der Bilingualität. *Berliner Journal für Soziologie* 16, 525–543.
- Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning at Schools in Europe*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaft.
- Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaft.
- Fenstermacher, G. (1994), The knower and the known. The nature of knowledge in the research of teaching. In: Darling-Hammond, L. (Hrsg.) (1994), *Review of Research in Education* (Bd. 20). Washington: Sage, 3–56.
- Festman, J. (2018), Vocabulary Gains of Mono- and Multilingual Learners in a Linguistically Diverse Setting. Results from a German-English Intervention with Inclusion of Home Languages. *Frontiers in Communication* [Online: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00026>. 26.06.2021].
- Festman, J. (2021), Learning and processing multiple languages: the more the easier? In: Berthele, R., & Vanhove, J. (Hrsg.) (2021), *Currents in Language Learning Series: "What's special about multilingualism?" Language Learning* (Bd. 71), 121–162.
- Festman, J.; Bellet, S.; Gerth, S. & Gucanin-Nairz, V. (2019, Juni), *Multilingualism in the educational context of Austria*. Vortrag präsentiert am International Symposium on Bilingualism 12, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Festman, J. & Rinker, T. (2014), ProBiMuc (a Programme for Bilingual and Multilingual Children) – ein Sprachförderprogramm. *Sprachförderung und Sprachtherapie* 1, 45–54.
- Frey, A. (2006a), Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu

- bereits publizierten Instrumenten. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006), 30–46.
- Frey, A. (2006b), *Die Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.) (2011), Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Sonderheft).
- Früh, W. (2004), *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Fthenakis, W. E.; Sonner, A.; Thrul, R. & Walbiner, W. (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Fürstenau, S. (2005), Migrants' Resources: multilingualism and transnational mobility. A Study on Learning Paths and School to Job Transition of Young Portuguese Migrants. *Educational Research Journal* 4, 369–381.
- Fürstenau, S. (2012), Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.) (2012), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–23.
- Fürstenau, S. (2017), Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10: 2, 9–22.
- García, O. & Wei, L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010), *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Europarat [Online: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. 20.08.2021].
- Gibbons, P. (1998), Classroom Talk and Learning a New Register in a Second Language. *Language and Education* 12: 2, 99–118.

- Gibbons, P. (2010), Learning Academic Register in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, C.; Kniffka, G. & Winters-Ohle E. (Hrsg.) (2010), *Mehrsprachigkeit: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses, Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen. Münster: Waxmann, 25–37.
- Göbel, K.; Vieluf, S.; Hesse, H.-G. (2010), Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In: Allemann-Ghionda, C.; Stanat, P.; Göbel, K. & Röhner, C. (Hrsg.) (2010), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Basel: Beltz, 110–122.
- Goetze, A. & Hartz, S. (2008), Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. *Report 3*, 68–78.
- Gogolin, I. (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig-Verlag.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C. (Hrsg.) (2005), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 13–24.
- Gogolin, I. (2009), Chancen und Risiken nach PISA: über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer G. (Hrsg.) (2009), *Schiefelage im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 33–50.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011), Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) (2011), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaft, 107–127.
- Gogolin, I.; Lange, I.; Michel, U. & Reich, H. H. (2013) (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FörMig Edition* (Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991), Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6–13.

- Gollan, T. H.; Slattery, T. J.; Goldenberg, D.; Van Assche, E.; Duyck, W. & Rayner, K. (2011), Frequency drives lexical access in reading but not in speaking: the frequency-lag hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: General* 140: 2, 186–209.
- Gornik, H. (2010), Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Huneke, H.-W. (Hrsg.) (2010), *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 232–245.
- Granger, C. A. (2004), *Silence in Second Language Learning. A Psychoanalytical Reader*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karkas N. (2011), *Vielfalt im Klassenzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001), *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Gruber, H. (1999), *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Gruber, H. (2001), Acquisition of expertise. In: Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (Hrsg.) (2001), *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Science*. Amsterdam: Elsevier, 5145–5150.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996), Expertise und Erfahrung. In: Gruber, H. & Ziegler A. (Hrsg.) (1996), *Expertiseforschung*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 18–34.
- Gudmundsdottir, S.; Reinhartsen, A. & Nordtomme, P. (1995), Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares. In: Hopmann, S. & Riquarts K. (Hrsg.) (1995), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim: Beltz, 105–113.
- Hallet, W. (2015), Transkulturelles Lernen im CLIL-Unterricht. In: Rüschoff, B.; Sudhoff, J. & Wolff, D. (Hrsg.) (2015), *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt: Peter Lang, 289–308.
- Hammerness, K. & Darling-Hammond, L. (2002), Toward expert thinking: How curriculum case-writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education* 13: 2, 219–243.

