

Rückl, Michaela [Hrsg.]; Oppolzer, Markus [Hrsg.]; Schramm, Karen [Hrsg.]; Hargaßner, Julia [Hrsg.]; Schlick, Manuela [Hrsg.]; Holub-Vötter, Ramona [Hrsg.]

Partizipation – Mehrsprachigkeit – Digitalisierung. Neue Ansätze für zukunftsfähiges Sprachenlernen

Münster ; New York : Waxmann 2026, 354 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Rückl, Michaela [Hrsg.]; Oppolzer, Markus [Hrsg.]; Schramm, Karen [Hrsg.]; Hargaßner, Julia [Hrsg.]; Schlick, Manuela [Hrsg.]; Holub-Vötter, Ramona [Hrsg.]: Partizipation – Mehrsprachigkeit – Digitalisierung. Neue Ansätze für zukunftsfähiges Sprachenlernen. Münster ; New York : Waxmann 2026, 354 S. - (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357552 - DOI: 10.25656/01:35755; 10.31244/9783818851217

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357552>

<https://doi.org/10.25656/01:35755>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



PARTIZIPATION – MEHRSPRACHIGKEIT – DIGITALISIERUNG

Neue Ansätze für zukunftsfähiges Sprachenlernen

Michaela Rückl, Markus Oppolzer, Karen Schramm,
Julia Hargaßner, Manuela Schlick, Ramona Holub-Vötter (Hrsg.)

WAXMANN

16

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge
zur Lehrer/innen/bildung:
Der Dialog der Fachdidaktiken
mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 16

Michaela Rückl, Markus Oppolzer,
Karen Schramm, Julia Hargaßner,
Manuela Schlick, Ramona Holub-Vötter (Hrsg.)

Partizipation – Mehrsprachigkeit – Digitalisierung

Neue Ansätze für zukunftsfähiges Sprachenlernen



Waxmann 2026
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 16

ISSN 2510-1250

Print-ISBN 978-3-8188-0121-2

E-Book-ISBN 978-3-8188-5121-7

<https://doi.org/10.31244/9783818851217>

Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Das E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY-NC-SA 4.0 zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber*innen	9
---	---

*Michaela Rückl, Markus Oppolzer, Karen Schramm, Julia Hargaßner,
Manuela Schlick und Ramona Holub-Vötter*

Vorwort der Herausgeber*innen	11
-------------------------------------	----

Partizipation

Heike Roll, Dorota Okońska und Anne Raveling

Sprache(n) erleben durch Kunst

Ästhetisch-performative Lehr-Lernszenarien im Zusammenspiel

von musealem Raum und Schule	25
------------------------------------	----

Christiane Fäcke

Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht

Eine vergleichende Analyse von Curricula und Lehrmaterialien in

Deutschland und Österreich	43
----------------------------------	----

Claudia Zeppetbauer

Lehramtsstudierende im Fokus

Fremdsprachendidaktisches Wissen über und Einstellungen zum

Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Englischunterricht	59
---	----

Rebecca Schlieckmann

Lost in Transition?

Prinzipien für ein alternatives mündliches Prüfungsformat im

Englischunterricht zur Förderung der Kontinuität am Übergang	75
--	----

Margareta Strasser, Christian Ollivier und Christoph Hülsmann

Mit digitalen Aufgaben zu mehr Online-Partizipation

Materialien für Lehrende	91
--------------------------------	----

Engelbert Thaler

Digitale Partizipation mit Musikvideoclips	105
--	-----

*Stephan Schicker, Victoria Reinsperger, Jürgen Ehrenmüller
und Sabine Schmölzer-Eibinger*

Gesellschaftliche Partizipation im digitalen Zeitalter ermöglichen

Fake News in Texten erkennen und widerlegen im Sprachunterricht	123
---	-----

Mehrsprachigkeit

Michel Candelier

Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als unterstützendes Instrument
zur Strukturierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Zielsetzungen 141

Alice Brychová

Mehrsprachigkeit wahrnehmen, aufgreifen und nutzen
Eine Handreichung des Erasmus-Projekts MALWE 157

Eva Maria Hirzinger-Unterrainer und Sira Weber

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im schulischen
Fremdsprachenunterricht
Ein longitudinaler Einblick in Einstellungen von Schüler*innen 171

Mirjam Egli Cuenat und Bernadette Trommer

Kinder mit Französisch als Herkunftssprache in der Deutschschweiz
Brückenschlag zwischen externem Differenzierungsangebot
Français pour les bilingues und regulärem Fremdsprachenunterricht 187

Michaela Rückl, Marie-Luise Volgger-Bahensky und Ramona Holub-Vötter

Fremdsprachenlernen neu denken
Ziel- und mehrsprachige Kompetenzen im Kontext
von 21st century skills 203

Sandra Bellet und Julia Festman

Unterrichtliche Problemsituationen im Kontext von sprachlicher
Diversität erkennen und interpretieren
Ein Beitrag für die Lehramtsausbildung 217

Giuseppe Manno und Anna Schröder-Sura

Eine kollaborative Weiterbildung für Französischlehrpersonen
der Sekundarstufe II im Rahmen einer Interventionsstudie zur
integrativen Sprachendidaktik in der deutschsprachigen Schweiz 233

Digitalisierung

Lisa Schor und Magdalena Michalak

Digitale Voraussetzungen neu zugewanderter Schüler*innen
der Sekundarstufe I 253

Sarah Reader

Learner Perceptions of Language Outcomes during an English-Language
Virtual Exchange 271

<i>Karoline Wirbatz, Frauke Matz, Rebecca Schlieckmann und Jure Purgaj</i> XR Technologies in (Language) Education Conceptualising a Framework and Guidelines for Educators and XR Designers in Immersive Learning Environments	287
<i>Jennifer Wengler</i> „Dass man sich wirklich so darin verlieren kann“ – Potenziale, Risiken und Limitationen von Virtual Reality aus Sicht angehender Spanischlehrkräfte Eine Interviewstudie	303
<i>Kristin Kindermann-Güzel</i> Das digitale Nutzungsverhalten von Lehrpersonen im Englischunterricht der Grundschule Eine repräsentative Umfrage unter Englischlehrpersonen an Grundschulen in Sachsen/Deutschland	319
<i>Isabelle Sophie Thaler</i> Communicative Empathising in Foreign Language Learning Teaching Inspirations and Empirical Insights from Pre-Service Teacher Education	333
Kurzbiographien der Beitragenden und Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats	349

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

Der demographische Wandel, die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche, der Umgang mit Heterogenität und Diversität, Fragen des Friedens und der Demokratie sowie der Umgang mit krisen- und klimabedingten Phänomenen sind nur einige der gesellschaftlich höchst relevanten Aspekte, die in Schule und Lehrer*innenbildung hinein wirken. Zur Neuausrichtung der Ausbildung und Weiterqualifizierung von Lehrkräften wurden in den vergangenen Jahren daher weltweit zahlreiche Prozesse initiiert (vgl. u. a. Loughran & Hamilton, 2016), um eine zukunftsweisende, an gesellschaftlichen Herausforderungen orientierte (Schul-)Bildung sicherzustellen.

Auch in Österreich fanden im Anschluss an die 2013 im Nationalrat beschlossene Gesetzesgrundlage zur ‚PädagogInnenbildung NEU‘ entscheidende Veränderungen in der Lehrer*innenbildung statt (BMUKK/BMWF, 2010). Richtungsweisend war neben der Einführung von Bachelor- und Masterstudien für Lehramt im Zuge des Bologna-Prozesses vor allem die Etablierung der gemeinsamen Ausbildung von Sekundarstufenlehrer*innen, die die getrennte Ausbildung von Mittelschullehrer*innen an Pädagogischen Hochschulen und Lehrer*innen für Allgemeine und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (AHS und BMHS) an Universitäten ablöste. Weitere Neuerungen betreffen u. a. die Einführung eines verpflichtenden Aufnahmeverfahrens, die Möglichkeit, bereits nach dem Bachelor-Studium auf Basis eines befristeten Vertrags zu unterrichten, und die Einrichtung von Doktoratsstudien im Lehramt (Schratz, 2012).

Ausgelöst durch diese Entwicklungen begannen sich Universitäten gemeinsam mit Pädagogischen Hochschulen nach innen und außen neu zu organisieren. Beispielhaft für die strukturelle Veränderung war die Einrichtung universitärer *Schools of Education* mit dem Ziel, die Qualität der Lehramtsstudien zu steigern sowie eine stärkere institutionelle und strukturelle Verankerung zu erreichen. In Hinblick auf Lehrangebot, Wissenschaft und praktische Studienanteile wurde besonderes Augenmerk auf die ausgewogene Gewichtung und systematische Verschränkung der vier Säulen der Lehrer*innenbildung gelegt, die die Bereiche der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis abdecken. Nach und nach fanden sich Pädagogische Hochschulen und Universitäten in Entwicklungsverbünden (*Clustern*) zusammen, um Synergien in der Lehrer*innenbildung zu bündeln. Lehramtsstudierende werden seither standortübergreifend ausgebildet und innerhalb der *Cluster*-Regionen gemeinsam und curricular einheitlich auf die Lehrer*innenprofession vorbereitet (für einen Überblick siehe Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020 sowie Braunsteiner & Spiel, 2019).

Auch an der Universität Salzburg wurde im Zuge dieser Neuausrichtung der Lehrer*innenbildung bereits 2012 eine *School of Education* (SoE) gegründet, die sich als organisatorische und koordinierende Plattform für alle Agenden der Pädagog*innenbildung an der Universität Salzburg versteht. Genuine Aufgabe ist eine qualitativ hochwertige, forschungsgeleitete und zukunftsorientierte Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen: Innerhalb und über Disziplin- bzw. Fächergrenzen hin-

weg werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Expertisen gebündelt. Inneruniversitär und mit (inter-)nationalen Kooperationspartner*innen können dadurch neue Fragestellungen bearbeitet werden, die für akademische Lehre und schulische Lehr-/Lernprozesse gleichermaßen relevant sind. Diese interdisziplinäre Konstellation ermöglicht zudem, berufsspezifische Problemstellungen, übergreifende methodisch-didaktische Konzepte, innovative Bildungsprinzipien und -ziele aus vielfältigen Perspektiven empirischer Schul- und Unterrichtsforschung zu beleuchten.

Um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Forschung und Entwicklung im Bereich der Lehrer*innenbildung nach außen sichtbar zu machen, wird an der Salzburger *School of Education* die Reihe *Salzburger Beiträge zur Lehrer*innenbildung* herausgegeben. Anhand von Monographien und Herausgeberwerken bietet sie eine Zusammenschau aktueller Forschungsarbeiten in den Bereichen Schule, Unterricht, Lehrer*innenbildung und Profession, die als *Open Access* und Printversion einem breiten Fachpublikum von Wissenschaftler*innen, Dozierenden, Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden. Die Förderung wissenschaftlicher Veröffentlichungen als ein Mittel des lebendigen Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis auf Grundlage (empirischer) Forschung und die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung sind zentrale Ziele.

Ein besonderer Dank gilt allen, die zum Erscheinen dieser Reihe beitragen. Unseren Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen, den Mitgliedern und Kooperationspartner*innen der *School of Education* sowie dem Waxmann Verlag und der Universität Salzburg danken wir sehr herzlich für die gute und professionelle Zusammenarbeit.

Gerda Hagenauer, Angela Hof, Daniel Rode
(Leitungsteam der *School of Education*)

Literatur

- BMUKK/BMWF (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien.
- Braunsteiner, M.-L. & Spiel, Ch. (Hrsg.) (2019). *Pädagoginnenbildung. Festschrift für Andreas Schnyder*. Medien-GmbH Heiligenkreuz.
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrer- und Lehrerinnenbildung* (S. 227–236). Klinkhardt/UTB.
- Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education* (Vol. 1 & 2). Springer.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*, 3, 1–13.

Michaela Rückl, Markus Oppolzer, Karen Schramm, Julia Hargaßner,
Manuela Schlick und Ramona Holub-Vötter

Vorwort der Herausgeber*innen

Die Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD), die von den Herausgeber*innen vertreten wird, hat sich zum Ziel gesetzt, Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen national wie international zu vernetzen, um sprachendidaktische Fragestellungen intensiv zu erforschen und den Transfer zwischen Theorie und Praxis zu fördern. Zugleich engagiert sie sich in bildungspolitischen Diskursen, um die Belange der Sprachendidaktik wirksam zu vertreten und weiterzuentwickeln. Bei der zwölften ÖGSD-Jahrestagung vom 26. bis 27. September 2024 an der Universität Salzburg stand das Leitmotto ‚Partizipation – Mehrsprachigkeit – Digitalisierung‘ im Zentrum des interdisziplinären Austausches.¹ Sie knüpfte damit an frühere Salzburger ÖGSD-Tagungen an, bei denen 2009 die heterogenen Bedarfsfelder und Perspektivenverschiebungen des Mehrsprachigkeitsunterrichts sowie der Wissenschafts-Praxis-Transfer im Vordergrund standen (Newby et al., 2010) und 2015 die gesellschafts- und bildungspolitischen Anforderungen an ein sprachlich und kulturell diverses und vernetztes Europa thematisiert wurden (Rückl, 2016). Das Tagungsprogramm wurde von drei einleitenden Plenarvorträgen mit angeschlossenen partizipativen Barcamps gerahmt, die das Potenzial KI-gestützter didaktischer Anwendungen für die Analyse schriftlicher Produktionen aus spracherwerbstheoretischer Sicht ebenso beleuchteten wie empirisch fundierte sprachenpolitische und curriculare Implikationen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und konzeptuelle Überlegungen zur Rolle außerschulischer Lernorte für die Förderung partizipativer Ansätze und komplexer Sprachlernerfahrungen im Fremdsprachenunterricht. Diese thematische und methodische Vielfalt spiegelte sich auch in den fünfzig Sektionsvorträgen und acht Posterpräsentationen wider, die durch acht explizit an Fremdsprachenlehrende adressierte Workshops ergänzt wurden. Letztere boten – ganz im Sinne einer praxisorientierten Forschung und forschungsgeleiteten Praxis – ein internationales Forum für den Dialog zwischen Praktiker*innen und Forscher*innen. Aus thematischer Sicht verdeutlichte die Tagung, dass die Verbindung von Partizipation, Mehrsprachigkeit und Digitalisierung nicht nur neue Herausforderungen, sondern vor allem chancenreiche Zukunftsperspektiven für den Sprachenunterricht bietet. Sprache fungiert dabei als zentrales Medium gesellschaftlicher Teilhabe, während Mehrsprachigkeit über die reine Kommunikationsfähigkeit hinaus individuelle Handlungsspielräume eröffnet, die durch Digitalisierung erweitert werden. Dieser Ansatz wird durch die Zielsetzung des aktuellen UNESCO-Leitfadens ausdrücklich unterstützt, der unter dem Titel *Global Guidance on Multilingual Education* mehrsprachigkeitsfördernden Unterricht als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe valo-

1 Informationen zur Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik und zu den regelmäßig stattfindenden Tagungen können unter <https://www.oegsd.at/> ebenso abgerufen werden wie Publikationen.

risiert. Digitalisierung soll dabei neue Lernräume schaffen, wobei Zugangs- und Nutzungsgerechtigkeit eine entscheidende Rolle spielen (UNESCO, 2025). Im Kontext der Agenda 2030 und angesichts der Erkenntnis, dass weltweit über 250 Millionen Lernende keinen Zugang zu Bildung in ihrer bevorzugten Sprache haben, richtet sich der Leitfaden an Bildungsministerien und weitere Akteure, mit dem Ziel, mehrsprachige Bildung systematisch in Lehrplänen und der unterrichtlichen Praxis zu verankern. Mehrsprachigkeit soll dabei als menschliches Grundrecht und legitimer pädagogischer Ansatz begriffen werden. Ergänzt wird dies durch konkrete Handlungsempfehlungen, Fallstudien, praxisnahe Instrumente und Ressourcen zur Förderung inklusiver und gerechter Bildungssysteme.

Aus wissenschaftlicher Sicht zeigen aktuelle Publikationen, wie digitale Technologien Identitätsbildung und Sprachentwicklung in mehrsprachigen Bildungskontexten zunehmend beeinflussen, was die Bedeutung ressourcenstärkender, kulturell und sprachlich sensibler didaktischer Ansätze ebenso unterstreicht wie die Notwendigkeit gleichberechtigter Zugänge zu digitalen Räumen (vgl. u. a. Bruggink et al., 2022; Cummins, 2021; Hashmi, 2025; King, 2018; Nwachukwu, 2024). Erste Referenzrahmen zu digitaler Literalität, Identitätsentwicklung und mehrsprachiger Bildung liegen bereits vor. Sie zeigen, wie Digitalität Identitätsaushandlungen ermöglicht und welche Rolle digitale Kompetenzen dabei spielen (vgl. u. a. das *Multilingual Competence Framework* nach Hashmi, 2025).

Der vorliegende Sammelband ist thematisch in die drei eng verzahnten Schwerpunkte Partizipation, Mehrsprachigkeit und Digitalisierung gegliedert, wobei gerade die Beiträge zum Themenschwerpunkt **Partizipation** exemplarisch aufzeigen, wie diese Felder inhaltlich und methodisch zusammenwirken. Die Digitalisierungsdimension durchzieht die anderen beiden Schwerpunkte, indem sie neue Medien und Plattformen bereitstellt, die grenzüberschreitende Mehrsprachigkeit erlebbar machen, partizipative Formate global ermöglichen und individualisierte Lernpfade fördern – immer unter dem Blickwinkel von Zugangs- und Nutzungsgerechtigkeit. Dies erfordert didaktische Konzepte, die Lernende befähigen, ihre sprachlichen und kulturellen Vorerfahrungen und Identitäten aktiv einzubringen und durch kooperative Lernformen und fördernde Lernsettings zugleich strukturelle Unterstützung bieten. Über den konkreten Unterricht hinaus öffnet sich auch die Forschung: Partizipative methodische Ansätze binden Lehrpersonen und gesellschaftliche Akteure in Forschungsprozesse ein und profitieren von globalen Netzwerken, um zukunftsweisende, forschungsbasierte und zunehmend digitalisierte Konzepte für den Sprachenunterricht zu entwickeln.

Die im Folgenden kurz vorgestellten sieben Beiträge zum Themenschwerpunkt Partizipation reichen von ästhetisch-performativen Lehr-Lernszenarien über den Stellenwert politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht bis hin zum Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe.