- Haß, F. (2007), Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) (2007), *Handbuch der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett-Seelze, 22–27.
- Hasselhorn, M. (2020), Pädagogische Psychologie. Gebietsüberblick. In: Wirtz, M. A. (2020) (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (19. Aufl.). Göttingen: Hogrefe [Online: <https://dorsch.hogrefe.com/gebiet/paedagogische-psychologie>. 20.08.2021].
- Hattie, J. (2012), *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Hawkins, E. (1984), *Awareness of Language – an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hesse, H. G. & Göbel, K. (2009), Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, I. & Neumann U. (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, 281–287.
- Hild, P. (2013), Kooperatives Lernen im Hochschulbereich. In: Bachmann, H. (Hrsg.) (2013), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*. Bern: hep, 19–49.
- Hohenstein, F.; Kleickmann, T.; Zimmermann, F.; Köller, O. & Möller, J. (2017), Erfassung von Pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik* 63: 1, 91–109.
- Holderness, J. (1991), Activity-based teaching: approaches to topic-centered work. In: Brumfit, C. J.; Moon, J. & Tongue, R. (Hrsg.) (1991), *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Collins ELT, 18–32.
- Hopf, D. (2005), Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236–251.
- Hopf, D. (2007), Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Sprache – Stimme – Gehör* 31, 163–169.
- Hu, A. (1999), Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10: 2, 277–303.
- Hu, A. (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto

- Hu, A. (2014), Languages and Identities. In: Fäcke, C. (Hrsg.) (2014), *Manual of Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton, 87–102.
- Hu, A. (2018), Plurilinguale Identität? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism* 1, 66–84.
- Hufeisen, B. (2006), Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Jung, U. O. (Hrsg.) (2006), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Peter Lang, 530–537.
- Hufeisen, B. (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.
- Hufeisen, B. (2011), Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, R. & Hufeisen, B. (Hrsg.) (2011), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen* (Bd. 6). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.
- Hufeisen, B. (2018), Institutional education and multilingualism: PlurCur as a prototype of a multilingual whole school policy. *European Journal of Applied Linguistics* 6: 1, 131–162.
- Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (2005). *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hutterli, S.; Stotz D. & Zappatore, D. (2008), *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachenlernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum, PH Zürich.
- Ilić, V. (2016), *Familiale Lernumwelt von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Home-Literacy-Aktivitäten und bildungssprachlichen Fähigkeiten*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Informationsblätter zum Thema Migration und Schule (2018), *Der Muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung des Schuljahres 16/17* 5. BMBWF [Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5_09-2018.pdf. 26.06.2021].

- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC (2013), *Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington D.C.: Council of Chief State School Officers.
- James, C. & Garrett, P. (1991), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jarvis, S. (2015), Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. In: Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera J. (Hrsg.) (2015), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Berlin: Springer, 69–86.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008), *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.
- Jörg, K. & Rymarczyk, J. (Hrsg.) (2021), *Sprachdidaktik: Erst-, Zweit-, Fremdsprache*. Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin, New York: Mouton de Gruyter [Online unter: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/wsk/html.14.08.2021>].
- Kempert, S.; Edele, A.; Rauch, D.; Wolf, K. M.; Paetsch, J.; Darsow, A.; Maluch, J.; Stanat, P. (2016), Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, C.; Hunkler, C. & Kristen C. (Hrsg.) (2016), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer, 157–241.
- Kierepka, A. & Krüger, R. (2007), Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Vision oder Realität: Ergebnisse einer Projektbegleitung. In: Kierepka, A.; Klein, E. & Krüger R. (Hrsg.) (2007), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 113–136.
- Kirsch, C. (2008), *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum.
- Kirschner, S.; Sczudlek, M.; Tepner, O.; Borowski, A.; Fischer, H. E.; Lenske, G.; Leutner, D.; Neuhaus, B.; Sumfleth, E.; Thillmann, H.; Wirth, J. (2017), Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN). In: Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.) (2017), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer, 113–130.
- Kirwan, D. (2014), From English Language Support to Plurilingual Awareness. In: Little, D.; Leung, C. & Van Avermaet P. (Hrsg.) (2014),