Heike Roll, Dorota Okońska und Anne Raveling untersuchen in ihrem Beitrag „Sprache(n) erleben durch Kunst – ästhetisch-performative Lehr-Lernszenarien im Zusammenspiel von musealem Raum und Schule“, wie Museen als außerschulische Lernorte genutzt werden können, um sprachliche und ästhetische Kompetenzen zu

fördern. Im Rahmen des Projekts „Heraus mit der Sprache!“ wurden Lehr-Lernszenarien entwickelt, die Schüler*innen durch performative und multisensorische Aktivitäten wie Bodypercussion, Fühlkästen und kreative Schreibaufgaben an Kunstwerke heranführen. Das Projekt zeigt eindrucksvoll, wie ästhetische Erfahrungen und kreative Aufgaben dazu beitragen, Wahrnehmung zu schärfen, sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu stärken und kulturelle Reflexion zu fördern. Die teilnehmenden Schüler*innen bewerteten die Aktivitäten durchwegs positiv. Besonders die körperlich-performative Auseinandersetzung mit Kunstwerken und die Möglichkeit, diese eigenständig zu entdecken, wurden als motivierend hervorgehoben. Die Evaluation bestätigt damit das Potenzial solcher Formate, authentische Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen und sprachlich-ästhetisches Lernen wirkungsvoll zu unterstützen.

Unter dem Titel „Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht“ beleuchtet *Christiane Fäcke* anhand einer vergleichenden Analyse von Curricula und Lehrwerken in Deutschland und Österreich wie Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und gesellschaftliche Teilhabe im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden können. Dabei kommt es zu einer Auseinandersetzung mit Werten, Wertesystemen und gesellschaftlichen Strukturen, die unmittelbar mit Sprachenlernen verknüpft wird. Gleichzeitig zeigt sie sprachliche und didaktische Herausforderungen auf, insbesondere bei aktuellen und kontroversen Themen, was neue Zugänge erfordert, die über reine Wissensvermittlung hinaus Reflexion und Partizipationsfähigkeit fördern. Damit liefert der Beitrag wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung partizipationsorientierter Ansätze in der Fremdsprachendidaktik.

Claudia Zeppetzauer untersucht in ihrem Beitrag „Lehramtsstudierende im Fokus“ das fremdsprachendidaktische Wissen und die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Übergang vom Englischunterricht in der Primarstufe zur Sekundarstufe I. Sie hebt hervor, dass dieser Übergang oft mit einer Diskontinuität im Lernprozess einhergeht. Um diese Problematik zu beleuchten, wurden Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg befragt. Die Untersuchung zielte darauf ab, herauszufinden, ob sich die Studierenden der Übergangsproblematik bewusst sind, wie gut sie die Gegebenheiten des jeweils anderen Schultyps kennen und mit welchen Vorannahmen sie ihren eigenen Unterricht gestalten. Dabei zeigten sich deutliche Abweichungen in den Antworten, die auf institutionelle Brüche hinweisen, denen es bereits in der Lehramtsausbildung entgegenzuwirken gilt.

In „*Lost in Transition?* – Vorläufige Prinzipien für ein alternatives mündliches Prüfungsformat im Englischunterricht zur Förderung der Kontinuität am Übergang“ schließt *Rebecca Schlieckmann* nahtlos an diese Thematik an. Sie beleuchtet einen Teilaspekt der Übertrittsproblematik, der sich als Wechsel von *oracy* hin zu *literacy* beschreiben lässt. Während mündliche Kommunikation in der Primarstufe Priorität hat, erfolgt in der ersten Klasse der Sekundarstufe I eine rasche Umorientierung in Richtung Schriftlichkeit, die sich auch in der ersten Schularbeit niederschlägt. Als Alternative wird ein bereits erprobtes alternatives Prüfungsformat vorgeschlagen, das an die Kompetenzentwicklung in der Primarstufe anschließt und durch

die mündliche Partizipation am Unterrichtsgeschehen Kontinuität und Lernfreude fördern sollte.

Christian Ollivier, Margareta Strasser und Christoph Hülsmann zeigen auf, wie man Lernende „mit digitalen Aufgaben zu mehr Online-Partizipation“ anregen kann, wobei hier vor allem die Integration digitaler *Real-World-Tasks* in den Sprachenunterricht im Vordergrund steht. Diese Aufgaben, die im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Lingu@num“ zusammen mit Leitfäden und Trainingsmodulen für Lehrende entwickelt wurden, schaffen realitätsnahe Kommunikationssituationen, in denen Lernende Sprache auf echten Online-Plattformen anwenden. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen die Authentizität der Materialien schätzen. Zugleich erkennen sie die Notwendigkeit, dass Aspekte wie Zeitaufwand, digitale Vorkenntnisse und Datenschutz von Anfang an mitberücksichtigt werden müssen. Um das Potenzial der Materialien weiter auszuschöpfen und ihren flexiblen Einsatz in unterschiedlichen Unterrichtskontexten sicherzustellen, empfehlen die Autor*innen daher eine ergänzende Evaluierung aus der Perspektive der Lernenden.

Engelbert Thaler widmet sich in seinem Artikel der „digitalen Partizipation mit Musikvideoclips“. Dabei legt er den Fokus auf das didaktische Potenzial von Musikvideoclips (MVC) im Englischunterricht. Neben klassischen Genres wie narrativen Clips, Performance- und Konzept-Clips werden auch neuere Formate wie *participatory videos*, *user-generated content* und *remixes* anhand aktueller Beispiele analysiert, um zu demonstrieren, wie MVC Diskurskompetenzen stärken, Medienkritik schärfen und kreative Produktionsfähigkeiten fördern können, was durch die Bildungsstandards bereits seit Langem gefordert wird. Um die Motivation und Partizipation der Lernenden zu steigern, wird für einen *Balanced-Teaching-Ansatz* plädiert, der durch die vorgeschlagene Verschränkung von Analyse, Interaktion und Produktion ebenso überzeugt wie durch die Einbindung traditioneller und neuerer MVC-Genres.

In ihrem Artikel „Gesellschaftliche Partizipation im digitalen Zeitalter ermöglichen“ stellen *Stephan Schicker, Victoria Reinsperger, Jürgen Ehrenmüller und Sabine Schmölzer-Eibinger* den *Fictional-Science-Ansatz* (FiSci) vor, der medien- und sprachdidaktische Zugänge integriert, um Schüler*innen der Sekundarstufe auf einen kritischen Umgang mit Fake News vorzubereiten. Der Ansatz stellt auf einer webbasierten Lernplattform drei sorgfältig konzipierte aufbauende Kurse bereit, in denen Schüler*innen mithilfe wissenschaftlich fundierter Aufgabenarrangements nicht nur lernen, Falschinformationen zu erkennen, sondern sie auch sicher und überzeugend schriftlich zu widerlegen. Besonders effizient erscheint dabei die Verbindung von entdeckendem Lernen mit Prinzipien wie Replizierbarkeit und empirischer Evidenz: Dies fördert eine nachhaltig kritische Lesehaltung, kann Manipulationstechniken aufdecken und zugleich die sprachlich-handlungsschematischen Kompetenzen stärken, die es braucht, um epistemische Ansprüche fundiert zu bewerten. Damit werden essenzielle Grundvoraussetzungen für eine selbstbewusste, demokratische Teilhabe im digitalen Zeitalter geschaffen.

Der zweite Teil des Bandes befasst sich mit **Mehrsprachigkeit**, verstanden als ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen, das durch komplexe gesell-

schaftliche und politische Faktoren beeinflusst wird und seinerseits Gesellschaften, Institutionen und Individuen grundlegend prägt. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Förderung individueller Mehrsprachigkeit im schulischen Sprachunterricht erhebliche Bedeutung, denn sie bildet die Grundlage für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. Da Lernende mit unterschiedlichsten Vorkenntnissen am Unterricht teilnehmen, verschwimmen die Grenzen zwischen formellem und informellem Spracherwerb zunehmend, sodass es einer alters- und entwicklungsadäquaten sprachlichen Bildung bedarf, die bestehende ideologische Barrieren hinterfragt und soziale Gerechtigkeit sowie Partizipation in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig ergeben sich in der Praxis erhebliche Hürden: Viele Lehrkräfte fühlen sich unter Zeitdruck und nicht ausreichend befähigt, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze umzusetzen. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, braucht es evidenzbasierte, sprachenübergreifende Konzepte und adaptive Lehr- und Lernmedien ebenso wie organisatorische und curriculare Rahmenbedingungen, die Mehrsprachigkeit nicht nur anerkennen, sondern als wertvolle Ressource für alle am Lernprozess Beteiligten nachhaltig fördern.

Die sieben Beiträge zum Schwerpunkt Mehrsprachigkeit beleuchten dabei vielfältige Ansätze und Perspektiven. Plurale Ansätze als Werkzeuge zur Strukturierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ziele werden ebenso vorgestellt wie projektbasierte Handreichungen, die darauf abzielen, Mehrsprachigkeit bewusst wahrzunehmen und produktiv zu nutzen. Ein zentraler Fokus liegt auf der Lehrer*innenbildung: Hier werden empirische Untersuchungen vorgestellt, die das fachliche Wissen, die Einstellungen und die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden, insbesondere im Hinblick auf das Erkennen und Interpretieren sprachlicher Diversität im Unterricht, analysieren. Abgerundet wird der Abschnitt durch Einblicke in unterrichtsbasierte Studien zum Stellenwert von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität aus der Schüler*innen-Perspektive sowie zur Implementierung eines neuen Unterrichtsfaches, das Fremdsprachenlernen mit mehrsprachigen Kompetenzen und *21st century skills* verknüpft.

Einleitend untersucht *Michel Candelier*, wie „Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als unterstützendes Instrument zur Strukturierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Zielsetzungen“ beitragen können, um Lehrkräften Orientierung zu bieten. Dabei wird das breite Spektrum an Zielen, das von der Effektivierung des Sprachenlernens bis hin zur Förderung von Offenheit gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt reicht, zu Recht als Stärke und Herausforderung für die praktische Umsetzung dargestellt. Im Beitrag gelingt es zu zeigen, wie der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) als theoretischer Leitfaden fungieren kann, um die Kompetenzen, Fertigkeiten und Einstellungen, die durch die verschiedenen Ansätze gefördert werden, zu systematisieren und Überschneidungen aufzuzeigen. Daraus ist auch eine praxisnahe Unterstützung für eine effiziente Unterrichtsplanung ableitbar, in der die Vielfalt mehrsprachigkeitsdidaktischer Ziele durch reflektiertes Vorgehen greifbar gemacht wird.

In ihrem Artikel „Mehrsprachigkeit wahrnehmen, aufgreifen und nutzen“ präsentiert *Alice Brychová* eine Handreichung zum Erasmus-Projekt MALWE aus dem DaF-/DaZ-Bereich, in dem eindrucksvoll gezeigt wird, wie sich theoretische Grund-

lagen und praktisches Lehrhandeln in Einklang bringen lassen, um die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schüler*innen gezielt zu fördern. Dazu wurden nicht nur Referenzrahmen und konzeptionelle Modelle weiterentwickelt, sondern auch praxisnahe Instrumente wie Reflexionsprofile zur Selbstevaluation, Videovignetten zu Unterrichtssituationen und flexibel einsetzbare Unterrichtsszenarien geschaffen. Die theoretischen Reflexionen, verbunden mit konkreten Anwendungsbeispielen, liefern wertvolle Impulse für die Forschung und leisten zugleich einen praxisorientierten Beitrag zur Unterrichtsentwicklung. Sie verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als Chance begriffen werden kann, um Lernprozesse zu bereichern, interkulturelle Kompetenzen zu stärken und Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung wirkungsvoll zu unterstützen.

Der Beitrag zu „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im schulischen Fremdsprachenunterricht“ von *Eva Maria Hirzinger-Unterrainer* und *Sira Weber* präsentiert praxisnahe Erkenntnisse aus einer longitudinalen Studie zu Einstellungen von Schüler*innen der Sekundarstufe II: In einer „Woche der Vielfalt“ wurden in zwei aufeinanderfolgenden Jahren angehende Lehrpersonen gezielt dazu angeleitet, diversitätsorientierte Unterrichtskonzepte zu erproben, was bereits im ersten Durchführungsjahr ein positives Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt zeigte. Im Folgejahr wuchs der Wunsch, die sprachliche Vielfalt noch stärker im Unterricht zu verankern, während das Format selbst kritischer bewertet wurde. Insgesamt zeigt sich, dass ein systematischer Fokus auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen das Bewusstsein für und die Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Diversität bei Schüler*innen nachhaltig stärkt.

Mirjam Egli Cuenat und *Bernadette Trommer* vermitteln mit ihrem Artikel „Kinder mit Französisch als Herkunftssprache in der Deutschschweiz“ wertvolle Einsichten in das Förderangebot *Français pour les bilingues* für den Kanton Basel-Stadt, das Brücken zwischen externem Differenzierungsangebot und regulärem Fremdsprachenunterricht schlagen soll. Dabei kann das sprachfördernde Potenzial wöchentlicher Doppelstunden lernortübergreifend belegt werden. Gleichzeitig werden jedoch Hindernisse in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften deutlich. Besonders aufschlussreich sind die Erkenntnisse zur nur sporadischen Nutzung der speziell für dieses Förderangebot entwickelten *Cahiers de liaison*. Die daraus abgeleiteten praxisnahen Empfehlungen für klarere Kommunikationswege und verbindlichere Zuständigkeiten unter Einbeziehung der Schulleitungen sind auf andere Bildungskontexte übertragbar.

Mit ihrem Artikel „Fremdsprachenlernen neu denken: ziel- und mehrsprachige Kompetenzen im Kontext von *21st century skills*“ stellen *Michaela Rückl*, *Marie-Luise Volgger-Bahensky* und *Ramona Holub-Vötter* ein zukunftsweisendes Rahmenkonzept für den Fremdsprachenunterricht an österreichischen Handelsakademien vor, das mit dem neuen Unterrichtsfach „Internationale Kommunikation“ auf die Anforderungen einer globalisierten Lebens- und Arbeitswelt reagiert. Dazu wird im Sinne einer vernetzten Sprachenbildung eine integrative Verbindung zwischen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, funktional-kommunikativen Kompetenzen in einer zweiten lebenden Fremdsprache und transversalen sowie fremdsprachenspezifischen digita-

len Kompetenzen geschaffen. Prototypische Aufgabensequenzen, die aktuell im Rahmen einer unterrichtsbasierten Pilotstudie entwickelt werden, sollen dabei die Implementierung in die Unterrichtspraxis sicherstellen.

Sandra Bellet und *Julia Festman* lenken mit ihrem Beitrag „Unterrichtliche Problemsituationen im Kontext von sprachlicher Diversität erkennen und interpretieren“ den Blick auf Herausforderungen für die Lehramtsausbildung an der Primarstufe, wo es gilt, bildungssprachliche Kompetenzen im Kontext zunehmender sprachlicher Diversität effizient zu fördern. Dafür schlagen sie eine Reihe von Maßnahmen vor, die bereits in der Lehramtsausbildung gesetzt werden müssten. So sollten neben der Wertschätzung von Erstsprachen und der Förderung eines ausdifferenzierten Varietätenbewusstseins auch sprachliche Diagnosekompetenz und gezielte sprachförderliche Maßnahmen Berücksichtigung finden. Dabei ergab eine Untersuchung, dass Studierende ohne entsprechende Vorbildung dazu neigen, Lernprobleme von Schüler*innen auf mangelndes Interesse zurückzuführen, ohne dabei unzureichende bildungssprachliche Kompetenzen als mögliche Ursache in Betracht zu ziehen.

Der Artikel von *Giuseppe Manno* und *Anna Schröder-Sura* präsentiert „eine Interventionsstudie zur integrativen Sprachendidaktik in der deutschsprachigen Schweiz“, die eine „kollaborative Weiterbildung von Französischlehrpersonen der Sekundarstufe II“ in den Blick nimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen der Experimentalgruppe Prinzipien der integrativen Sprachendidaktik trotz organisatorischer Herausforderungen mehrheitlich umsetzten und dabei von der gemeinsamen Materialentwicklung, dem begleitenden Coaching und den intensiven Reflexionsprozessen profitierten. Damit verdeutlicht die Studie eindrucksvoll, wie innovative Ansätze durch kollegiale Zusammenarbeit und wissenschaftliche Begleitung erfolgreich in die Unterrichtspraxis integriert werden können. Der Beitrag unterstreicht zudem das Potenzial kollaborativer Weiterbildung, Lehrpersonen nachhaltig für sprachenübergreifende Perspektiven zu sensibilisieren. Gleichzeitig liefert er wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Forschung und Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Der abschließende Schwerpunkt widmet sich der fortschreitenden **Digitalisierung**, die mehrsprachige und mehrkulturelle Partizipationsräume nicht nur technisch erweitert, sondern auch die Rolle von Forschenden und Lehrenden hin zu partizipativen Akteurskonstellationen transformiert, in denen Lehrpersonen und Lernende in sämtliche Phasen wissenschaftlicher Projekte eingebunden werden. Auf diese Weise entstehen praxisnahe Fragestellungen und eine höhere Transferwirksamkeit. Europäische und internationale Kooperationsnetzwerke ermöglichen zudem einen grenzüberschreitenden Dialog, der die Entwicklung evidenzbasierter, digital gestützter Unterrichtskonzepte vorantreibt und globale Bildungsziele integriert. Dadurch kann eine inklusivere und zukunftsorientierte Fremdsprachenbildung entstehen, die allen Lernenden den Zugang zu realen und virtuellen Kommunikationsräumen ermöglicht.

Gleichzeitig hat die digitale Transformation – maßgeblich beschleunigt durch den Einsatz künstlicher Intelligenz in Anwendungen wie ChatGPT seit November 2022 – tiefgreifende Folgen für die Sprachendidaktik: Sie muss Lernende befähigen,

gen, sprachenspezifische digitale Kompetenzen auszubauen, sodass sich diese aktiv am beruflichen und gesellschaftlichen Leben beteiligen können. In einem dynamischen Zusammenspiel von Forschung und Unterrichtspraxis gilt es, sprachensübergreifende Konzepte, adaptive Lernangebote und KI-Assistenzsysteme zu erproben und gleichzeitig kritisch zu reflektieren. Denn die neuen Partizipationsmöglichkeiten bringen auch Herausforderungen mit sich: Digitale Teilhabe hängt nach wie vor von sozioökonomischen und machstrukturellen Faktoren ab, da erhebliche Unterschiede im Hardware-Zugang, in der digitalen Kompetenz und im Selbstvertrauen beim Medieneinsatz zu Bildungsungerechtigkeiten führen können. Angesichts dieser Disparitäten wird auch die Förderung eines reflexiven, kritischen Umgangs mit digitalen Informationen unverzichtbar, um Fake News und wissenschaftsfeindlichen Tendenzen entgegenzuwirken.

Die sechs Beiträge zum Schwerpunkt Digitalisierung zeigen eindrücklich, dass bereits eine Vielzahl innovativer Ansätze zur Integration digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht erprobt wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass es weiterhin erheblicher Pionierarbeit bedarf, da etablierte institutionelle Strukturen mit der Dynamik des technologischen Fortschritts oftmals nicht Schritt halten und im ungünstigsten Fall sogar innovationshemmend wirken können. Die exemplarischen Projekte reichen dabei von immersiven Lernumgebungen in der *extended reality* (XR) über virtuelle Austauschprogramme mit Schüler*innen bis hin zur Förderung kommunikativer Empathie, die selbst in entpersonalisierten digitalen Räumen eine adäquate Wahrnehmung und Übermittlung von Emotionen ermöglicht.

Lisa Schor und *Magdalena Michalak* untersuchen in ihrem Beitrag „Digitale Voraussetzungen neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I“ die Bedeutung digitaler Kompetenzen im Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Unterricht. Sie betonen, dass neben der sprachlichen Handlungsfähigkeit auch die digitalen Fähigkeiten der Schüler*innen eine zentrale Rolle spielen. Im Rahmen einer explorativen Fragebogenstudie wurden dazu die Einstellungen zu Digitalität, die technische Ausstattung, die digitalen Kompetenzen und die medialen Praktiken neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation, digitale Endgeräte im DaZ-Unterricht zu verwenden, hoch ist. Allerdings fällt die technische Ausstattung, insbesondere mit Computern oder Tablets, im Vergleich zur JIM-Studie deutlich geringer aus, was Zugangsbarrieren schafft. Während die private Nutzung von Smartphones weit verbreitet ist, fehlt es den Schüler*innen häufig an Erfahrungen mit computerbasierten Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen, die im Unterricht und in der Arbeitswelt von großer Bedeutung sind.

Sarah Reader befasst sich in ihrem Beitrag „Learner Perceptions of Language Outcomes during an English-Language Virtual Exchange Project“ mit den Erfahrungen deutscher Schüler*innen der Klassenstufen 7 und 8 in zwei asynchron durchgeführten virtuellen Austauschprogrammen zur Förderung von Sprachkompetenzen bei Englischlernenden. Dafür wurden digitale Videos erstellt und die Lernenden in Interviews zu ihrer Wahrnehmung allgemeiner und sprachlicher Fortschritte befragt. Die Ergebnisse zeigen überwiegend positive Reaktionen, was die Vorteile virtueller Austauschprogramme insbesondere in Bezug auf den erzielbaren Sprachlernzuwachs

unterstreicht. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Schüler*innen mehr Unterstützung bei der Einschätzung der eigenen Leistung benötigen. Diese Form der Reflexion wird im Regelunterricht bislang noch wenig gefördert.

In „XR Technologies in (Language) Education: Conceptualising a Framework and Guidelines for Educators and XR Designers in Immersive Learning Environments“ beschreiben *Karoline Wirbatz, Frauke Matz, Rebecca Schlieckmann* und *Jure Purgaj* ein EU-Projekt, in dem niederländische XR-Entwickler*innen, deutsche Fachdidaktiker*innen und österreichische Lehrer*innen zusammenarbeiteten, um immersive digitale Lernumgebungen für den Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Der Beitrag verdeutlicht das Potenzial solcher Ansätze, insbesondere wenn alle Akteur*innen aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden werden. Gleichzeitig wird aufgezeigt, wie herausfordernd es sein kann, institutionelle und mentale Barrieren zu überwinden. Die erforderlichen Kernkompetenzen und Beweggründe der Beteiligten variieren je nach professionellem Kontext, was die Zusammenarbeit komplex macht. Gerade deshalb erweist sich eine interdisziplinäre und grenzüberschreitende Kooperation als besonders zielführend.

Unter dem Titel „Dass man sich wirklich so darin verlieren kann“ stellt *Jennifer Wengler* „eine Interviewstudie zu Potenzialen, Risiken und Limitationen von *Virtual Reality* aus Sicht angehender Spanischlehrkräfte“ vor. Die Ergebnisse zeigen, dass *Virtual Reality* (VR) als förderlich für Sprechkompetenz und interkulturelle Kommunikation wahrgenommen wird. Insbesondere die Möglichkeit, Lernräume zu erweitern, Interaktivität zu fördern und Sprechhemmungen abzubauen wird als motivierend bewertet. Gleichzeitig verweisen die Teilnehmenden auf Herausforderungen wie technische Hürden, hohe Kosten, Datenschutzfragen und fehlende fachdidaktisch fundierte Kenntnisse. Die Autorin plädiert daher dafür, kritisch-reflexive Medienkompetenz bereits im Lehramtsstudium zu fördern. Zudem betont sie, dass die Entwicklung von VR-Applikationen didaktisch fundiert, interdisziplinär und forschungsbasiert erfolgen sollte.

Um „das digitale Nutzungsverhalten von Lehrpersonen im Englischunterricht der Grundschule“ zu untersuchen, führte *Kristin Kindermann-Güzel* im Rahmen des Projekts DigiLeG „eine repräsentative Umfrage unter Englischlehrpersonen an Grundschulen in Sachsen/Deutschland“ durch. Ziel war es, den fremdsprachendidaktischen Aspekt in den Fokus zu rücken. Die Ergebnisse zeigen, dass zwar viele Lehrkräfte digitale Medien nutzen, sich nach eigener Einschätzung durch das Studium jedoch nur unzureichend darauf vorbereitet fühlen. Auffällig ist zudem, dass kommerziell verfügbare Materialien deutlich häufiger genutzt werden als selbst erstellte Lerninhalte.

Mit ihrem Beitrag zu „Communicative Empathising in Foreign Language Teaching: Implications for Pre-Service Teacher Education“ zeigt *Isabelle Sophie Thaler*, wie digitale Empathie als Schlüsselkompetenz in den Fremdsprachenunterricht integriert werden kann, um Schüler*innen auf die Herausforderungen digitaler Kommunikation vorzubereiten. Anhand zweier universitärer Projekte wird deutlich, wie Lehramtsstudierende durch die Entwicklung praxisnaher Materialien und virtueller Austauschformate *communicative empathising* aufbauen und fördern können.

Zum Einsatz kamen innovative Tools für Augmented Reality, Comic-Plattformen und digitales Storytelling, um Themen wie *Phubbing* oder *Ghosting* altersgerecht aufzubereiten. Die Projekte verdeutlichen den Mehrwert einer engen Verbindung von Theorie, Praxis und Forschung für die Lehrer*innenbildung und eröffnen innovative Wege, um für Empathie und verantwortungsbewusste Kommunikation in digitalen Räumen zu sensibilisieren.

In ihrer Gesamtheit verdeutlichen die Beiträge, wie Partizipation, Mehrsprachigkeit und Digitalisierung als zentrale Themenfelder der Fremdsprachendidaktik ineinandergreifen und innovative Ansätze für eine zukunftsorientierte Sprachenbildung eröffnen. Sie zeigen eindrucksvoll, wie Lernende durch interdisziplinäre und empirisch fundierte Konzepte dazu befähigt werden, ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen aktiv einzubringen. Gleichzeitig eröffnen partizipative Ansätze und digitale Technologien Lehrpersonen und Forschenden neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Unterrichtsgestaltung. Dabei wird jedoch auch klar, dass trotz vielversprechender Projekte weiterhin Herausforderungen wie Bildungsungerechtigkeit, institutionelle Barrieren und der reflektierte Einsatz digitaler Medien bewältigt werden müssen, um eine nachhaltige und inklusive Sprachenbildung sicherzustellen.

Abschließend sei der Universität Salzburg sehr herzlich für die Unterstützung des vorliegenden Sammelbandes gedankt, wodurch eine Open-Access-Publikation möglich wurde. Unser besonderer Dank gilt auch den Reihenherausgeber*innen, dem Verlag Waxmann, dem wissenschaftlichen Beirat und den Autor*innen, deren engagierte Mitarbeit und konstruktive Zusammenarbeit maßgeblich zum Gelingen dieser Publikation beigetragen haben.

Literatur

- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A. & Segers, E. (2022). *Putting PIRLS to use in classrooms across the globe: Evidence-based contributions for teaching reading comprehension in a multilingual context*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) & Springer.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters and Channel View Publications.
- Hashmi, S. U. (2025). Digital influence on identity within multilinguals. In G. D. Moss & L. McKeeman (Hrsg.), *The Central Conference Report 2025* (S. 63–82). Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (CSCTFL).
- King, L. (2018). *The impact of multilingualism on global education and language learning*. University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES).
- Newby, D., Rückl, M. & Hinger, B. (Hrsg.) (2010). *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Praesens.
- Nwachukwu, E. L., Lazarus, C., Asuzu, C., Ubani, G. A. & Wei, C. R. (2024). Fostering inclusive educational practices through multilingual-oriented pedagogy. *International Journal of Asian Education and Psychology*, 1(2), 1–11. <https://doi.org/10.59890/ijaep.v1i2.8848>
- ÖGSD (2025). www.oegsd.ac.at [zuletzt abgerufen am 01.08.2025].

- 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*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985068>
- UNESCO (2025). *Languages matter: global guidance on multilingual education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/MLIO7101>

Partizipation

Sprache(n) erleben durch Kunst

Ästhetisch-performative Lehr-Lernszenarien im Zusammenspiel von musealem Raum und Schule

Zusammenfassung

Werke der bildenden Kunst eröffnen vielfältige Möglichkeiten, durch ästhetisch-performative Aufgaben die Sinne zu aktivieren und eine inhaltsorientierte Kommunikation anzuregen. Im L2-Erwerbsprozess wird dadurch eine Ausdifferenzierung des Wortschatzes sowie auch kulturelle Teilhabe ermöglicht. Der Beitrag erläutert die Grundlagen des Ansatzes ‚Sprache durch Kunst‘. Sodann werden Lehr-Lernszenarien vorgestellt, die im Rahmen des Projekts *Heraus mit der Sprache!* am Kunsthistorischen Museum in Wien entwickelt und mit Schüler*innen umgesetzt und evaluiert wurden. Gezeigt wird die Bedeutung der multisensorischen und multimodalen Erfahrungen für das sprachliche Lernen.

Schlüsselwörter: sprachlich-ästhetisches Lernen, außerschulischer Lernort, Museum

Abstract

Works of visual art open up a wide range of possibilities for activating the senses through aesthetic and performative tasks and stimulating content-oriented communication. In the L2 acquisition process, this enables vocabulary differentiation and cultural participation. This article explains the basics of the ‘language through art’ approach. It then presents teaching and learning scenarios that were developed, implemented, and evaluated with students as part of the project *Heraus mit der Sprache!* (Out with the language!) at the Kunsthistorisches Museum in Vienna. The importance of multisensory and multimodal experiences for language learning becomes clear.

Keywords: language learning through art, extracurricular learning location, museum

Die leiblich-emotionale Dimension von Sprache kann, so die Grundannahme des vorliegenden Beitrages, als wesentliche Facette eines zukunftsfähigen Sprachenlernens verstanden werden – und dies insbesondere in Verbindung mit außerschulischen, u. a. musealen, Lernorten. Werke der bildenden Kunst eröffnen vielfältige Möglichkeiten, durch ästhetisch-performative Aufgaben verschiedene Sinne zu aktivieren und damit verbunden eine inhaltsorientierte, authentische Kommunikation über das Kunstwerk anzuregen. Wenn es gelingt, den Besuch im Museum so als ästhetische Erfahrung zu gestalten, dass Lernende – und dies gilt im Sinne einer inklusiven und vielfaltsorientierten Kunstvermittlung für jede Ausgangsdisposition – eine Resonanz empfinden, sich mitteilen wollen und ihre Stimme gestaltend einbringen, dann kann dies kulturelle Teilhabe im Sinne einer Ermächtigungsperspektive fördern. Der vorliegende Beitrag erläutert zunächst die sprach- und wahrnehmungstheoretischen Grundlagen des sprachdidaktischen Ansatzes „Sprache durch Kunst“ (Roll et al., 2017; Okońska, 2023). Sodann werden exemplarisch Lehr-Lernszenarien vorgestellt, die im Rahmen des kollaborativen Projekts „Heraus mit der Sprache!“ (Haimburger et al., 2023) durch museale Kunstvermittlung im Kunsthis-

torischen Museum in Wien und universitäre DaZ/DaF-Didaktik für die Sekundarstufe I entwickelt, erprobt und hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit überprüft wurden.¹

1. Museen als außerschulische (Sprach-)Lernorte

Museen zählen zu den am häufigsten besuchten außerschulischen Lernorten: Originale Objekte der Kunst, der Geschichte und der Technik sind als Dinge sinnlich präsent und können als Lerngegenstände eines fächerübergreifenden, projekt- und inhaltsorientierten Lernens eingesetzt werden (u.a. Baar & Schönknecht, 2018). Neben den ausgestellten Objekten lassen sich aber auch die traditionellen Aufgaben der Museen in Szenarien eines ästhetisch-kulturellen Lernens einbeziehen: das Sammeln, Forschen, Bewahren, Ausstellen und Vermitteln. Dabei kann die machtvolle Struktur von Museen als kulturelles Gedächtnis und legitimierende Repräsentation einer Gesellschaft thematisiert und kritisch hinterfragt werden: Die Museen des 21. Jahrhunderts sind zunehmend aufgerufen zu überprüfen, wie die vorhandenen Sammlungen und ihre Provenienzen im postkolonialen Kontext zu bewerten sind und welche kulturellen Zeugnisse in Bezug zur Gegenwart (und zur Zukunft) als sammel- und bewahrungswürdig anzusehen und auszustellen sind. Dass kulturelle Bildung und eine auch an Genuss und Unterhaltung orientierte Vermittlung dabei als museale Ziele stärker in den Vordergrund treten, bringt die Neufassung der Museumsdefinition durch den Internationalen Museumsverband ICOM aus dem Jahr 2022 prägnant zum Ausdruck:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing. (ICOM, 2022)

Museen unterscheiden sich von eher informell ausgerichteten außerschulischen Sprachlernorten wie Wochenmärkten oder Fußballplätzen insbesondere durch ihre interaktionsarchitektonischen Vorgaben (vgl. Hausendorf et al., 2016), die die Handlungsoptionen der Besuchenden vorstrukturieren und lenken. Gerade Kunstmuseen haben mit Blick auf den Wert der Exponate besonders strenge Verhaltensregeln: Taschen müssen abgegeben werden, der Sicherheitsabstand zu den Kunstwerken wird überwacht, das Aufsichtspersonal kontrolliert und beobachtet die Besuchenden. Nicht unbedingt ein Setting, das Lernen mit Spaß verspricht! Daher gilt es gerade für Schüler*innen, denen der museale Raum nicht vertraut ist, die Erkundung und Aneignung des Raumes als Teil des Museumsbesuch zu gestalten (vgl. Roll et al.,

¹ Der vorliegende Beitrag führt Aspekte aus vorliegenden Publikationen zusammen (u.a. Okońska, 2023; Roll, 2023; Roll et al., 2017) und erweitert diese um die Darstellung von weiteren im Projekt *Heraus mit der Sprache!* entwickelten und erprobten Materialien sowie um die vertiefte Beleuchtung des Aspekts der leibbezogenen Performativität.

2017; Roll, 2023). Baar und Schönknecht (2018) weisen darauf hin, dass es deutliche Unterschiede gibt zwischen dem Besuch einer Schulklasse, die ohne bestimmten Fokus im Sinne eines ‚reichhaltigen kontextbasierten Lernens‘ (Falk & Dierking, 2004) beispielsweise einen selbstgesteuerten Rundgang durch ein Museum unternimmt und einem durch das Museum bereitgestellten ausformulierten pädagogisch-didaktischen Konzept. Dazu zählen auch die Programme zur Sprachvermittlung und -förderung, die eine Reihe von Museen entwickelt haben und die sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene richten. Pionierarbeit hat insbesondere das Getty Museum (Los Angeles) mit dem Programm *Language through Art*² geleistet. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland bieten einige Museen sprachorientierte Programme an, u.a. das Kunsthistorische Museum in Wien, das Museum Ludwig in Köln (Rottmann & Wicke, 2015) oder das Museum Folkwang in Essen (Roll et al., 2017).

2. Sprach(en) erleben durch Kunst – zum Potenzial ästhetisch-performativen Lernens

Der Einsatz von Bildern und Kunstwerken im Deutschunterricht und in der Zweit- und Fremdsprachenvermittlung des Deutschen sowie anderer Sprachen ist bereits Gegenstand vielfältiger, in Teilen auch in Kooperation mit der Kunstpädagogik entwickelter Didaktisierungsvorschläge (u.a. Abraham & Sowa, 2016; Fohr, 2020; Hecke & Surkamp, 2010; Rottmann & Wicke, 2015; Rymarczyk, 2015). Gemeinsam ist ihnen die Annahme, dass durch die aufmerksame Betrachtung von Kunstwerken nicht nur die Wahrnehmung (griech. *Aísthesis*) mit allen Sinnen geschärft wird, sondern, indem dies in Verbindung mit Sprache geschieht, in besonderer Weise auch sprachliche Fähigkeiten geübt werden. Es geht darum, Wahrnehmungsqualitäten wie Form, Farbe, Licht, Dynamik und Stofflichkeit sprachlich genauer zu fassen und diese durch eine multimodal angelegte Spracharbeit begrifflich anzureichern. Das bedeutet, dass in der Begegnung mit Kunstwerken ein sprachliches Handlungsrepertoire zum Ausdruck kommt, das sowohl ein- und mehrsprachige als auch körpersprachliche, d.h. gestische und mimische, Formen umfasst. Die Leiblichkeit als Ressource für sprachliches Lernen zu aktivieren ist Kern eines performativ ausgerichteten (fremd- und zweit-)sprachendidaktischen Ansatzes. Im Einklang mit Theorien der ‚*embodied cognition*‘ (Gallagher, 2005) wird davon ausgegangen, dass Sprachverarbeitung in den Hirnbereichen stattfindet, die an sensorische und motorische Areale angrenzen. Anders gesagt: Körper und Gehirn wirken als funktionale Einheit, entsprechend bindet sprachliches Handeln kognitive und sinnliche Dimensionen ein. Mit Bryant und Zepter (2022) liegen performative Zugänge vor, „wenn der sich bewegende Körper, das eigene ästhetische Wahrnehmen, Fühlen, Handeln und Erleben oder auch das kreativ-spielerische Gestalten, Darstellen, Inszenie-

2 Am Getty Museum wurden Unterrichtsmaterialien für Englisch als Zweitsprache entwickelt. Das *ESL Enrichment Curriculum* ist auf der museumseigenen Webseite (vgl. <https://www.getty.edu/education/>) veröffentlicht. (11.4.2025)

ren von Sprache zentrale Bedeutung erhalten“ (Bryant & Zepter, 2022, S. 43). Übungen und Aufgaben, die Fantasie und Kreativität anregen, sind besonders geeignet, innere Bilder und Vorstellungen beim Betrachten des Kunstwerks zu aktivieren und dadurch individuelle, lebensweltliche Erfahrungen und Emotionen einzubeziehen. Liegen Bilder jenseits der kulturellen und sozialen Erfahrungen der Lernenden, sollten diese schrittweise an sie herangeführt werden, damit eine Resonanz mit Themen und Inhalten entstehen kann.