- Managing Diversity in Education. Language, Policies, Pedagogies. New Perspectives on Language Education* (Bd. 33). Bristol: Multilingual Matters, 189–203.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006), Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 6, 876–903.
- Knapp-Potthoff, A. (1997), Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 9–23.
- Knigge, M.; Klinger, T.; Schnoor, B. & Gogolin, I. (2015), Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Eine Pilotstudie bei Jugendlichen und ihren Eltern mit russischem, türkischem und vietnamesischem Sprachhintergrund in Hamburg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18: 1, 143–167.
- König, J. (2010), Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender pädagogischer Kompetenzen. In: König, J. & Hofmann B. (Hrsg.) (2010), *Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 40–106.
- König, J. (2011), Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland M. (Hrsg.) (2011), 468–488.
- König, J. (2012), Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In: König, J. & Seifert A. (Hrsg.) (2012), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, 143–183.
- König, J. (2016), Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften: Videobasierte Messung situationsspezifischer Fähigkeiten. In: Blömeke, S.;

- Caruso, M.; Reh, S.; Salaschek, U. & Stiller, J. (Hrsg.) (2016), *Traditionen und Zukünfte*. Beitrag zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 215–228.
- König, J. & Blömeke, S. (2009), Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fächerübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 499–527.
- König, J. & Blömeke, S. (2012), Eine Antwort (nicht nur) auf die Testkritik am „Pädagogischen Unterrichtswissen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 4, 793-806.
- König, J.; Doll, J.; Buchholtz, N.; Förster, S.; Kasper, K.; Rühl A.-M.; Strauß, S.; Bremerich-Vos, A.; Fladung, I. & Kaiser, G. (2017), Pädagogisches versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch-, Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3: 13, 611–648.
- König J. & Klemenz, S. (2015), Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18: 2, 247–277.
- König, J.; Lammerding, S.; Nold, G.; Rhode, A.; Strauß, S. & Tachtsoglu, S. (2016), Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education* 67: 4, 320–337.
- Königs, F. G. (2001), Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Angel, V. & Herzog A. (Hrsg.) (2001), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Bonn: Akademischer Austauschdienst, 261–273.
- Königs, F. G. (2010), Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hallet, W. & Königs F. G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seeze: Kallmeyer, 298–301.
- Knappik M. & Dirim İ. (2012), Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, K. (Hrsg.) (2012), *Das interkulturelle Lehrerzimmer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 89–94.

- Kraler, C. & Schratz, M. (2007), Einleitung. In: Kraler, C. & Schratz M. (Hrsg.) (2007), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 7–13.
- Krashen, S. D. (1977), Some issues relating to the monitor model. In: Brown, H.; Yorio, C. & Crymes, R. (Hrsg.) (1977), *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 144–158.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krauss, S.; Brunner, M.; Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Jordan, A. (2008), Pedagogical Content Knowledge and Content Knowledge of Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Educational Psychology* 100: 3, 716–725.
- Krauss, S.; Lindl, A.; Schilcher, A.; & Tepner O. (2017), Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In: Krauss, S.; Lindl, A.; Schilcher, A.; Fricke, M.; Göhring, A.; Hofmann B.; Kirchhoff, P; Mulder, R. H. (Hrsg.) (2017), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, 9–65.
- Krauss, S.; Neubrand, M.; Blum, W.; Baumert, J.; Brunner, M.; Kunter, M.; Jordan, A. (2013), Die Untersuchung des Professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik* 12, 223–258.
- Krumm, H.-J. (2002), Sprachliche und kulturelle Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule. *Erziehung und Unterricht* 152: 9/10, 1089–1098.
- Krumm, H.-J. (2008), Die Förderung der Muttersprache von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. *Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache* 24: 2, 7–15.
- Krumm, H.-J. (2010), Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Arbeitskreis Deutsch als*