Im Essener Projekt *Sprache durch Kunst*³ (Museum Folkwang Essen & Universität Duisburg-Essen, Institut für DaZ/DaF) wurden in Kooperation von Schule, Museum und Universität modellhaft Lernszenarien und Lehr-Lern-Materialien zur systematischen Umsetzung einer leibbezogenen sprachlich-ästhetischen Bildung entwickelt. Sie richten sich an Schüler*innen aller Schulformen, aber auch an Studierende der Germanistik, des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) und des Fachs Kunst sowie an Multiplikatoren der Sprachdidaktik (in Hochschulen) und der Kunstvermittlung (in Museen) (vgl. Roll et al., 2017). Zwischen 2011 und 2014 wurden sieben zwischen Museum und Schule abgestimmte Projektdurchgänge durchgeführt, an denen ca. 650 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 5–7 teilnahmen. In diesem Rahmen waren zweistündige Museumsbesuche pro Woche vorgesehen, die zur Vor- oder Nachbereitung um zwei Schulstunden ergänzt wurden (zu Struktur, Arbeitsformen und Evaluation des Projekts vgl. auch Okońska, 2023). Eine begleitende Projektevaluation (2013–2015)⁴ identifizierte als eine wesentliche Wirkungsbedingung des Projektes dessen langfristige Durchgängigkeit: Waren viele Schüler*innen zu Beginn noch sehr reserviert und äußerten Vorbehalte gegenüber dem Museum, so markierte der dritte oder vierte Museumsbesuch einen Wendepunkt: Die Mehrheit der Schüler*innen begann sich den musealen Raum anzueignen, bewegte sich freier und zeigte sich offener und toleranter gegenüber den Kunstwerken, aber auch ihren eigenen kreativen Produkten sowie denen ihrer Mitschüler*innen gegenüber. Dieser Befund bestätigt, dass der außerschulische Lernort Museum systematisch in curriculare Prozesse und konkrete mehrteilige Unterrichtseinheiten eingebunden werden sollte.

Die *Sprache durch Kunst*-Lehr-Lerneinheiten gliedern sich nach prototypischen, übergeordneten Themen wie Porträt und Darstellung, Fläche und Raum oder Linie und Bewegung.⁵ Die jeweiligen Bausteine können variiert und an unterschiedli-

3 Das Projekt wurde von 2011 bis 2015 von der Stiftung Mercator gefördert, die wissenschaftliche Leitung lag bei Rupprecht Baur, Heike Roll und Andrea Schäfer, die Koordination bei Dorota Okońska. Der Ansatz „Sprache durch Kunst“ wird seit 2016 am Museum Folkwang sowie am Institut für DaZ/DaF (beide Essen) in weiteren Kooperationsveranstaltungen (u. a. gemeinsame Seminare im Schwerpunkt „Sprache durch Kunst“, Lehrkräftefortbildungen, Kooperationen im Rahmen des Modellprojektes ProDaZ) sowie unabhängig voneinander mit unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und Partnern weitergeführt.

4 Die Projektevaluation wurde projektbegleitend extern durch das uz-Bonn (Bittner et al., 2015) unter Einsatz unterschiedlicher Methoden erhoben (Expertenbefragung, Videographie, Fragebogenerhebung).

5 Die Einheiten sind mit didaktischen Hinweisen und Kopiervorlagen nachzulesen in Roll et al. (2017).

che Zielgruppen⁶ angepasst werden. Didaktisch wichtig ist dabei der Dreischritt des (1) kunstpädagogisch angelehnten Wahrnehmens und Erlebens vor einem Gemälde, einer Skulptur oder einer Installation im musealen Raum, (2) des sprachlich-kreativ handelnden Austauschs darüber und (3) der künstlerisch-praktischen Gestaltung in den Werkräumen (Roll, 2017). Im Museum wird die Aufmerksamkeit auf das Kunstwerk und auf die durch das Kunstwerk hervorgerufenen inneren Bilder fokussiert – sei es durch ruhiges Betrachten, freies Assoziieren oder angeleitetes Beobachten und entdeckendes Beschreiben oder durch körperbezogene performative Übungen (s. Abb. 1).⁷



Abbildung 1: Wahrnehmungsübung vor dem Kunstwerk
© Carsten Behler

3. *Heraus mit der Sprache! Lehr-Lernszenarien im Kunsthistorischen Museum in Wien*

Das Kunsthistorische Museum in Wien wurde im Oktober 1891 von Franz Joseph dem I. eröffnet und befindet sich in einem historischen Gebäude der Ringstraßenzeit. Es beherbergt fünf Sammlungen: Die Ägyptisch-Orientalische Sammlung, die Antikensammlung, die Gemäldegalerie, die Kunstkammer und das Münzkabinett. Der umfassend europäische Charakter der Sammlungen bietet vielfältige Anknüpfungspunkte zu aktuellen Fragestellungen, zugleich reflektiert das Museum im o.g. hegemoniekritischen Sinne die eigene Sammlungspraxis mit Bezug auf Provenienz.

6 Sie lassen sich aber auch auf Lehr-Lernkontexte des fächerübergreifenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (FüDaF) übertragen (Rottmann & Wicke, 2015).

7 In der Museumspädagogik liegen zur Didaktik der Kunstbetrachtung zahlreiche Arbeiten vor, die eine Lehre des systematischen Sehens und Beschreibens beinhalten, dies kann hier nicht ausgeführt werden.

Das interdisziplinäre Erasmus+-Projekt *Heraus mit der Sprache!* (2022–2023)⁸ zielte darauf ab, eine mehrteilige sprach- und diversitätssensible Workshopreihe zu entwickeln, die auf die Sammlungen und Objekte des Kunsthistorischen Museums zugeschnitten ist und eine Vor- und Nachbereitung des Museumsbesuchs in der Schule ermöglicht. Die potenzielle Mehrsprachigkeit der Schüler*innen wurde dabei in der Gestaltung der Materialien und Workshops berücksichtigt (Okońska & Roll, 2022).

Beteiligt waren Kunstvermittlerinnen am Kunsthistorischen Museum mit langjähriger Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Lehrende und Forschende aus der universitären DaZ/DaF-Didaktik sowie Lehrkräfte und Schüler*innen an den mitwirkenden Wiener Schulen.⁹ Dieses kollaborative Entwicklungsdesign (Schmiedebach & Wegner, 2021) ermöglichte eine ko-konstruktive Planung der Lernszenarien, in der kunsthistorische sowie sprachdidaktische Perspektiven aufeinander bezogen und auch immer wieder ausgehandelt werden müssen. Stört das Schreiben von Texten im musealen Raum, vor dem Bild, die vergnügliche, berührende Erfahrung des Kunstwerkes? Welche sprachlichen Übungsformen intensivieren die Bildwahrnehmung so, dass eine ästhetische Empfindung oder ein individuelles Erleben möglich wird? Es handelte sich also um ein exploratives Setting: Teilnehmende Beobachtung sowie die Analyse der Lernendenprodukte und Rückmeldungen der Schüler*innen und Lehrkräfte flossen in die Überarbeitung der Materialien und die Evaluation der Gelingensbedingungen ein (vgl. Abschnitt 4, Beobachtungsbögen der Lehrkräfte und Feedbackbögen der Schüler*innen). Die endgültige Auswertung der erhobenen Daten erfolgt im Anschluss an das Projekt. Die Materialien sind auf der Homepage des Kunsthistorischen Museums frei zugänglich und können für unterschiedliche Lerngruppen adaptiert werden.¹⁰ Ziel ist, dass Lehrkräfte auch eigenständig unter Nutzung der Materialien einen oder noch besser mehrere Museumsbesuche planen und umsetzen können.

3.1 Rahmenbedingungen

Beteiligt an der Durchführung der mehrteiligen Workshopreihe waren insgesamt vier Schulklassen der Sekundarstufe I (Schulstufen 5 und 6) aus Wiener Mittelschulen in sozioökonomisch herausfordernden Lagen. Für jede Schulklasse fanden fünf Einheiten im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2022 im Kunsthistorischen

8 Das Projekt wird im Rahmen des *Small-scale partnerships in school education* unter der Nummer 2021-2-AT01-KA210-SCH-000049294 von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen ausschließlich denen der Autorinnen und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der OeAD-GmbH wider. Weder die Europäische Union noch die OeAD-GmbH können dafür verantwortlich gemacht werden.

9 Am Erasmus+-Projekt *Heraus mit der Sprache!* sind von Seiten des Kunsthistorischen Museums Julia Häussler, Claudia Hogl, Julia Haimburger und Una Matanović beteiligt, von Seiten der Universität Duisburg-Essen Heike Roll, Dorota Okońska, Anne Raveling und Nadja Frey.

10 Alle Materialien (Museumsbuch, Kopiervorlagen, Leitfaden) sind zum Download frei verfügbar unter <https://herausmitdersprache.khm.at> (11.4.2025).

Museum statt und wurden mit zwei Einheiten zur Vor- und Nachbereitung der Museumsbesuche ergänzt. In einem ersten Schritt wurde als übergeordnetes Thema das Verhältnis von Mensch, Natur und Kunst bestimmt. Die Planung dieses umfassenden ästhetischen Lernszenarios erforderte zunächst die Auswahl der Kunstwerke: Diese sollten neben vertrauten Elementen auch Momente des Ungewohnten beinhalten, die mehrdeutig und auch irritierend sind. Gerade dann, wenn es gelingt, routinisierte, verfestigte Sehgewohnheiten aufzubrechen, können neue Erfahrungsräume erschlossen werden. Bei der Werkauswahl galt es neben thematischen Aspekten auch zu beachten, wo die Werke hängen, wie viel Platz für die Gruppe ist und wie groß die Kunstwerke sind. Alle Schüler*innen erhielten ein ‚Museumsbuch‘, das Aufgabenstellungen und Anregungen zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken enthält und in das Wortschatz, eigene Texte und Skizzen eingetragen werden können. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die thematische Abfolge der Einheiten und die ausgewählten Kunstwerke.

Tabelle 1: *Heraus mit der Sprache!* Themen und Kunstobjekte der Workshops (s. auch Haimburger et al., 2023)

Einheiten	Thema	Ausgewählte Kunstwerke
Schuleinheit 1	<i>Gestatten? Kennenlernen in der Schule</i>	– Replik des sog. Püsterich (1. Hälfte 12. Jahrhundert) ¹¹
Museumseinheit 1	<i>Mensch und Museum</i>	– Museumsgebäude: Kuppelhalle, Stiegenhaus, Decke – Frans II. Francken: <i>Kunst- und Raritätenkammer</i> (um 1620/1625)
Museumseinheit 2	<i>Der Mensch im Bild</i>	– Rembrandt Harmensz van Rijn: <i>Großes Selbstbildnis</i> (1652) – Peter Paul Rubens: <i>Selbstbildnis</i> (um 1638) – Sofonisba Anguissola: <i>Selbstbildnis</i> (1554) – Francesco Mazzola gen. Parmigianino: <i>Selbstbildnis im Konvexspiegel</i> (um 1523/1524)
Museumseinheit 3	<i>Viele Orte, viele Menschen</i>	– „Exotica“ in der Kunstkammer (Seychellennuss, Bergkristall, Korallen, Kokosnuss ...) – Peter Paul Rubens: <i>Die vier Flüsse des Paradieses</i> (um 1615)
Museumseinheit 4	<i>Mensch und Natur</i>	– Pieter Bruegel d. Ä.: <i>Jäger im Schnee (Winter)</i> (1565) – Peter Paul Rubens: <i>Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis</i> (um 1620/1625 bis um 1636)
Museumseinheit 5	<i>Der Mensch in seiner Zeit</i>	– „Exotica“ in der Kunstkammer – verschiedene <i>Monsterperlen</i> (17. Jh.)
Schuleinheit 2	<i>Schön, dass du da warst! Abschluss in der Schule</i>	– Abbildungen sämtlicher bei den Museumsworkshops besprochenen Objekte

11 Dieses und alle weiteren genannten Kunstobjekte sind online in der Objektdatenbank des Kunsthistorischen Museums anzusehen: <https://www.khm.at/kunstwerke> (11.4.2025).

Im Folgenden sollen exemplarisch der Aufbau der Museumseinheit 4 sowie einige ausgewählte Übungen vorgestellt werden.

3.2 Einheit „Mensch und Natur“ – mit allen Sinnen sehen: Ablauf und ausgewählte sprachlich-ästhetische Aktivitäten

Der Titel *Mensch und Natur* benennt die Ausgangsidee der Einheit, nämlich das Verhältnis von Mensch und Natur im Laufe der Jahrhunderte. Der zeitgemäße Bezug ist die Thematisierung des Klimawandels bzw. der vom Menschen ausgelösten Klimakrise: Wie erleben wir heute die Natur? Wie gehen wir mit ihr um, wie stark beeinflusst sie unser Leben? Und wie haben die Menschen zur Entstehungszeit der Gemälde die Abhängigkeit von der Natur erlebt? Im Zentrum der Einheit stehen zwei Landschaftsbilder: Peter Paul Rubens *Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis* (um 1620/1625 bis um 1636) und Pieter Bruegel d. Ä. *Jäger im Schnee (Winter)* (1565). Bruegel gilt als Wegbereiter der autonomen Landschaftsmalerei, das Gemälde *Jäger im Schnee* ist Teil eines Zyklus von sechs jahreszeitlichen Bildern und gilt als erstes großformatiges Winterbild der europäischen Kunstgeschichte. Dargestellt ist ein übermäßig kalter Winter, in dem sich Essensknappheit andeutet, denn die Jäger kehren mit wenig Beute heim. Der vermittelnde Leitgedanke lautet, dass die Kraft der Natur das Leben der Menschen bestimmt. Tatsächlich herrschte zur Entstehungszeit des Bildes eine sog. kleine Eiszeit, in der sich das durchschnittliche Klima um zwei Grad abkühlte, was zu Ernteaussfällen und Hungersnot führte (Oberthaler et al., 2018). Auch im Gemälde *Gewitterlandschaft* von Rubens, das die Sage von Philemon und Baucis erzählt, erzeugt die Darstellung einer großen Überschwemmung das Erleben des Ausgeliefertseins angesichts der Naturgewalten (Gruber & Oberthaler, 2020). Extreme Wetterereignisse und Naturkatastrophen prägen die Geschichte, der heutige Klimawandel ist jedoch ausgelöst durch den Menschen und gekennzeichnet durch die Zerstörung der Natur, weshalb auch von Klimakrise gesprochen wird.

Indem die Lernenden in die gemalte Landschaft eintauchen, sie selbst ästhetisch erleben und wahrnehmen, wie die Natur als physische Umgebung das Denken und Fühlen der in der Natur dargestellten Personen beeinflusst, können sie sich über das eigene Verhältnis zur Natur bewusst werden. Weil dies durch Kunstwerke geschieht, die Natur (Landschaft), Naturereignisse (Überschwemmung) und Klimawandel (Temperaturveränderung) darstellen, erleben die Schüler*innen Bildungsprozesse auf mehreren Ebenen: der Persönlichkeitsbildung, des kulturreflexiven und des sprachlichen Lernens. Über das Lernen mit allen Sinnen finden die Lernenden einen niederschweligen Zugang zu historischen Kunstwerken. Durch die ästhetische Erfahrung und die daran anschließende gemeinsame Auseinandersetzung geschieht eine Aneignung der Kunstwerke und des Museumsraumes. Dies gipfelt in der Selbstermächtigung durch kulturreflexive Bildung, indem sich die Lernenden als Teil der Kunst-/Geschichte erleben und die eigene (mehrsprachige) Stimme im Museumsraum erheben.

Damit dies erfolgreich gelingen kann, wird zunächst am unmittelbaren sensorischen Empfinden und an den Alltagserfahrungen der Lernenden angesetzt (s. Aktivität I). Zentrale Begriffe der Einheit wie Jahreszeit, Wetter, Klimawandel und Klimakrise werden durch eine multisensorische und multimodale Erweiterung des visuell Wahrgenommenen sowie durch gezielte Fragen zum sinnlichen Erleben angereichert, so dass die Lernenden die Landschaft als innere Vorstellung aufbauen können.

Aktivität I: Fühlkasten – Beschreiben und erraten von Materialien

Der Fühlkasten ist ein bewährtes museumspädagogisches Instrument. Das ertasten von Gegenständen mit geschlossenen Augen fokussiert die Materialität der Gegenstände und ihrer taktil wahrnehmbaren Qualitäten. Für die Landschaftsbilder wurde der Fühlkasten mit Naturmaterialien wie kleinen Aststücken, Baumrinde, einem Baumschwamm, getrocknetem Moos und Steinen befüllt. Der Kasten geht reihum, damit alle einmal hineinfassen und versuchen können, den ertasteten Gegenstand zu erraten. Im Verlauf dieser Aktivität werden die Bezeichnungen für die unterschiedlichen Materialien gesichert, ggf. können auch ihre Oberflächen-Eigenschaften besprochen werden (wie ‚weich‘, ‚hart‘, ‚rau‘, ‚geriffelt‘ oder ‚gewellt‘). Als Überleitung wird den Lernenden mitgeteilt, dass alle Gegenstände aus dem Fühlkasten auch auf dem Kunstwerk zu finden sind. Die Aufgabe ist nun, den ertasteten Gegenstand auf dem Bild wiederzufinden. Nach einer einminütigen, stillen Betrachtung des Kunstwerkes durch die Lernenden und noch bevor Titel, Maler oder sonstige Informationen zum Bild gegeben werden, leiten die Kunstvermittler*innen die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Dargestellten ein: „Was seht/ hört/ riecht/ fühlt ihr, wenn ihr euch durch diese Landschaft bewegt? Wie ist die Natur dargestellt? Wie gehen die Menschen heute mit der Natur um?“. Im Zuge der mündlichen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk bzw. im Verlauf der Einheit wird von den Vermittler*innen Fachwortschatz angeboten, der sowohl das kunsthistorische als auch das Sach-Fachwissen erweitert.¹² Durch die Auseinandersetzung mit den Naturgegenständen und das Hineinversetzen in das Kunstwerk bzw. die dort abgebildeten Menschen erleben die Lernenden die Verbindung zwischen der Natur und dem eigenen Leben am Beispiel historischer Kunstwerke und in Bezug auf den Klimawandel.

Aktivität II: Klangbild – akustische Eindrücke umsetzen

Bei der nächsten Aktivität wird der Fokus vom Tastsinn auf den Hörsinn verlagert. Bei der Aktivität Bodypercussion wird zunächst gefragt, was auf dem Bild zu hören sein könnte. Die Lernenden versetzen sich in die dargestellte Bildwelt hinein und erleben akustische Assoziationen, die sie mitteilen. Dann wird das ‚Klangbild‘ eingeleitet. Alle stehen im Kreis. Die Vermittler*innen starten mit einer Bewegung, die ein Geräusch verursacht. Das Geräusch wird von Schüler*in zu Schüler*in weitergege-

¹² Vgl. Wortschatz im Museumsbuch und Wörterbox in der Kopiervorlage zu Einheit 4 (Hamburger et al., 2023).

ben, bis alle mitmachen. In der nächsten Runde wird das Geräusch ersetzt durch ein zweites, ein drittes usw. Dadurch entsteht ein „Konzert“.

1. Runde: Wind und Wolken ziehen auf – Handflächen aneinander reiben
2. Runde: Regen tröpfelt – Finger schnipsen (langsam)
3. Runde: der Regen wird stärker – Finger schnipsen (schnell)
4. Runde: Regen fällt in Strömen – mit Händen an die Brust klopfen
5. Runde: es blitzt und donnert – mit den Füßen stampfen
6. Runde: das Wasser steigt – abwechselnd auf die Oberschenkel klopfen
7. Runde: ein Regenbogen ist zu sehen – pfeifen oder zwitschern
8. Runde: die Ruhe nach dem Sturm – Stille, Hände langsam ausbreiten

Bei der Aktivität kann ein Mobiltelefon in die Mitte des Kreises auf den Boden gelegt und ein Audio aufgenommen werden. Das gemeinsame Anhören des Audios führt zu weiteren Sprechanschlüssen, die wieder an die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk rückgebunden werden können.

Aktivität III: Gedichte mit allen Sinnen

Nachdem zum ersten Kunstwerk verschiedene taktile und akustische Erfahrungen gemacht und besprochen wurden, setzen sich die Lernenden beim zweiten Kunstwerk mit den Farben und Farbeindrücken des Gemäldes *Winterlandschaft* auseinander. So wird zum Beispiel über das „kalte Weiß“ auf dem Bild gesprochen. Bei der vorhergehenden Aktivität haben die Lernenden Wortpaare aus einer Farbe und einem Adjektiv gezogen und nach der beschriebenen Farbe auf einem der Bilder im Saal gesucht. Nun sind sie aufgefordert, über diese oder ihre Lieblingsfarbe ein kreatives Gedicht zu schreiben. Dabei können sie die Farbwirkung assoziativ sprachlich ausdrücken und erhalten hierfür Anregungen zu verschiedenen Sinneseindrücken (Riechen, Hören, Sehen, Schmecken, Fühlen). Die Lernenden werden dazu ermutigt, das Gedicht in der Sprache ihrer Wahl, also auch in einer anderen Sprache als Deutsch, zu schreiben.

Gedicht mit allen Sinnen

Beispiel:



Leuchtendes Grün
 riecht wie Gras,
 klingt wie ein Frühlingswind,
 sieht aus wie die Farbe zwischen Gelb und Blau,
 schmeckt wie Maiglöckchen,
 fühlt sich an wie ein neuer Tag:
 Leuchtendes Grün.

Abbildung 2: *Heraus mit der Sprache!*, Einheit 4: Mensch und Natur, Gedicht mit allen Sinnen¹³

Auf freiwilliger Basis können die Lernenden das Gedicht im Plenum vorlesen. Je nach Lerngruppe kann dabei Gewicht auf den Vortrag selbst gelegt werden (Stimme, Körperhaltung). Die Erfahrung, im Museumsraum und umgeben von Kunstobjekten einen eigenen Text vorzutragen, kann für die Lernenden inspirierend sein und den Aspekt der (sprachlichen) Teilhabe verstärken. Aus allen vier Schulklassen, die an dem Projekt *Heraus mit der Sprache!* im Museum teilgenommen haben, gibt es kreative Textbeispiele:

Glühendes Rot
 riecht wie Feuer
 klingt wie Knistern
 sieht aus wie eine Flamme
 schmeckt wie Rauch
 fühlt sich an wie heißer Schmerz
 Glühendes Rot
 (A., Schule 1)

Leuchtendes Blau
 riecht wie kalten feuchten Luft
 klingt wie Blumen und vögel
 sieht aus wie Himmel
 schmeckt wie Blaubeeren
 fühlt sich an wie kalten Winteren Tag
 Leuchtendes Blau
 (S., Schule 2)

¹³ Beispiel aus dem Museumsbuch für Schüler*innen, 2022. Aufgabe: Anne Raveling, Gestaltung: Claudia Hogl.

4. Evaluation

Das Projekt *Heraus mit der Sprache!* wurde projektbegleitend evaluiert. Ziel der Evaluation war, die im Rahmen des Projektes entwickelten Materialien zu bewerten, um ein innovatives Materialpaket für eine sprachensible Kunstvermittlung zu entwickeln. Im Verlauf der formativen Evaluation wurde überprüft, inwiefern die sprachlichen Ziele sowie auch die Interessensbildung und Zufriedenheit der Schüler*innen mit den musealen Erfahrungen durch vielfältige methodische Herangehensweisen unterstützt werden. Das Vorgehen der Evaluation folgte einem mehrstufigen Ansatz.¹⁴

- Erstellung von Evaluationsinstrumenten
 - a.) Reflexionsbogen für am Projekt teilnehmende Kunstvermittler*innen
 - b.) Beobachtungsbogen für am Projekt teilnehmende Lehrkräfte
 - c.) Feedbackbogen für Schüler*innen zur Beurteilung der Museumsworkshops
 - d.) Audio- und Videomaterial von Unterrichtseinheiten im Museum
- Erhebung der Daten
- Auswertung der Daten

Im Folgenden wird die Wahrnehmung der beteiligten Schüler*innen und der Lehrkräfte und deren Zufriedenheit fokussiert. Als Evaluationsinstrumente werden die Beobachtungsbögen der Lehrkräfte (b) und die Feedbackbögen der Schüler*innen (c), die sich auf die Bewertung der Einheit „Mensch und Natur“ beziehen, herangezogen.

4.1 Beobachtungsbogen für am Projekt teilnehmende Lehrkräfte

Die begleitenden Lehrkräfte wurden gebeten, nach jedem durchgeführten Workshop im Museum einen Feedbackbogen auszufüllen. Die Beobachtung der Lehrkräfte konzentrierte sich auf spezifische Fragestellungen in Bezug auf den Umgang der Schüler*innen mit den jeweiligen Aktivitäten sowie auf deren Sprach- und Sozialverhalten. Für jede im Museum durchgeführte Aktivität erstellten die Lehrkräfte Rückmeldungen zu zentralen Aspekten: der Klarheit der Aufgabenstellung, der gewählten Sozialform sowie der Gruppenbildung. Des Weiteren wurde die Beteiligung und Aktivität der Schüler*innen dokumentiert, insbesondere ihre sprachlichen Beiträge. Die Lehrkräfte beurteilten auch die verwendeten Materialien.

¹⁴ Um ein Gesamtbild der Schülerschaft in Bezug auf den Zugang zu kultureller Bildung darstellen zu können, wurde ein zusätzlicher Fragebogen für Schüler*innen entwickelt und in der ersten Schuleinheit eingesetzt.

4.2 Feedbackbogen für Schüler*innen zur Beurteilung der Museumsworkshops

Nach jeder durchgeführten Einheit füllten die Schüler*innen einen Feedbackbogen aus. Dieser Bogen ermöglichte es ihnen, ihre Meinung darüber zu äußern, ob ihnen die Einheit gefiel, welche Aspekte sie zum Nachdenken anregten und welche Eindrücke in Erinnerung blieben. Darüber hinaus wurden die Schüler*innen gebeten, ihr Feedback zu den in der jeweiligen Einheit verwendeten Kunstwerken zu geben: „Wie fandest du das Kunstwerk [Titel] von [Künstler*in]?“. Hierfür standen ihnen mehrere Adjektive zur Auswahl (u.a. ‚überraschend‘, ‚interessant‘, ‚langweilig‘, ‚schön‘, ‚nicht schön‘, ‚merkwürdig‘, ‚beeindruckend‘, ‚außergewöhnlich‘, ‚faszinierend‘) und sie hatten auch die Möglichkeit, eigene Eindrücke schriftlich festzuhalten. Im Anschluss wurden die Schüler*innen konkret zu den durchgeführten Aktivitäten befragt: „Wie fandest du heute die Aktivitäten im Museum?“. Auch hier gab es Vorgaben hinsichtlich der auszuwählenden Adjektive (u.a. ‚spannend‘, ‚einfach‘, ‚lustig‘, ‚langweilig‘, ‚schwierig‘, ‚zu viele‘). Sie sollten zudem angeben, welche konkreten Aktivitäten umgesetzt wurden und welche neuen Wörter sie gelernt hatten. Darüber hinaus wurden die Schüler*innen nach ihrer Zufriedenheit mit den von ihnen selbst erstellten Produkten gefragt. Abschließend wurden die Motivation sowie die Vorfreude auf den nächsten anstehenden Besuch im Museum mit folgenden Fragen evaluiert: „Was wünschst du dir für die folgende Sitzung?“, „Wie sehr freust du dich auf den nächsten Besuch im Kunsthistorischen Museum?“.

4.3 Ausgewählte Ergebnisse der Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften

Für die Bewertung der Einheit *Mensch und Natur* wurden insgesamt 75 Feedbackbögen der Schüler*innen und sechs Beobachtungsbögen der Lehrkräfte aus den vier am Projekt beteiligten Schulklassen erhoben und ausgewertet. Die Schüler*innen beurteilen diese Einheit insgesamt als sehr positiv und vergeben im Durchschnitt die Note 1,9. Diese Ergebnisse deuten auf eine hohe Zufriedenheit mit den durchgeführten Aktivitäten und dem allgemeinen Verlauf der Einheit hin. Auch zu den im Rahmen der Einheit eingesetzten Kunstwerken, zu denen die jeweiligen Aktivitäten durchgeführt wurden, konnten die Schüler*innen in Resonanz treten (Fühlsack und Bodypercussion zu Peter Paul Rubens, *Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis*, s. Abb. 3; Klanglandschaft und Gedicht mit allen Sinnen zu Pieter Bruegel d. Ä., *Jäger im Schnee (Winter)*, s. Abb. 5).



Abbildung 3: Peter Paul Rubens, „Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis“, um 1620/1625 bis um 1636, Kunsthistorisches Museum in Wien © KHM-Museumsverband

Wie in Abbildung 4 deutlich zu erkennen ist, äußern sich lediglich 22 von insgesamt 75 Schüler*innen eher negativ, indem sie das Kunstwerk von Rubens als ‚nicht schön‘ (6 Schüler*innen) und als ‚langweilig‘ (16 Schüler*innen) bezeichnen.

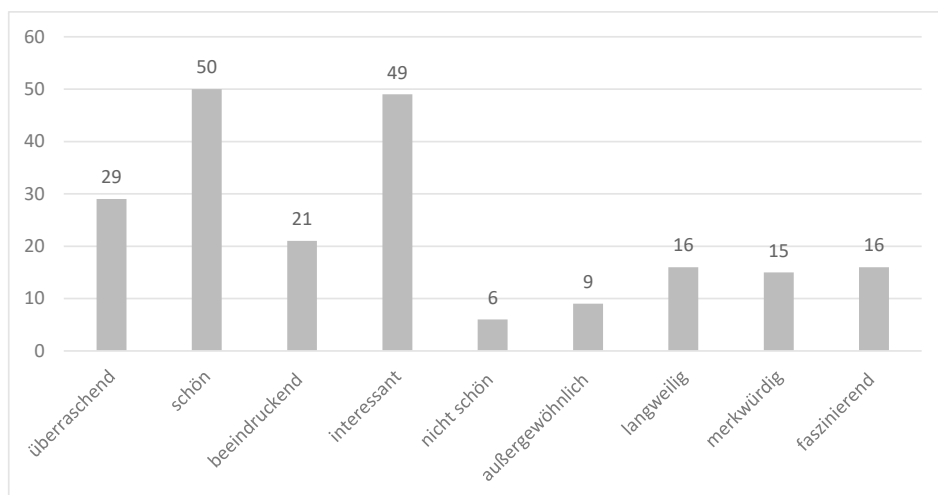


Abbildung 4: Antworten auf die Frage: „Wie fandest du das Kunstwerk *Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis* von Peter Paul Rubens?“



Abbildung 5: Pieter Bruegel d. Ä., „Jäger im Schnee (Winter)“, 1565 datiert, Kunsthistorisches Museum in Wien © KHM-Museumsverband

Eine ähnliche Tendenz zeigen auch die Ergebnisse zum Kunstwerk *Jäger im Schnee* (Winter) von Pieter Bruegel d. Ä. Auch hier konnten die Schüler*innen das Kunstwerk anhand vorgegebener Adjektive bewerten (Mehrfachnennung). Die Nennungen verteilen sich wie folgt: interessant: 44, schön: 40, überraschend: 29, beeindruckend und faszinierend: jeweils 21, langweilig: 16, außergewöhnlich: 15, merkwürdig: 13, und nicht schön: 11.

Es wird deutlich, dass beide Bilder bei den Schüler*innen auf Resonanz gestoßen sind und ausreichend Potenzial bieten, um sich intensiver mit ihnen auseinanderzusetzen. Bei der Frage nach eigenen Adjektiven zum Bild von Rubens, *Gewitterlandschaft mit Jupiter, Merkur, Philemon und Baucis* werden von insgesamt 75 Kindern folgende Adjektive vorgeschlagen: ‚cool‘, ‚traurig‘, ‚bunt‘, ‚gut‘, ‚aufmerksam‘, ‚spannend‘, ‚super‘, ‚schön‘, ‚groß‘. Ein ähnliches Bild ergibt sich für das Kunstwerk *Jäger im Schnee*, wo ebenfalls nur eine begrenzte Anzahl von Adjektiven genannt wird: ‚cool‘, ‚geil‘, ‚schrecklich‘, ‚wunderschön‘, ‚kalt‘, ‚flackernd‘, ‚nix‘, ‚gut‘, ‚aufmerksam‘, ‚spannend‘, ‚super‘, ‚alt‘, ‚berühmt‘, ‚fantastisch‘. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der Ausbau von attribuierendem Wortschatz ein wichtiges Desiderat darstellt, um Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Eindrücke und Emotionen sprachlich differenziert auszudrücken.

Bei der Frage nach den ausgewählten Aktivitäten, die den Schüler*innen besonders gut gefallen haben, fällt die Wahl eindeutig auf ‚Körpermusik‘. Hier sei eine

Schüleräußerung exemplarisch angeführt: „So zum Beispiel ich bin der Wind und ich soll wie ein Wind sein“ (Beispiel aus Schüler*innen-Fragebogen). Deshalb stellt sie eine besondere Bereicherung für die gesamte Einheit dar. Auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte auf diese Frage spiegeln die positiven Eindrücke wider: „Zeus & Hermes / Body-percussion“, „hat Spaß gemacht“, „endlich Bewegung“, „die Klatsch- und Springübung hat die Kinder wieder aufgeweckt [...]“, „Vertonung d. Bilder ist eine grandiose Idee, weil das Rauschen d. Gewitters braucht ja Hervorrufung, [...]“, „Bildvertonung mit Körpermusik war ein guter Abschluss, hat großen Spaß gemacht“ (Auszüge aus dem Fragebogen für Lehrkräfte).

Eine weitere Aktivität der Einheit, die den Schüler*innen besonders positiv in Erinnerung geblieben ist, ist die Fortführung der Bodypercussion. Hier schätzen die Schüler*innen die Möglichkeit, eigenständig ein Bild auszuwählen, das sie als Gruppe ebenfalls mit ihrem eigenen Körper darstellen. Besonders das eigenverantwortliche Handeln – das Suchen eines Bildes und das Bestimmen der darauf dargestellten Geräusche – motiviert die Schüler*innen sehr. Der Aspekt der Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung zeigt sich in der Evaluation der Schüler*innen deutlich. Häufig bemängeln sie, dass meist „nur“ zwei Bilder während einer Einheit besprochen werden und sie eigentlich die Möglichkeit hätten, in anderen Räumen zu arbeiten und sich noch mehr Bilder anzuschauen. Auch die Rückmeldungen der Lehrkräfte spiegeln dieses Anliegen wider: „Super Bildauswahl, schade, dass wir nur 2 gesehen haben [...]“. Das eigenständige Aussuchen der Bilder scheint in diesem Zusammenhang eine sehr gute Lösung zu sein: „Motivation der Beteiligung durch Aufnahme der Geräusche, sehr aktive Beteiligung bei eigener Geräuschkulisse“.