- Fremdsprache* [Online: http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf. 26.06.2021].
- Krumm, H.-J. (2014), Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: Wegner, A. & Vetter E. (Hrsg.) (2014), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–40.
- Krumm, H.-J. (2015, Mai), *Sprachsensible Schulentwicklung*. Vortrag präsentiert am Bundesseminar Schulentwicklung und Sprachen. Universität Innsbruck, Österreich.
- Krumm, H.-J. (2017), Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In: Burwitz-Melzer, E.; Königs, F. G.; Riemer, C. & Schmelter L. (Hrsg.) (2017), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 145–157.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011), *Curriculum Mehrsprachigkeit* [Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>. 26.06.2021].
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2013), Ein Curriculum Mehrsprachigkeit. In: Wildemann, A. & Hoodgarzadeh, M. (Hrsg.) (2013), *Sprachen und Identitäten* (Bd. 20). Innsbruck: Studien Verlag, 106–115.
- Kuchenbecker Broch, I. (2013), The Role of Language Awareness for a Pedagogy of Plurilingualism in the First Years of Basic School in Brazil. In: Oomen-Welke, I. & Dirim, İ (Hrsg.) (2013), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 161–178.
- Kuckartz, U. (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010), Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft* 38: 1, 68–86.
- Lange, I. (2012), Von „Schülerisch“ zu Bildungssprache: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.) (2012), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 123–143.

- LehrerInnenbildung NEU (2010), *Die Zukunft der Pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [Online:: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf. 27.06.2021].
- Lehrplan der Volksschule (2012). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html. 05.08.2021].
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986), The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology* 78: 2, 75–95.
- Leisen, J. (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2016), Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften. *F&E Edition* (Bd. 23), 21–30.
- Lengyel, D. (2017), Stichwort Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20: 2, 153–174.
- Lenske, G.; Wirth, J. & Leutner, D. (2017), Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissen auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7, 229–253.
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25: 2, 156–167.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006), *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Luchtenberg, S. (1997), Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26, 111–126.
- Luchtenberg, S. (2013), Language Awareness. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke I. (Hrsg.) (2013), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107–117.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2011), Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. &

- Rothland, M. (Hrsg.) (2011), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 573–591.
- Marschollek, A. (2002), *Kognitive und affektive Flexibilität durch fremde Sprachen. Eine empirische Untersuchung in der Primarstufe*. Münster: lit.
- Marschollek, A. (2003), Persönlichkeitsentwicklung im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. *Primary English*, 4, 4–6.
- Marx, E. (2001), *Breaking Through Culture Shock: What you need to succeed in international business*. London: Nicholas Brealey.
- Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010), Best practice: How CLIL works. In: Massler, U. & Burmeister, P. (Hrsg.) (2010), *CLIL und Immersion: fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 61–75.
- Mayr, J. (2006), Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006), 149–163.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006), Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M. & Greiner, U. (Hrsg.) (2006), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Wien: lit, 183–206.
- Meisel, J. M. (2009), Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 5–34.
- Meißner, F.-J. (1995), Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Bredella, L. (Hrsg.) (1995), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Bochum: Brockmeyer, 173–187.
- Meißner, F.-J. (2007), Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.) (2007), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Hohengehren: Schneider, 81–101.
- Moosbrugger, H., & Kevala, A. (2011), Qualitätsanforderungen an den psychologischen Test (Testgütekriterien). In: Moosbrugger, H. & Kevala, A. (Hrsg.) (2011), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Wiesbaden: Springer VS, 7–26.

- Moser, U.; Keller, F. & Tresch, S. (2002), *Evaluation der 3. Primarschulklasse. Wichtige Ergebnisse und Folgerungen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Muhr, R. (2013), Die Sprachenpolitische Situation des Österreichischen Deutsch 2000–2012. In: Cillia de, R. & Vetter E. (Hrsg.) (2013), *Sprachenpolitik in Österreich. Sprache im Kontext* (Bd. 40). Frankfurt: Peter Lang, 257–302.
- Mulder, R. H.; Sauer, S. & Kempka, F. (2017), FALKO-PA: Ein Instrument aus flexibel einsetzbaren Vignetten zur Erfassung pädagogischer Kompetenz. In: Krauss, S.; Lindl, A.; Schilcher, A.; Fricke, M.; Göhring, A.; Hofmann B.; Kirchhoff, P. & Mulder, R. H. (Hrsg.) (2017), 338–379.
- Müller Werder, C. (2013), Problem-Based Learning erfolgreich gestalten. In: Bachmann, H. (Hrsg.) (2013), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*. Bern: hep, 50–77.
- Muñoz, S. (2014), Implementierung schulischer und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 119–137.
- Neuner, G. (2005a), Zur Rolle des Englischen in einem europäischen Konzept von Mehrsprachigkeit. In: Duxa, S.; Hu, A. & Schmenk, B. (Hrsg.) (2005), *Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen; Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 163–177.
- Neuner, G. (2005b), Mehrsprachigkeitskonzepte und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2005), *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe, 13–33.
- Neuweg, G. H. (2001), *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011), Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22: 43, 33–45.
- Neuweg, G. H. (2015), Kontextualisierte Kompetenzmessung: eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. *Zeitschrift für Pädagogik* 61: 3, 377–383.