Die Einheit *Mensch und Natur* wurde insgesamt sowohl von den Schüler*innen als auch von den Lehrkräften sehr positiv bewertet. Bei der Frage, wie sehr sich die Schüler*innen auf den kommenden Besuch freuen, gaben 33 Personen die Note 1 an, die für eine sehr große Vorfreude steht. 17 Schüler*innen antworteten mit der Note 2, was ebenfalls auf eine hohe Erwartungshaltung hinweist. Die Aussagen der Schüler*innen zu ihren Wünschen für die darauffolgenden Einheiten liegen nahe, dass ihnen insbesondere die leiblich-performativen Aufgaben gefallen haben: „Das wir immer mit den angreifen und fühlen machen“, „Mehr präsentieren“, „Mehr spielen weil wenn wir viel reden wird es langweilig“.

5. Ausblick

Das Bedürfnis der Schüler*innen, im Museum selbst auf Entdeckungsreise zu gehen, zeigt das Interesse am Museum und seinen Ausstellungsobjekten und verdeutlicht, wie groß das Potential ist, an diesem außerschulischen Lernort authentische Kommunikation und sprachlich-ästhetisches Lernen zu verwirklichen. Die kulturreflexive DaZ/DaF-Didaktik bewegt sich hier in dem Spannungsfeld, einerseits gesteuerte Sprachvermittlung umzusetzen, andererseits kulturelle Bildung zusätzlich zum Mehrwert der ästhetischen Erfahrung persönlichkeitsbildend und selbstermächtigend zu gestalten.

Die im Rahmen des *Heraus mit der Sprache!*-Projektes entwickelten Materialien sollen weitergedacht und an neue Zielgruppen angepasst werden können. Besonders im Fokus steht der sog. Herkunfts- oder Erstsprachenunterricht, der von den auch mehrsprachig anzulegenden Ansätzen und Materialien profitieren könnte.

Literatur

- Abraham, U. & Sowa, H. (2016). *Bild und Text im Unterricht: Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Klett Kallmeyer.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: Didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz.
- Bryant, D. & Zepter, A. L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2004). The Contextual Model of Learning (2000). In G. Anderson (Hrsg.), *Reinventing the museum. Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift* (S. 139–142). AltaMira Press.
- Fohr, T. (2020). *Integrierte Sprachbildung im Fach Kunst. Eine Studie zur Sekundarstufe I Klasse 5*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110687026>
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>
- Gruber, G. & Oberthaler, E. (Hrsg.) (2020). *Die große Gewitterlandschaft von Rubens: Anatomie eines Meisterwerks*. Hirmer.
- Haimburger, J., Häußler, J., Hogl, C., Matanovic, U., Okonska, D., Raveling, A. & Roll, H. (2023). *Heraus mit der Sprache! Sprachsensible Kunstvermittlung in Museum und Schule*. <https://herausmitdersprache.khm.at>
- Hausendorf, H., Schmitt, R. & Kesselheim, W. (2016). *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Narr Francke Attempto.
- Hecke, C. & Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Narr Francke Attempto.
- ICOM (2022). *Museumsdefinition*. <https://icom-deutschland.de/netzwerk/museumsdefinition/>
- Oberthaler, E., Pénot, S., Sellink, M., Spronk, R., Hoppe-Harnoncourt, A. & Bruegel (de Oudere), P. (2018). *Bruegel: Die Hand des Meisters. Eine Ausstellung des Kunsthistorischen Museums Wien, 2. Oktober 2018 bis 13. Jänner 2019*. Belser.
- Okońska, D. (2023). *Kunst als Element ganzheitlichen, handlungsorientierten und interaktiv-kooperativen Lernens. Eine empirische Untersuchung zur Sprachförderung im Rahmen des Projektes Sprache durch Kunst*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/81938>
- Okońska, D. & Roll, H. (2022). Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunstwerke und literarische Texte im Herkunftssprachenunterricht. In B. Stolarczyk & C. Merkelbach (Hrsg.), *Literatur und Kultur im herkunftssprachlichen Unterricht* (S. 39–62). Shaker.
- Roll, H. (2017). Wahrnehmen – Gestalten – Sprachlich Handeln. In A. Krause, G. Lehmann, W. Thielmann & C. Trautmann (Hrsg.), *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag* (S. 659–675). Stauffenburg.
- Roll, H. (2023). Mit.Sprache am Lernort Kunstmuseum. In S. Dengscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv*. Erich Schmidt. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21104-3>

- Roll, H., Baur, R. S., Okońska, D. & Schäfer, A. (2017). *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Waxmann.
- Rottmann, K. & Wicke, R. E. (2015). Kreative Unterrichtsgestaltung am außerschulischen Lernort – Beispiele für einen fächerübergreifenden Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In K. Haataja & R. E. Wicke (Hrsg.), *Sprache und Fach: Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch* (S. 32–38). Hueber.
- Rymarczyk, J. (2015). Museen als außerschulische Lernorte. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 201–210). Narr.
- Schmiedeback, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung*, (2021) 2, 1–10. <https://doi.org/10.25656/01:23920>

Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht

Eine vergleichende Analyse von Curricula und Lehrmaterialien in Deutschland und Österreich

Zusammenfassung

Das Thema „Politische Bildung“ ist in der Fremdsprachendidaktik präsent und prägt den Fremdsprachenunterricht. Der Beitrag befasst sich mit einer vergleichenden Analyse der politischen Bildung im Französischunterricht in Deutschland und Österreich. Dazu werden curriculare Rahmenbedingungen sowie Französischlehrwerke, primär für den fortgeschrittenen Unterricht, analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass politische Themen breit aufgegriffen werden, wobei die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Das Verstehen und Bewerten politischer Ideen, kritische Reflexion oder verantwortliche Teilnahme an Meinungsbildungsprozessen sind politischen Setzungen wie der Verpflichtung zur Demokratie und Rechtsstaatlichkeit unterworfen.

Schlüsselwörter: Politische Bildung, Französischunterricht, Lehrmaterialien

Abstract

Le thème de l'éducation à la citoyenneté est présent dans la didactique des langues étrangères et influence l'enseignement de ces dernières. Cet article propose une analyse comparative de l'éducation civique dans l'enseignement du français en Allemagne et en Autriche. À cette fin, les cadres curriculaires ainsi que les manuels de français, principalement destinés à l'enseignement avancé, sont analysés. Les résultats montrent que les thèmes politiques sont largement abordés, la transmission des connaissances étant au premier plan. La compréhension et l'évaluation d'idées politiques, la réflexion critique ou la participation responsable à des processus de formation d'opinion sont soumises à des impératifs politiques, comme le respect de la démocratie et de l'État de droit.

Mots-clés : Éducation civique, enseignement du français, matériel pédagogique

1. Einleitung

Politische Themen spielen in einem auf interkulturelle Themen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass Fremdsprachenunterricht an sich politisch ist und Fragen der politischen Bildung konstitutiv für die Sprachenfächer sind (vgl. Fäcke & Plikat, 2020). Dies schließt an Positionen in der romanistischen Fremdsprachendidaktik zur Relevanz pluraler Bildung (Küster, 2003), fremdsprachendidaktischer Diskursbewusstheit (Plikat, 2017) oder an eine kritische Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020) an.

Die Vermittlung von Sprachen ist immer auch mit der Auseinandersetzung mit Werten und Wertesystemen verbunden. Auch die Behandlung vermeintlich unpolitischer Themen, seien es Aufgaben zum Hörverstehen oder Übungen zu Grammatik und Wortschatz, beinhaltet implizit politische Dimensionen (vgl. Fäcke, 2022). Politische Bildung steht in Zusammenhang mit der curricularen Einbindung des Sprach-

unterrichts sowie mit gesellschaftspolitischen Rahmungen von Themen, Inhalten und Methoden. Sie erweisen sich relevant im Blick auf Lehrende und Lernende, auf die Sprachenwahl und dem Sprachenlernen zugeschriebene Werte. Die folgende Analyse ausgewählter curricularer Texte und Lehrmaterialien diskutiert Fragen der politischen Bildung und der Wertevermittlung im Fremdsprachenunterricht an einzelnen Beispielen.

2. Politische Bildung in der Fremdsprachendidaktik

Der Begriff der politischen Bildung gehört originär in die Politikdidaktik und bezieht sich in Deutschland auf Unterrichtsfächer wie Sozialkunde, Politik und Wirtschaft (PoWi), Gesellschaftslehre etc. (Pohl, 2022, S. 144–145). Das Fach spiegelt politische, gesellschaftliche und historische Kontexte des Staats und änderte sich immer wieder (Sander, 2022). Im Wilhelminischen Kaiserreich diente politische Bildung primär der Stiftung nationaler Identität oder als Instrument im innenpolitischen Kampf, in der Weimarer Republik war das Verständnis einer staatsbürgerlichen Erziehung (Kerschesteiner, 1901) besonders einflussreich, im Nationalsozialismus zielte politische Bildung auf die Festigung der ideologischen Doktrin der NSDAP. Nach 1945 etablierte sich eine demokratisch begründete politische Bildung, die in den 1950er und 60er Jahren zur Einführung eines eigenen Unterrichtsfachs in den Schulen führte.

In Österreich gibt es keine vergleichbare institutionelle Verankerung eines Schulfachs Politische Bildung. 1974 scheiterten Versuche des Unterrichtsministeriums einer Verankerung als Pflichtfach an kontroversen parteipolitischen Auseinandersetzungen. Alternativ wurde Politische Bildung 1978 als Unterrichtsprinzip festgelegt, zu Beginn der 2000er Jahre aufgewertet und in Fächerverbünden ins Schulsystem integriert, so z. B. in der AHS (Sek II) durch das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ oder in der Polytechnischen Schule durch das Fach „Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie“. Insgesamt hat Politische Bildung jedoch nicht den gleichen Stellenwert wie das Fach Geschichte (Hellmuth, 2022, S. 565–567).

In einem demokratisch legitimierten Fachverständnis zeichnen sich verschiedene Schwerpunkte politischer Bildung ab. So umfasst sie die Auseinandersetzung mit politischen Prozessen und politischen Institutionen, ökonomisches und soziales Lernen, Rechtserziehung, historisches Lernen, die Prävention extremistischer Einstellungen, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Diversität, Friedenspädagogik, etc. (vgl. dazu Lange & Reinhardt, 2021, S. 511–719).

Politische Bildung kann insgesamt keine politische Neutralität für sich beanspruchen, da alle Beteiligten sich zwangsläufig politisch positionieren und zwingend bestimmte Ziele verfolgen. In den 1970er Jahren lassen sich die Debatten in Deutschland in politisch linksstehende Positionen, die „politische Bildung als pädagogisches Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft“ (Sander, 2022, S. 18) modellierten, und konservative Positionen unterteilen, die die „Verteidigung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung und der sozialen Marktwirtschaft“ (ibid.) hervorhoben. Die Überwindung dieser Polarisierung erfolgte durch den „Beu-

telsbacher Konsens“ (Wehling, 1977), der drei Grundprinzipien als Minimalkonsens formulierte: das Überwältigungsverbot, Kontroversität und die Eigenständigkeit der Lernenden. Dieser Beutelsbacher Konsens beinhaltet über Jahrzehnte einen unwidersprochenen Kern politischer Bildung, der aktuell angesichts politischer Entwicklungen und der Stärkung nationalistischer Bewegungen wieder neu diskutiert wird. Hier stellt sich erneut die Frage nach möglichen Tücken des Kontroversitätsgebots, der Parteilichkeit und Objektivität (Ahlheim, 2019).

Im Zuge der Kompetenzorientierung wurden in Deutschland auch für die politische Bildung Bildungsstandards diskutiert und Kompetenzmodelle entwickelt. Weitreichende Bedeutung hatte die Modellierung von Kompetenzen für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen (GPJE, 2004). Gerahmt von konzeptuellem Deutungswissen werden drei Kompetenzbereiche unterschieden: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. In Österreich wurde dieses Kompetenzmodell weitgehend übernommen, jedoch um Sachkompetenz und Arbeitswissen ergänzt (Filzmaier & Klepp, 2021, S. 492). Die Festlegung politischer Bildung als Unterrichtsprinzip macht den interdisziplinären Charakter deutlich, der in allen Schulfächern relevant ist.

Dazu gehört auch das Konzept einer reflexiven fachlichen Grundbildung in Österreich, das bildungspolitische Argumentationen und Bezüge zu politischer Bildung verdeutlicht. Als Gegenstand einer allgemeinbildenden Grundbildung werden Fragen gesellschaftlicher Relevanz und deren globale Kontexte betrachtet und analysiert. Dabei geht es darum, gesellschaftliche Dynamiken, das fachlich strukturierte schulische Lernen und die Ziele der Grundbildung zusammenzudenken (Greiner et al., 2019, S. 10).

Wenn es in den Sprachenfächern um eine umfassende „(Persönlichkeits-)Bildung durch die Erweiterung und Reflexion sprachlicher, kultureller und literarischer Erfahrungen“ (Greiner et al., 2019, S. 53) geht, dann konkretisiert sich dies im Fremdsprachenunterricht in der Aneignung neuer sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, in Lese(verstehens)prozeduren, in medienbezogener Kritikfähigkeit und im Bereich der Mündlichkeit oder auch in Sprachlerntechniken und -strategien (ibid., S. 54–57).

In der Fremdsprachendidaktik finden sich weitere Ansätze, die Dimensionen politischer Bildung für den Fremdsprachenunterricht konkretisieren. Dazu gehören landeskundliche Diskurse des 20. Jahrhunderts, die (gesellschafts)politische Themen der Zielsprachenländer aufgreifen und für den Unterricht fruchtbar machen, Diskurse interkulturellen Lernens weiten die Argumentationen aus. Dazu gehören kulturalistische, partikularistische und universalistische Positionen ebenso wie der Diskurs zu Antirassismus und anderen Diskriminierungen oder auch die Transkulturalität. Gerade auch die Weiterentwicklung des Konstrukts Interkulturelle Kompetenz zur Modellierung fremdsprachlicher Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts (Plikat, 2017) unterstreicht die Relevanz politischer Dimensionen im Sprachunterricht.

Diese Überlegungen führen zu Positionen einer kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020), die eine kritische Pädagogik in die Didaktik des Fremd-

sprachenunterrichts integrieren will. Dies umfasst das Erkennen machttheoretischer Zusammenhänge oder eine Bildung für soziale Gerechtigkeit und Förderung demokratischen Denkens (vgl. auch Council of Europe, 2018). Theoretisch werden die Überlegungen aus der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, der Kritischen Pädagogik (*Critical pedagogy*) und der *Critical Literacy* hergeleitet.

Modelliert man politische Bildung als grundlegendes Unterrichtsprinzip, wie Österreich es in den späten 1970er Jahren entschied, oder unterstreicht man die Auseinandersetzung mit politischen Themen – in beiden Fällen gehören diese Dimensionen konstitutiv zum Fremdsprachenunterricht.

3. Curriculare Rahmung politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht

Vor diesem Hintergrund analysiere ich im Folgenden Spuren politischer Bildung in aktuellen curricularen Texten für den Sprachunterricht in Deutschland und Österreich. Für Deutschland beziehe ich mich auf die Bildungsstandards für den Ersten und Mittleren Schulabschluss (KMK, 2023), auf die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK, 2012) sowie exemplarisch auf den mit dem Schuljahr 2017/18 eingeführten LehrplanPLUS in Bayern (ISB, o. J.).

Die Bildungsstandards der KMK richten schulische Lehr- und Lernprozesse an Kompetenzen und auf Bildungsprozesse der Lernenden aus, wobei auch die Durchlässigkeit von Bildungswegen und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen ein Ziel darstellen (vgl. KMK, 2023, S. 1).

Über Sprache erhält der Mensch die Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe. Ein zentrales Ziel schulischer Bildung ist daher, die Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung von entsprechender Diskurskompetenz zu befähigen, sich als mündige Bürgerinnen und Bürger inhaltlich, sprachlich und kulturell angemessen am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Miteinander in Europa und der Welt zu beteiligen. (Ibid., S. 6)

Die Schüler*innen sollen „wertgeleitet, kritisch-reflexiv und konstruktiv an gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Aushandlungsprozessen“ (ibid., S. 6) teilhaben und eine plurilinguale und interkulturelle Diskurskompetenz entwickeln. „Zugleich erweitert die kritische und reflektierende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltansichten, Werten und darauf beruhenden Identitäten die Grundlage der individuellen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.“ (ibid., S. 6)

Eine vergleichbare Logik verfolgen die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK, 2012), die durch den Bezug auf die Sekundarstufe II leicht andere Schwerpunkte und Themen anvisieren. Dazu gehört auch die exemplarische

Auseinandersetzung mit Themen, die fachlich, motivatorisch und gesellschaftlich relevant sind:

- Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender
- Themen des öffentlichen Lebens der Bezugskulturen
- Themen des Alltags und der Berufswelt
- Themen globaler Bedeutung

Dabei werden kulturelle, politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche, geografische und geschichtliche Aspekte berücksichtigt. (KMK, 2012, S. 10)

Konkrete Bezüge zu politischer Bildung finden sich darüber hinaus in Modellierungen interkultureller kommunikativer Kompetenz (KMK, 2012, S. 21–22), der Sprachbewusstheit (ibid., S. 24) oder in konkreten Beispielaufgaben (ibid., S. 74–79).

Im bayerischen LehrplanPLUS (ISB, o.J.) für das Gymnasium für die Modernen Fremdsprachen werden das Selbstverständnis dieser Fächergruppe sowie ihr Beitrag zur Bildung dem Lehrplan vorangestellt. Fremdsprachenunterricht wird zunächst mit Blick auf die Sprachenvielfalt in Europa und der Welt modelliert. Den bildungspolitischen Rahmen umreißen Schlüsselbegriffe wie die globale Vernetzung der Welt, eine auf Offenheit und Respekt basierende Haltung, Verständnis für kulturelle Differenz, völkerverbindende und identitätsstiftende Bedeutung oder Mehrsprachigkeit. Dabei stehen die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden im Mittelpunkt, konkretisiert u. a. in der Reflexion der eigenen Weltsicht, der Relativierung eigener Haltungen, in Akzeptanz von und Respekt vor Menschen aus anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften. Dieser Rahmen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts beinhaltet übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele wie interkulturelle Bildung, Medienbildung, soziales Lernen, sprachliche Bildung, Werteerziehung, kulturelle und eben auch politische Bildung.