- Oberg, K. (1960), Culture Shock: Adjustment to New Culture Environments. *Practical Anthropology* 7, 177–182.
- Oelkers, J. (2003), Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Lemmermöhle, D. & Jahreis, D. (Hrsg.) (2003), *Professionalisierung der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, 54–70.
- Oevermann, U. (1996), Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. A. & Helsper W. (Hrsg.) (1996), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp, 70–183.
- Olliver, C. & Strasser M. (2013), *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Oomen-Welke, I. (2010), Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 83–101.
- Oser, F. (1997), Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zu Lehrerbildung* 15, 26–37.
- Oser, F. (2002), Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *journal für lehrerInnenbildung* 2: 1, 8–9.
- Oser, F. (2005), Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. Eine Replik auf Walter Herzog. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 266–274.
- Österreichisches Sprachenkomitee (2015), *Mehrsprachigkeit fördern – sprachliche Vielfalt nutzen. Arbeitsprogramm des ÖSKO 2011–13* [Online: http://www.oesz.at/oesko_domain/UPLOAD/Oesko_arbeitsprogramm2011_2013.pdf. 27.06.2021].
- Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2012), *Handreichung zum Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit*. KIESEL neu: 2. Graz: Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014), *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*. Graz: Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum [Online: http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/016/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf. 05.08.2021].
- Özdemir, B. (2006), Bilinguale Kinder im Englischunterricht. In: Pieneemann, M.; Keßler, J.-U. & Roos, E. (Hrsg.) (2006), *Englischerwerb in*

- der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh, 110–122.
- Paseka, A.; Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen. Eine Einführung. In: Schratz, M.; Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011), 9–47.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000), Second language learning as participation and (re)construction of selves. In: Lantolf, J. P. (Hrsg.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–178.
- Perspektiven für eine gelungene Inklusion (2018), Bundesministerium für Bildung und Forschung [Online: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelungende_Inklusion.pdf. 28.06.2021].
- Peyer, A. (2003), Language Awareness: Neugier und Norm. In: Linke, A.; Ortner, H. & Portmann, P. R. (Hrsg.) (2003), *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 323–345.
- Programme for International Student Assessment PISA-Konsortium (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Piske, T. (2013), Bilingual Education. Chances and Challenges. In: Elsner, D. & Keßler, J.-U. (Hrsg.) (2013), *Bilingual Education in Primary School. Aspects of Immersion, CLIL and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 28–39.
- Poarch, G. J. & Bialystok, E. (2017), Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20: 2, 175–191.
- Polanyi, M. (1969), *Knowing and Being: Essays by Michael Polanyi*. Chicago: University of Chicago Press.
- Projektstelle für Zuwanderung und Integration, okay.zusammen leben [Online: <https://www.okay-line.at/>. 28.06.2021].
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013), *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Quetz, J. (2010), Auf dem Weg zur fremdsprachlichen Monokultur? Fremdsprachen an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Sociolinguistica* 24, 170–186.

- Ramírez, G.; Chen, X. & Pasquerella, A. (2013), Cross-Linguistic Transfer of Morphological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners: The Facilitating Effect of Cognate Knowledge. *Topics in Language Disorders* 33: 1, 73–92.
- Rampillion, U. (1996), Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. *Forum Sprache* (3. Aufl.). München: Hueber.
- Ransmayr, J. & Fink, I. E. (2016), Umgang mit Varietäten im Unterricht von Deutsch als Muttersprache/Bildungssprache. In: Rückl, M. (Hrsg.) (2016), 167–179.
- Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W. & Naumann, E. (2006), *Quantitative Methoden* (Bd. 1, 2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Rat der Europäischen Union (2014), *Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerbildung* [Online: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52014XG0614\(05\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52014XG0614(05)). 29.06.2021]
- Rauch, D. P; Naumann, J. & Jude, N. (2012), Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16: 4, 402–418.
- Rauch, F.; Steiner, R. & Streissler, A. (2008), Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.) (2008), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 141–158.
- Rehm, M. & Bölsterli, K. (2014), Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: Krüger, D.; Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.) (2014), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin: Springer, 213–225.
- Reich, H. H. (2009), *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reimann, D. (2015), Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – neue Wege (auch) für den Spanischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 51, 4–11.