Diese noch wenig konkreten Stichworte werden durch einzelne Inhalte der Jahrgangsstufenlehrpläne gefüllt, vor allem im Bereich der Sekundarstufe II. Der bayerische LehrplanPLUS ist zunächst kompetenzorientiert, doch darüber hinaus enthält er Themengebiete, die Inhalte des Sprachunterrichts vorgeben.

Für Französisch in der Jahrgangsstufe 12/13 werden für das erhöhte Anforderungsniveau u. a. folgende Themen benannt:

Politik und Geschichte:

einige wichtige Etappen der französischen Geschichte, u. a. Absolutismus, Französische Revolution

politische Parteien und Institutionen der V. Republik

Verhältnis von Religionsgemeinschaften und Staat in Frankreich und Deutschland, *laïcité*

Entwicklung der deutsch-französischen Beziehungen, u. a. Deutsch-Französischer Krieg von 1870/71, Zeit der Weltkriege (u. a. *La Grande Guerre*, *Occupation*, *Vichy-Regime*, *Résistance*), Elysée-Vertrag, Vertrag von Aachen

Deutschland und Frankreich im europäischen und globalen Kontext (ISB, o.J.)

Neben diesen politischen Themen im engeren Sinne gibt es gesellschaftspolitische Themen (multikulturelle Gesellschaft, Migration, Mobilität etc.), Bezüge zu Geografie und Umwelt (Zentralismus in Frankreich, *lieux de mémoire*, Globalisierung etc.), die Frankophonie, wirtschaftspolitische Themen (Wirtschafts- und Arbeitswelt, Nachhaltigkeit etc.) sowie aktuelle Anlässe des politischen Tagesgeschehens.

Thematische Vorgaben sind in der Sekundarstufe I aufgrund des Alters der Lernenden sowie ihres Niveaus in der Fremdsprache deutlich reduzierter. Für Französisch in der Jahrgangsstufe 8 (1. Fremdsprache) stehen Feste und Traditionen, der Alltag Jugendlicher oder Medien im Vordergrund. Darüber hinaus finden sich Hinweise auf politische Dimensionen, so u. a. *immigration*, *intégration*, Strasbourg als Standort des europäischen Parlaments oder aktuelle Anlässe wie Wahlen (ISB, o. J.)

Im österreichischen Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule gehört politische Bildung zu den übergreifenden Themen der Oberstufe (BMBWF, 2024, S. 10). Es geht um „Wissen über und Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge“ (BMBWF, 2024, S. 4). Politische Bildung wird inhaltlich gefüllt mit einem Beitrag zur „Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten“, zur „Rechtsstaatlichkeit in der Gesellschaft“ (BMBWF, 2024, S. 15), mit Vermeidung von Indoktrination und politischer Selbstbestimmung sowie mit Orientierung an den Lebensbezügen der Jugendlichen. Die Kompetenzziele am Ende der Sek I werden folgendermaßen definiert:

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene politische Ideen und Konzepte wie z.B. Macht, Autorität und Gerechtigkeit sowie Prinzipien der österreichischen Verfassung verstehen und bewerten;
- wesentliche politische Fragestellungen wie z.B. Gerechtigkeit, Toleranz, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und demokratische Willensbildung aufgreifen, deren globale Aspekte erkennen und ihre Bedeutung verstehen;
- Überzeugungen von politisch Andersdenkenden kritisch reflektieren und sich mit kontroversen Ansichten auseinandersetzen;
- unterschiedliche gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse, Interessen und Wertvorstellungen beschreiben sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen bewerten;
- verantwortlich an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen im eigenen Lebens- und Erfahrungsbereich teilnehmen, demokratische Lösungen finden und sich damit selbst als aktiv Handelnde in der Gestaltung von Demokratie vertreten und erleben (z.B. im Klassenverband, in der Schülerinnen- und Schüler- oder Jugendvertretung). (BMBWF, 2024, S. 16)

Diese Ziele spiegeln sich auch in der ersten (fast immer Englisch) und zweiten lebenden Fremdsprache (u. a. Französisch, Italienisch, Spanisch) (BMBWF, 2024, S. 39–44 und S. 69–73), wo ebenfalls die Teilhabe an demokratischen Prozessen in einer globalisierten, mehrsprachig geprägten Welt erwähnt wird. Neben inter- und transkul-

turellen Aspekten, kultur- und landeskundlichen Informationen spielt Politische Bildung im Bereich der übergreifenden Themen ebenfalls eine Rolle. Da mit der Matura in Österreich für die zweite lebende Fremdsprache das Niveau B1 angestrebt wird, können allein wegen der sprachlich limitierten Ausdrucksfähigkeiten der Lernenden kaum vertiefte gesellschaftliche und politische Themen im Fremdsprachenunterricht adäquat in der Zielsprache verhandelt werden. Daher sind die hier anvisierten Kompetenzziele als bildungspolitischer Rahmen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen und weniger als Themenfelder, die in der Zielsprache ausführlich thematisiert werden können.

Dieser Logik zufolge ist die sprachliche Vertiefung politischer Themen in der Sek I noch weit geringer einzuschätzen. Im Kommentar zum Fachlehrplan Erste/Zweite lebende Fremdsprache (Bergmann et al., o.J.) stehen demzufolge sprachlich-kommunikative Kompetenzen im Sinne des GeR im Vordergrund. Politische Bildung wird in der Behandlung der übergreifenden Themen angedeutet und für den Englischunterricht beispielhaft durch das Lesen eines Jugendbuchs zu Themen wie „Rassismus: Rosa Parks, Martin Luther King“ erwähnt. (ibid., S. 7) Damit erschöpft sich jedoch die Bezugnahme auf politische Bildung in der Sek I.

4. Politische Bildung in fremdsprachlichen Lehrmaterialien

4.1 Design und Methodik der Lehrwerkanalyse

Vor dem Hintergrund der genannten theoretischen Diskurse zu politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht geht es in der folgenden Analyse ausgewählter Lehrwerke um die Auswahl, Thematisierung und Gewichtung politischer Themen in einem Französischlehrwerk für Französisch als 3. Fremdsprache in Deutschland und für Französisch als 2. lebende Fremdsprache in Österreich. Der *Cours Intensif* (Bernklau et al., 2016, 2017, 2018) ist zunächst für den deutschen Markt entwickelt und in einer adaptierten Version als *Cours Intensif Autriche* (Kammerhofer et al., 2017, 2018, 2019) für Österreich leicht verändert worden. Themen und Struktur sind identisch, einige Aufgaben und Übungen unterscheiden sich. Darüber hinaus wird auch das in Deutschland gebräuchliche Oberstufenlehrwerk *Horizons* (Ballin et al., 2017) in Auszügen analysiert.

Die Lehrwerkanalyse ist an folgenden Leitfragen ausgerichtet:

Welche Themen aus den Bereichen Politik und Geschichte werden angesprochen? Wie (ausführlich und vertieft) werden die Themen verhandelt? Welche Zielsetzungen werden mit der Vermittlung dieser Themen anvisiert?

Welche der folgenden Kompetenzen (vgl. dazu BMBWF, 2024, S. 16) werden vermittelt:

- Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Ideen und Konzepte (u.a. Gerechtigkeit, Toleranz, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, demokratische Willensbildung)
- Kritische Reflexion von Überzeugungen politisch Andersdenkender
- Beschreibung und Bewertung gesellschaftlicher Strukturen, Machtverhältnisse, Interessen und Wertvorstellungen
- Verantwortliche Teilnahme an Meinungsbildungsprozessen und Entscheidungsprozessen im eigenen Lebensbereich, Finden demokratischer Lösungen

Die Auswertungsmethoden sind an der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) ausgerichtet, doch insgesamt handelt es sich um eine vertiefte Analyse ausgewählter Passagen aus den genannten Lehrwerken, in denen vor allem Aspekte politischer Bildung zum Gegenstand gemacht werden.

4.2 Auswertung des *Cours Intensif (Autriche)*

Politik und Geschichte können sehr breit definiert werden. Ich orientiere mich im Folgenden an den explizit politischen, gesellschaftspolitischen und historisch-politischen Themenfeldern:

Der erste Band *Cours Intensif 1* (Bernklau et al., 2016) führt zum Niveau A1 und ist daher noch wenig politisch ausgerichtet. Das Lehrwerk präsentiert einen schönen Alltag Jugendlicher in Familie, Freizeit und Schulalltag (Fäcke, 2022). Implizit wird eine multiethnische Gesellschaft in Frankreich am Beispiel der Lehrwerkfiguren präsentiert, jedoch nicht explizit zum Thema gemacht. Insgesamt vier Passagen (Bernklau et al., 2016, S. 39, 59, 65, 110) adressieren explizit politische Themen, darunter ein Infokästchen zum Senegal (ibid., S. 39) oder die Thematisierung von Mobbing eines Jugendlichen. Thematische Vertiefungen kommen nicht vor.

Im zweiten Band *Cours Intensif 2* (Bernklau et al., 2017) werden 17-mal gesellschaftspolitische und politische Themen aufgegriffen und ausführlicher behandelt als im ersten Band. Dazu gehören u.a. ein Schüleraustausch ins Elsass mit Besuch des Europaparlaments und der Maginot-Linie (ibid., S. 21), das kosmopolitische Marseille (ibid., S. 51), Kongo als belgische Kolonie (ibid., S. 61), Québec mit einem kritischen Blick auf die Inuit, Klimawandel, Kulturverlust und Tabuisierung ihrer eigenen Herkunft (ibid., S. 80) oder auch Berufswünsche Jugendlicher (ibid., S. 104). Insgesamt erfolgt ein positiver Blick auf landeskundliche Besonderheiten, in Ansätzen werden politische Dimensionen aufgegriffen, kurz angedeutet und meist wenig kritisch präsentiert.

Der dritte Band *Cours Intensif 3* (Bernklau et al., 2018) führt diese Logik fort. Hier gibt es insgesamt 21 Beispiele für explizit politische Themen, darunter soziales Engagement in einem deutsch-französischen Workcamp in der Bretagne (ibid., S. 20), die deutsch-französischen Beziehungen und Geschichte seit 1870 (ibid.,

S. 40–41), die deutsch-französische Freundschaft (ibid., S. 42), die Holocaust-Überlebende und Europapolitikerin Simone Veil (ibid., S. 46) oder der Film *Lauberge espagnole* (ibid., S. 50). Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der *Unité 5* auf dem Thema *Politique et engagement* (ibid., S. 72–85) mit Themen wie die Wahl und die Funktionen des französischen Präsidenten (ibid., S. 74) sowie die Stellungnahmen zweier Jugendlicher zum Wählen/Pro und Contra (ibid., S. 75–76). Zusätzlich geht es um Umweltverschmutzung, Städteplanung, Verkehr, Stress, Wohnqualität und soziale Fragen (ibid., S. 86–95) oder um Migration nach Europa (ibid., S. 103).

Insgesamt zeigt die Auswertung, dass infolge der sprachlichen Progression und des zunehmenden Alters der Lerngruppen politische Themen in Umfang und Ausmaß an Differenziertheit von Band 1 zu Band 3 zunehmen.

Die mit den jeweiligen Themen verbundenen Zielsetzungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Das Lehrwerk spiegelt ein Spannungsverhältnis von Deskription und Präskription: möglichst authentische Deskription und Darstellung zielsprachlicher Wirklichkeiten, möglichst wertorientierte Auswahl und Schwerpunktsetzung der Themenfelder, d.h. Vermeidung unerwünschter Themen (kein Alkohol- und Tabakkonsum, keine Gewalt, etc.), Fokussierung auf bestimmte Werte (z.B. eines sozialen und harmonischen Miteinanders der Lehrwerkfiguren).
2. Die Progression erfolgt von möglichst oberflächlichen und fröhlichen Themen im 1. Band hin zu zunehmender sprachlicher und inhaltlicher Komplexität der politischen Themen in Band 2 und 3. Dabei werden schwierige politische Themen harmonisiert und verharmlost (z.B. der belgische Kolonialismus im Kongo, vgl. Bernklau et al., 2017, S. 61).
3. Das Lehrwerk spiegelt aktuelle gesellschaftspolitische Diskurse in Deutschland/Österreich (im weiteren Sinne auch in Frankreich und Europa), die die Politik der Gegenwart prägen, z.B. Umwelterziehung, historisches Bewusstsein, Erziehung zu europäischer Identität, zu Demokratieverständnis, zu Offenheit nach außen. Damit trägt es zur Sozialisierung Jugendlicher in die Gesellschaft bei.
4. Das Lehrwerk will insgesamt einen positiven Blick auf die Themen und Inhalte der Zielkulturen werfen, zum Erlernen des Französischen motivieren und Neugier auf die Zielkulturen und ihre Bevölkerung wecken.

4.3 Lehrwerkbasierte Kompetenzvermittlung im *Cours Intensif* (Autriche) (*Unité 5*)

Gegenstand der Lehrwerkanalyse ist nicht nur der bildungspolitische Blick auf Themen und Inhalte, sondern auch auf die anvisierte Vermittlung von Kompetenzen. Die hier analysierten Kompetenzen orientieren sich an bildungspolitischen Überlegungen aus Österreich, die auf Verstehen, Bewerten, kritische Reflexion und verantwortliche Teilnahme politischer Ideen und Prozesse ausgerichtet sind. Damit geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um prozedurales Wissen und Einstellungen der Lernenden.

Daher ist die exemplarische Analyse im Folgenden auf die *Unité 5* ‚Politique et engagement‘ (Bernklau et al., 2018, S. 72–85; Kammerhofer et al., 2019, S. 74–87) fokussiert. Die beiden Lehrwerke unterscheiden sich nur marginal voneinander, da in *Le Cours Intensif Autriche* zu einigen Lesetexten zusätzliche Leseverstehensaufgaben (Kammerhofer et al., 2019, S. 77–78) enthalten sind oder ein Lesetext im deutschen Lehrwerk (Bernklau et al., 2018, S. 81) im österreichischen Lehrwerk als Hörverstehensaufgabe (Kammerhofer et al., 2019, S. 82) angelegt ist. Die Sprachmittlungsaufgabe (Bernklau et al., 2018, S. 82–83) fehlt im österreichischen Pendant, während *Le Cours Intensif Autriche* einen Fokus auf *La langue dans son contexte* legt und eine Übung mit dem Titel *Désengagement politique ? Non ! DES engagements politiques !* (Kammerhofer et al., 2019, S. 87) enthält.

Ein Schwerpunkt der *Unité 5* liegt auf der Wahl und den Funktionen des französischen Staatspräsidenten. Hier werden die Themenfelder demokratische Willensbildung, Rechtsstaatlichkeit, gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse angesprochen. Die Zielsetzung besteht primär in der Vermittlung von *savoirs* bzw. deklarativem Wissen, wie folgende Aufgabenstellung verdeutlicht:

Résumez les fonctions du Président français. (Bernklau et al., 2018, S. 75; Kammerhofer et al., 2019, S. 77)

Darüber hinaus geht es um das Bewerten politischer Ideen (demokratische Willensbildung) und die verantwortliche Teilnahme an Meinungsbildungsprozessen und Entscheidungsprozessen im eigenen Lebensbereich sowie das Finden demokratischer Lösungen. Die Stellungnahmen zweier Jugendlicher, die sich jeweils für und gegen die Teilnahme an der Präsidentschaftswahl in Frankreich aussprechen, sollen die Lernenden kritisch reflektieren:

Que pensez-vous des positions de Simon et Noémie ? Pour vous, est-il important d'aller voter ? Discutez en classe. (Bernklau et al., 2018, S. 77; Kammerhofer et al., 2019, S. 79)

Dies mündet schließlich in den Abschnitt *#EtToiTuVotes ?*, in dem es um die Webserie gleichen Namens geht, deren Ziel in der Motivation Jugendlicher zur Teilnahme an den Präsidentschaftswahlen in Frankreich besteht. Nach der Analyse eines Videos wird abschließend folgende Transferfrage gestellt:

Comment trouvez-vous cette vidéo ? A votre avis, peut-elle motiver les jeunes à aller voter ? Expliquez pourquoi (pas). (Bernklau et al., 2018, S. 80; Kammerhofer et al., 2019, S. 81)

Dabei werden auch ein fairer Umgang mit Überzeugungen politisch Andersdenkender sowie Konfliktvermeidung angestrebt. Dies umfasst Empfehlungen zum fairen Diskutieren wie „Ecouter les autres“ und „Eviter les conflits“ (Bernklau et al., 2018, S. 77; Kammerhofer et al., 2019, S. 79).

Der letzte Teil dieser *Unité 5* zielt auf den Bereich, in dem Jugendliche sich in ihrem direkten Umfeld in ihrem Alltag politisch engagieren können. Am Beispiel des *Conseil Municipal des Jeunes* (CMJ) (Bernklau et al., 2018, S. 81–82; Kammerhofer et

al., 2019, S. 82–83) geht es um institutionalisierte Möglichkeiten politischer Partizipation für Jugendliche auf lokaler bzw. regionaler Ebene. Dies mündet in die *Tâche finale* zur Teilnahme an dem lokalen Projekt *Verschönere deine Stadt!* (Kammerhofer et al., 2019, S. 84).

Insgesamt zeigt diese *Unité 5*, wie der Bereich des *savoir faire* bzw. prozedurales Wissen und des *savoir être* bzw. Einstellungen in Bezug auf politische Bildung in einem Lehrwerk für die 3. Fremdsprache umgesetzt wird. Die Vermittlung sprachlicher Mittel, konkret Lexikogrammatik, Grammatik und Wortschatz, nimmt neben dem Textverstehen einen großen Raum ein. Darüber hinaus gibt es etliche Transferübungen und Aufgaben, die das Verstehen und Bewerten politischer Ideen und die eigene Teilhabe explizit zum Gegenstand machen und vermitteln wollen.

4.4 Auswertung ausgewählter Passagen aus *Horizons*

Das Oberstufenlehrwerk *Horizons* (Ballin et al., 2017) richtet sich an Lernende für den fortgeführten Französischunterricht in der Sek II in Deutschland auf dem Niveau B2. Dementsprechend liegt der Fokus auf (landeskundlichen) Inhalten ohne Bezüge zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen, die hier bereits vorausgesetzt sind. Die einzelnen Module sind themenorientiert und ohne sprachliche Progression angelegt. Die Themen lauten z.B. *Cultures et médias* (ibid., S. 51–70), *La France, l'Allemagne, l'Europe* (ibid., S. 115–134) oder eben auch *Histoire et politique* (ibid., S. 135). Das letztgenannte Modul hat eine vergleichbare inhaltliche Ausrichtung wie die *Unité 5 ‚Politique et engagement‘* (Bernklau et al., 2018, S. 72–85; Kammerhofer et al., 2019, S. 74–87), so dass sie hier im Vergleich analysiert wird.