- Reimann, D. (2016), Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, M. (Hrsg.) (2016), 15–33.
- Reinold, M. (2016), *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts 24*. Wiesbaden: Springer.
- Rosenberger, K. (2016), Fall-Vignetten: ein methodisches Instrument in der Bildungsforschung. *Forschungsperspektiven 7*, 203–215.
- Rösselet, S. (2012), *ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Delphibefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer.
- Rost, D. H. (2007), *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rotter, C. (2012), Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik 58*, 204–222.
- Rückl, M. (Hrsg.) (2016), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000), Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist 55*, 68–78.
- Ryle, G. (1949), *The Concept of Mind*. London: Penguin.
- Rymarczyk, J. (2010), Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache 4*, 60–78.
- Schader, B. (2011), *Meine Sprache – deine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Schader, B. (2012), *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Orell Füssli.
- Scheele, A. F.; Leseman, P. P. & Mayo, A. Y. (2010), The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics 31*: 1, 117–140.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2004), Die Rolle des Englischen in der Diskussion um eine „Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Bausch, K.-R.; Königs,

- F. G. & Krumm H.-J. (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 215–225.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2008), *E-Lingo. Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmid-Schönbein, G. (2009), *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelson.
- Schmidt, H. G. (1983), Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education* 17: 1, 1–16.
- Schnurr, S. (2003), Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Otto, H.-U.; Oelerich, G. & Micheel, H.-G. (Hrsg.) (2003), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. München: Luchterhand, 393–400.
- Schratz, M.; Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011), *Pädagogische Professionalität: querdenken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas.
- Schratz, M.; Schrittmesser, I.; Forthuber, P.; Pahr, G.; Paseka, A. & Seel, A. (2007), Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.) (2007), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln*. Münster: Waxmann, 123–138.
- Schratz, M.; Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012), *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schrittmesser, I. (2011), Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherung. In: Schratz, M.; Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011), 95–122.
- Schröder, K. (2009), English as a Gateway to Languages. Der Englischunterricht als Einstieg in ein lebenslanges Sprachenlernen. *Praxis Englisch* 3: 4. 46–47.
- Shulman, L. S. (1986), Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 2, 4–14.
- Shulman, L. S. (1987), Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57: 1, 1–22.
- Shulman, L. S. (2004), Just in case. Reflections on learning from experience. In: Shulman, L.S. (Hrsg.) (2004), *The wisdom of practice. Essays*

- on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 463–482.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014), Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning. In: Little, D.; Leung, C. & Van Avermaet P. (Hrsg.) (2014), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies. New Perspectives on Language Education* (Bd. 33). Bristol: Multilingual Matters, 204–222.
- Skutnabb-Kangas, T. & Pertti, T. (1976), *Teaching Migrants' Children Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Sprachensteckbriefe [Online: <https://www.schule-mehrsprachig.at/sprachensteckbriefe>. 29.06.2021].
- Starke, A. (2018), Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache – Stimme – Gehör* 42, 73–77.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1995), A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher* 24, 9–17.
- Strasser, J.; Leutwyler, B. & Mantel, C. (2016), *Differenzerfahrung und Umgang mit Differenzen im schulischen Alltag*. Forschungsbericht. Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB der PH Zug.
- Strobel, B. (2016), The role of foreign language use and family social capital in the educational achievement of immigrant students in Germany. *Ethnic and Racial Studies* 39: 14, 2641–2663.
- Strunz-Maireder, E. (2010), „Pedagogical content knowledge“. Wie die Lehrer/innenforschung die Bedeutung der Fachkompetenz neu entdeckt. *Wissen plus* 5, 41–44.
- Studierenden-Sozialerhebung 2015. (2016). *Bericht zur sozialen Lage der Studierenden* (Bd. 3). Wien: Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung.
- Sykes, G. & Bird, T. (2002), Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education* 18: 1, 457–521.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017), Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7: 3, 291–310.

- Tenorth, H.-E. (2006), Professionalität im Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 4, 580–597.
- Terhart, E. (2000), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002), *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, E. (2005), Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 2, 275–279.
- Terhart, E. (2006), Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik* 58, 42–47.
- Terhart, E. (2007), Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007), *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 37–62.
- Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann,
- Thürmann, E.; Vollmer, H. & Piper, I. (2010), *Language(s) of Schooling – Focussing on Vulnerable Learners*. Genf: Europarat.
- Tillmann, K.-J. (2011), Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland M. (Hrsg.) (2011), 232–240.
- Tracy, R. (2007), *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Van Tuijl, C.; Leseman, P. & Rispen, 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.
- Vélez-Rendón, G. (2002), Second Language Teacher Education. A Review of the Literature. *Foreign Language Annuals* 35: 4, 457–467.
- Vetter, E. (2014), Basiskompetenzen sprachliche Bildung: Einige Ergebnisse der Evaluierung eines Pilotkurses an der Universität Wien. In: Wegner, A. & Vetter, E. (Hrsg.) (2014), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Opladen: Budrich UniPress, 193–207.
- Vogt, M. (2010), Making Content Comprehensible for Language Minority Students in the Mainstream Classroom: The SIOP Model. In: Benholz, C.; Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.) (2010),

- Mehrsprachigkeit: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte.* Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses. Münster: Waxmann, 39–51.
- Vollmer, H. J. (2004), Auf dem Weg zu Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: Bausch, K.-R.; Königs, F. G. & Krumm H.-J. (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 238–248.
- Vollmer, H. J. (2010), Content and Language Integrated Learning (CLIL): A special case of Language Across the Curriculum (LAC). In: Bongartz, C. M. & Rymarczyk, J. (Hrsg.) (2010), *Languages Across the Curriculum*. Frankfurt: Peter Lang, 27–50.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010), Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 107–132.
- Voss, T.; Kunina-Habenicht, O.; Hoehne, V. & Kunter, M. (2015), Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18, 187–223.
- Voss, T. & Kunter, M. (2011), Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter M.; Baumert, J.; Blum W. & Neubrand M. (Hrsg.) (2011), 193–214.
- Vygotskij, L. S. (Hrsg.) (2002), *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wai Lan Tsang (2016), *Cross-linguistic influence in multilinguals: An examination of Chinese-English-French speakers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wandruszka, M. (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weinert, F. E. (2001a), Concept of Competence. A conceptual clarification. In: Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.) (2001), *Defining and selecting key competences*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber, 45–65.
- Weinert, F. E. (2001b), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Welsch, W. (1994), Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, K. & Renger, R. (Hrsg.) (1994), *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147–169.

- Wiese, H.; Mayr, K.; Krämer, P.; Seeger, P.; Müller, H.G. & Mezger, V. (2015), Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. *International Journal of Applied Linguistics* [Online: http://www.academia.edu/19642699/Heike_Wiese_Katharina_Mayr_Philipp_Kr%C3%A4mer_Patrick_Seeger_Hans_Georg_M%C3%BCller_Verena_Mezger_Changing_teachers_attitudes_towards_linguistic_diversity_Effects_of_an_antibias_programme. 26.06.2021].
- Wild, K. (2016), Einsatz von Sprachvergleich im frühen DaFmE (Deutsch als Fremdsprache mit Englisch)-Unterricht. In: Rückl, M. (Hrsg.) (2016), 153–165.
- Wildemann, A.; Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016), Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 42–56.
- Witney, J. & Dewaele, J.-M. (2018), Learning two or more languages. In: Burns, A. & Richards, J. C. (Hrsg.) (2018), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 43–52.
- Wolff, D. (2007), CLIL: Bridging the gap between school and working life. In: Wolff, D. & Marsh D. (Hrsg.) (2007), *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 15–25.
- Wolff, D. (2011), Der bilinguale Sachfachunterricht: Was spricht dafür, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. *Forum Sprache* 6, 75–85.
- Wolff, D. (2013), Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Anmerkungen zu seinem möglichen Innovationspotential. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42: 1, 94–106.
- Zahlenspiegel 2016 (2017), *Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Zydatiſ, W. (2007a), Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, 8–25.
- Zydatiſ, W. (2007b), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Mehrsprachigkeit und Unterricht*. Frankfurt: Peter Lang.

- Zydati, W. (2010), Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 133–152.
- Zydati, W. (2012), Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited. *International CLIL Research Journal* 1: 4, 17–28.

Dieses Werk enthält zusätzliche Informationen als Anhang. Dazu wenden Sie sich bitte an orders@peterlang.com und übermitteln den folgenden Freischaltcode: PL22Dx60F. Sie erhalten den Anhang dann per E-Mail.

Inquiries in Language Learning
Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik

Edited by / herausgegeben von Christiane Bongartz and / und Jutta Rymarczyk

- Vol. / Bd. 1 Bärbel Diehr / Jutta Rymarczyk (eds. / Hrsg.): *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners*. Forschung zum Schrifterwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern. 2010.
- Vol. / Bd. 2 Alexander Heimes: *Psycholinguistic Thought Meets Sociocultural Theory*. Die integrativen Zusammenhänge von Fachmethodik und Fremdsprachenlernen im bilingualen (Geschichts-)Unterricht. 2011.
- Vol. / Bd. 3 Markus Kötter / Jutta Rymarczyk (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung. 2011.
- Vol. / Bd. 4 Nicole Ogasa: *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen. 2011.
- Vol. / Bd. 5 Henning Rossa: *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache*. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen. 2012.
- Vol. / Bd. 6 Udo Ohm / Christiane Bongartz (Hrsg.): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen. 2012.
- Vol. / Bd. 7 Bärbel Diehr / Lars Schmelter (Hrsg.): *Bilingualen Unterricht weiterdenken*. Programme, Positionen, Perspektiven. 2012.
- Vol. / Bd. 8 Jutta Rymarczyk (ed.): *Foreign Language Learning Outside School*. Places to See, Learn and Enjoy. 2013.
- Vol. / Bd. 9 Sabrina Bechler: *Bilinguale Module in der Grundschule*. Integriertes Inhalts- und Sprachlernen im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur. 2014.
- Vol. / Bd. 10 Michał B. Paradowski (ed.): *Teaching Languages off the Beaten Track*. 2014.
- Vol. / Bd. 11 Christiane Schöneberger: *Grammar Growth in Child Second Language German*. Investigating DP Development in an Immersion Setting. 2015.
- Vol. / Bd. 12 Stéfanie Witzigmann / Jutta Rymarczyk (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Chance*. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. 2015.
- Vol. / Bd. 13 Martina Weitz: *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. 2015.
- Vol. / Bd. 14 Markus Kötter / Jutta Rymarczyk (Hrsg.): *Englischunterricht auf der Primarstufe*. Neue Forschungen – weitere Entwicklungen. 2015.
- Vol. / Bd. 15 Sylvie Méron-Minuth / Senem Özkul (Hrsg.): *Fremde Sprachen lehren und lernen*. Aktuelle Fragen und Forschungsaufgaben. 2015.
- Vol. / Bd. 16 Sviatlana Karpava: *Vulnerable Domains for Cross-Linguistic Influence in L2 Acquisition of Greek*. 2015.
- Vol. / Bd. 17 Christiane M. Bongartz / Andreas Rohde (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. 2015.
- Vol. / Bd. 18 Bärbel Diehr / Angelika Preisfeld / Lars Schmelter (Hrsg.): *Bilingualen Unterricht weiterentwickeln und erforschen*. 2016.
- Vol. / Bd. 19 Jan Springob: *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium*. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik. 2017.

- Vol./Bd. 20 Alexander Kautzsch: The Attainment of an English Accent. British and American Features in Advanced German Learners. 2017.
- Vol./Bd. 21 Jaewon Nielbock-Yoon: A Case Study on Trilingual Siblings' Code Switching. Focus on Minority Language Development. 2017.
- Vol./Bd. 22 Stefanie Rottschäfer: Accent and Identity in Learner Varieties of English. A Study with German and French University Students in an English as a Lingua Franca Setting. 2018.
- Vol./Bd. 23 Almut Ketzer-Nöltge: Satzverarbeitung in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. Gedächtnisleistung und kognitive Belastung. 2019.
- Vol./Bd. 24 Eva M. Knopp: From Bilingual to Biliterate: Secondary Discourse Abilities in Bilingual Children's Story Telling. Evidence from Greek Heritage Language Speakers in Germany and the United States. 2019.
- Vol./Bd. 25 Katharina Hirt: Genustransfer durch «Thinking for Speaking» Kognitive Muster und ihre Bedeutung für den DaF-Unterricht. 2019.
- Vol./Bd. 26 Holger Limberg / Karen Glaser (Hrsg.): Pragmatische Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht. 2020.
- Vol./Bd. 27 Christiane Bongartz / Jacopo Torregrossa (eds.): What's in a Narrative? Variation in Storytelling at the Interface Between Language and Literacy. 2020.
- Vol./Bd. 28 Maria Andreou: Language and Cognitive Aspects of Child Bilingualism. Research Observations and Classroom Applications. 2021.
- Vol./Bd. 29 Sandra Bellet: Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit. 2022.