Unterschiede beziehen sich auf das sprachliche Niveau der Lernenden und die daraus resultierende inhaltliche Komplexität in *Horizons*, die deutlich über das Niveau des *Cours Intensif* hinausgeht. Ausgehend von Infografiken zum politischen System Frankreichs und zu den Aufgaben des Staatspräsidenten (Ballin et al., 2017, S. 142–143) geht es um das Verständnis inhaltlicher Zusammenhänge, um einen Vergleich der politischen Systeme in Deutschland und Frankreich oder um Transfer:

- 4 Contrairement au Président et au chancelier allemands, le Président français est élu directement par les citoyens [...]. Qu'en pensez-vous ? Justifiez votre position. Renseignez-vous sur les causes et sur les effets (au choix) ...
- 5 des derniers référendums proposés en France ;
- 6 des dernières dissolutions de l'Assemblée nationale par le Président ;
- 7 des dernières décisions du Président en tant que chef des armées. (Ibid., S. 143)

Hier geht es um komplexe politische Zusammenhänge, deren Genese und Hintergründe die Jugendlichen erarbeiten sollen. Darüber hinaus erfordert die Stellungnahme zur Direktwahl des Präsidenten umfangreiches Wissen und Verständnis der demokratischen Willensbildung sowie der Unterschiede zwischen einer Direktwahl wie in Frankreich und einer Parteienwahl wie in Deutschland. Diese Unterschiede zum Mittelstufenlehrwerk *Cours Intensif* erklären sich durch ein höheres sprachliches

Niveau der Lernenden, aus ihrem Lebensalter und den Charakteristika des Oberstufenunterrichts in Deutschland, dessen inhaltliche Komplexität und Anforderungen an Verstehensprozesse über den Unterricht der Sek I hinausgehen.

Eine Besonderheit ist der Umgang mit politischen Themen, zu denen das Lehrwerk keine neutrale Position bezieht. Dies gilt z.B. für die Frage der Teilnahme an Wahlen, die in *Le Cours Intensif* noch als Pro und Contra angelegt war.

In *Horizons* lautet die parallele Aufgabe dazu eindeutig: *Allez Voter !* Die dazugehörigen Transferaufgaben sehen die Ablehnung einer Wahlteilnahme nicht mehr vor:

8 Réalisez une affiche, un dépliant, une vidéo ou un podcast dont le but est d'inciter les jeunes de 18 ans à aller voter. (Ibid., S. 144)

Auch die Thematisierung des *Front National* ist nicht neutral, sondern beinhaltet eine kritische Distanzierung des Lehrwerks von der Partei und ihrem nationalistischen Weltbild, wie der bezeichnende Titel deutlich macht: *Le FN menace-t-il la République ?* (Ibid., S. 145) Eine kritische Reflexion von Überzeugungen politisch Andersdenkender kommt zwar vor, doch liegt in den Aufgabenstellungen implizit die Ablehnung des FN vor:

2 Relevez dans le texte les grandes lignes politiques du FN.

3 Expliquez comment font les dirigeants du FN pour « laver l'image » de leur parti.

4 S'inquiéter ou non du FN : l'auteure est-elle neutre face à cette question ? Dégagez sa position. [...]

5 Vous-même, pensez-vous qu'un parti d'extrême droite comme le FN est une vraie menace pour la République ou pas ? Discutez en petits groupes. (Ibid., S. 145)

Auch die Textauswahl zeigt die Ablehnung nationalistischer Positionen, konkret die Ablehnung des Wahlerfolgs des FN (ibid., S. 146), die kritische Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlichen Atmosphäre der Diskriminierung der Minderheiten in Frankreich (ibid., S. 147) oder mit Rassismuskritik (ibid., S. 148).

Diese Beispiele zeigen, inwieweit die Vorgaben des Überwältigungsverbots, der Kontroversität und der Eigenständigkeit der Schüler*innen laut Beutelsbacher Konsens an ihre Grenzen kommen und gerade die Vermittlung politischer Ideen wie Toleranz, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und demokratische Willensbildung an der Auseinandersetzung mit rechtsextremem Gedankengut scheitern. Im Lehrwerk wird eine moderate Kritik verfolgt, die neutrale inhaltliche Auseinandersetzung mit den Positionen des FN ist nicht vorgesehen. Damit vermittelt das Lehrwerk rechtsstaatliche Prinzipien, lässt aber die offene Möglichkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem FN aus – und verspielt damit eine Gelegenheit, Lernende mit Sympathien für diese Positionen ernst zu nehmen und in den Unterrichtsdiskurs offen einzubinden. An dieser Stelle kann die Entscheidung für den einen oder anderen Weg immer nur falsch sein, wirklich „richtige“ Lösungen gibt es nicht. Das Finden demokratischer Lösungen mit Nicht-Demokraten ist per se nicht möglich, so

dass curriculare Vorgaben wie die „Kritische Reflexion von Überzeugungen politisch Andersdenkender“ (s.o.) hier an ihre Grenzen stoßen.

5. Politische Bildung und Wertevermittlung im Fremdsprachenunterricht

Die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, in welchem Ausmaß politische Bildung im Fremdsprachenunterricht curricular anvisiert und in Lehrwerken umgesetzt wird. Themen politischer Bildung werden breit aufgegriffen und in Fortsetzung landeskundlicher Traditionen im Fremdsprachenunterricht thematisiert. Gleichzeitig finden sich Aufgabenformate, die den Anforderungsbereichen (AFB) I, II und III zugeordnet werden können und damit Logiken der Vermittlung deklarativen Wissens, der Auseinandersetzung mit prozeduralem Wissen und mit Einstellungen verfolgen, wobei Aufgaben zur Reproduktion und Wissensvermittlung im Sinne des AFB I zu dominieren scheinen.

Neben der expliziten Thematisierung politischer, gesellschaftspolitischer und historischer Themen spielt auch die Vermittlung von Kompetenzzielen, wie sie im österreichischen Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule verankert sind, eine Rolle. Das Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Ideen und Konzepte, die kritische Reflexion von Überzeugungen politisch Andersdenkender oder auch die verantwortliche Teilnahme an Meinungsbildungsprozessen und Entscheidungsprozessen im eigenen Lebensbereich sowie das Finden demokratischer Lösungen werden zwar anvisiert, bleiben jedoch immer im Rahmen politischer Setzungen wie der Verpflichtung zur Demokratie und Rechtsstaatlichkeit verhaftet. Dahinter liegende Werte und Wertesysteme kommen nicht zur Sprache und stoßen angesichts aktueller politischer Debatten (z.B. nationalistischer politischer Gruppen) im Blick auf die Ideale des Beutelsbacher Konsenses an ihre Grenzen, nicht zuletzt gibt es auch sprachliche Grenzen der Jugendlichen in der Fremdsprache. Gleichwohl gilt es, sich diesen Fragen auch im Fremdsprachenunterricht zu stellen.

Literatur

- Ahlheim, K. (2019). *Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co.* Klemm+Oehlschlager.
- Bergmann, L., Lang-Heran, H. & Pölzleitner, E. (o. J.). *Kommentar zum Fachlehrplan Erste/Zweite lebende Fremdsprache (Mittelschule/AHS-Unterstufe)*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>
- BMBWF (= Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2024). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule*. BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024 <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40264237/NOR40264237.pdf>

- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe.
- Fäcke, C. & Plikat, J. (2020). Politische Bildung im Spanischunterricht. Sechs Thesen. *Hispanorama*, 170(4), 10–16.
- Fäcke, C. (2022). Die Welt im Schulbuch: Lehrwerke als Spiegel gesellschaftlicher Wirklichkeit und Medium politischer Bildung im Fremdsprachenunterricht. In A. Bergmann, C. O. Mayer & J. Plikat (Hrsg.), *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* (S. 211–231). Lang.
- Filzmaier, P. & Klepp, C. (2021). Politische Bildung in Österreich. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (2. Aufl.) (S. 485–498). Schneider Hohengehren.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Wochenschau.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterhelt, V. & Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Waxmann.
- Hellmuth, T. (2022). Politische Bildung in Österreich. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 565–573). Wochenschau.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (o. J.). *Lehrplan PLUS. Gymnasium. Moderne Fremdsprachen*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/franzoesisch/auspraegung/moderne_fremdsprachen
- Kerschensteiner, G. (1901). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit* (2. Aufl.) Villaret.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- Küster, L. (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Lang.
- Lange, D. & Reinhardt, V. (Hrsg.) (2021). *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (2. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Lang.

- Pohl, K. (2022). Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 143–151). Wochenschau.
- Sander, W. (2022). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 13–28). Wochenschau.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Klett.

Lehrwerke

- Ballin, S., Bernklau, S., Bruckmayer, B., Durchholz, M., Fischer, G., Herr, S., Husemann, V., Lange, U. C., Lenz, H.-C., Mischke, C. & Obeling, S. (2017). *Horizons*. Klett.
- Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2016). *Cours intensif 1*. Klett.
- Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2017). *Cours intensif 2*. Klett.
- Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2018). *Cours intensif 3*. Klett.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2017). *Cours intensif 1 Autriche*. Österreichischer Bundesverlag/Klett.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2018). *Cours intensif 2 Autriche*. Österreichischer Bundesverlag/Klett.
- Kammerhofer, A., Bernklau, S., Darras, I., Fischer, G., Gauvillé, M., Hiort, G., Jambon, K., Putnai, M., Rösner, J. & Spiekermann, R. (2019). *Cours intensif 3 Autriche*. Österreichischer Bundesverlag/Klett.

Lehramtsstudierende im Fokus

Fremdsprachendidaktisches Wissen über und Einstellungen zum Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Englischunterricht

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht Wissen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Englischunterricht. Eine Befragung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zeigt, dass viele Studierende die Herausforderungen des Übergangs unzureichend kennen, einen Neustart des Englischunterrichts in der Sekundarstufe befürworten, die in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen als gering einschätzen und deutliche Unterschiede in Methodik und Zielsetzung zwischen den Schulformen wahrnehmen. Die Ergebnisse verdeutlichen den Bedarf nach schulformübergreifenden Perspektiven in der Lehrer*innenbildung, etwa durch gemeinsame fachdidaktische Lehrveranstaltungen für Studierende der Primar- und Sekundarstufenausbildung.

Schlüsselwörter: Übergang Primar-/Sekundarstufe, Lehrer*innenbildung, Englischunterricht

Abstract

This paper examines student teachers' knowledge and beliefs regarding the transition from primary to secondary English education. A survey conducted among students at the University College of Teacher Education Vorarlberg reveals limited knowledge of the challenges at the transition stage, a tendency to support a restart of English as a Foreign Language in secondary school, an underestimation of pupils' competences acquired in primary education and perceived differences in methodology and objectives between both school types. The findings highlight the need for cross-curricular perspectives in teacher education, for instance through joint methodology courses for primary and secondary student teachers.

Keywords: primary-secondary school transition, teacher education, English Language Teaching

1. Einführung

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe stellt eine zentrale Phase im Bildungssystem dar, die nachhaltig die Lernbiografien von Schüler*innen prägt (Sartory, 2016, S. 138–139). In den letzten Jahren wurde dieser Übergang – insbesondere im Fach Englisch – infolge bildungspolitischer Entwicklungen in Österreich zunehmend in den Fokus der fachdidaktischen Diskussion gerückt. Obwohl zahlreiche Studien wie jene des BIG-Kreises (2015, S. 5–72) die Erfolge eines frühen Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe nachweisen, verdeutlichen aktuelle Untersuchungen, dass der Übergang zur Sekundarstufe oft mit einer Diskontinuität im Lernprozess verbunden ist (z. B. Baumert et al., 2020, S. 1122; Pfenninger & Lendl, 2017,

S. 447). Häufig werden die in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen unzureichend aufgegriffen und nicht weiterentwickelt (Baumert et al., 2020, S. 1091; Kolb & Legutke, 2019, S. 15). Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, die Relevanz eines gelungenen Übergangs aufzuzeigen, Ergebnisse einer Studierendenbefragung zu diesem Thema an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zu präsentieren und daraus Implikationen für die Lehrer*innenausbildung abzuleiten.

2. Relevanz eines gelungenen Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch

Der frühe Fremdsprachenunterricht ab der Primarstufe hat sich als erfolgreich erwiesen, sofern der anschließende Übergang in die Sekundarstufe gelingt (Jaekel et al., 2022, S. 2; Kolb & Legutke, 2019, S. 15). Studien zeigen, dass Schüler*innen am Ende der vierten Schulstufe nicht nur eine hohe Motivation und Freude am Sprachenlernen aufweisen, sondern auch über gute Fremdsprachenkompetenzen verfügen – insbesondere im Bereich *Listening* (BIG-Kreis, 2015, S. 67–68; Brunsmeier, 2019a, S. 194; Wilden & Porsch, 2015, S. 69–74). Diese positiven Effekte des frühen Fremdsprachenunterrichts lassen sich unter anderem durch die natürliche Neugierde und ausgeprägte Lernbereitschaft der Schüler*innen erklären, die in jungen Jahren besonders empfänglich für den Erwerb neuer Sprachen sind (BIG-Kreis, 2015, S. 22). Langfristig bleiben die Effekte eines frühen Fremdsprachenunterrichts jedoch nur erhalten, wenn der Unterricht in der Sekundarstufe nahtlos an die zuvor erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen anknüpft (Jaekel et al., 2022, S. 2–4). Fehlt diese Kontinuität, besteht die Gefahr, dass Schüler*innen mit frühem Fremdsprachenunterricht später keine signifikanten Vorteile gegenüber Spätbeginnenden haben (Baumert et al., 2020, S. 1122–1125; Pfenninger & Singleton, 2016, S. 334–336). Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe die in der Primarstufe bereits erworbenen Sprachkompetenzen ihrer Schüler*innen berücksichtigen und ihren Unterricht entsprechend differenziert darauf aufbauen.

Internationale Studien zur Thematik des Übergangs zeigen jedoch, dass dieser im Fach Englisch sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler*innen mit großen Herausforderungen verbunden ist (z.B. Brunsmeier, 2019b, S. 155–188; Pfenninger & Lendl, 2017, S. 443–469; Sartory, 2016, S. 136–160; van Ophuysen et al., 2021, S. 149–167). Er wird vielfach als Bruch hinsichtlich Methodik, Inhalte sowie Zielsetzungen des Unterrichts wahrgenommen. Während der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe in den Untersuchungen häufig als spielerisch und aufgabenorientiert mit einem Fokus auf mündliche Fertigkeiten beschrieben wird (Brunsmeier, 2019b, S. 169; Kolb & Mayer, 2010, S. 10), steht im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe oft die Vermittlung von grammatischen Strukturen und schriftsprachlicher Kompetenzen im Vordergrund (Brunsmeier, 2019a, S. 199; Burns et al., 2013, S. 17; Wagner, 2009, S. 191–193). Dieser methodisch-didaktische Bruch führt dazu, dass Schüler*innen den Eindruck gewinnen, erneut bei null anfangen zu müssen, was Frustration und Motivationsverlust zur Folge haben kann (Jaekel et al., 2022, S. 5;

Kolb, 2018, S. 279). Ein misslungener Übergang kann sich außerdem negativ auf das Wohlbefinden der Schüler*innen auswirken (van Ophuysen, 2018, S. 150).

3. Bildungspolitische Veränderungen in Österreich und ihre Auswirkungen auf den Englischunterricht

Mit der Einführung von Englisch als benotetem Pflichtgegenstand ab der dritten Schulstufe im Schuljahr 2023/24 wurde ein wesentlicher Schritt in Richtung verstärkter sprachlicher Bildung in der Primarstufe gesetzt. Zeitgleich mit der Aufwertung des Schulfachs Englisch in der Primarstufe wurden auch neue Lehrpläne für beide Schulformen – Volksschule und Mittelschule/AHS Unterstufe – eingeführt. In beiden Lehrplänen kommt der Gestaltung des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe eine zentrale Bedeutung zu. So heißt es im neuen Lehrplan der Volksschule, dass „der pädagogischen Gestaltung von Schuleintritts- und Schulaustrittsphasen [...] besondere Bedeutung [zukommen sollte]. Erste Erfahrungen prägen Schülerinnen und Schüler oft sehr nachhaltig, [weshalb] in Abschluss- und Übergangsphasen [...] die Schülerinnen und Schüler schrittweise und gezielt auf die neuen Arbeitsweisen und Organisationsformen vorzubereiten [sind]“ (BMBWF, 2023a, S. 19). Der Lehrplan der Volksschule verweist somit explizit auf die Notwendigkeit einer Vorbereitung der Schüler*innen auf die veränderten Anforderungen der Mittelschule/AHS Unterstufe. Auch im neuen Lehrplan der Mittelschule wird die Bedeutung eines gelungenen Übergangs betont. Dort heißt es, dass, „um die Kontinuität des Lernens zu wahren, [...] in der 1. Klasse der Mittelschule auf die Lehrplananforderungen und Lernformen der Volksschule Bezug zu nehmen [...]“ (BMBWF, 2023b, S. 20) sei.

4. Studierendenbefragung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Angesichts der zunehmenden Relevanz des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch durch diese bildungspolitischen Veränderungen ist es erforderlich, bereits in der Lehrer*innenausbildung gezielt Kompetenzen zur Gestaltung dieses Übergangsprozesses zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine empirische Untersuchung mit Lehramtsstudierenden der Primar- und Sekundarstufenausbildung durchgeführt, mit dem Ziel, Wissen und Einstellungen der Studierenden hinsichtlich zentraler Aspekte des Übergangs zu erheben.

4.1 Teilnehmer*innen

An der Befragung nahmen insgesamt 94 Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in den Studienjahren 2023/24 sowie 2024/25 teil. Von den

befragten Studierenden befanden sich 67 % in der Ausbildung für das Lehramt Primarstufe, während 33 % im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe inskribiert waren. Dieses Ungleichverhältnis ist darauf zurückzuführen, dass an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg insgesamt mehr Studierende für das Lehramt an Primarschulen ausgebildet werden. Die teilnehmenden Studierenden befanden sich zum Erhebungszeitpunkt mindestens im fünften Semester ihres Bachelorstudiums und hatten bereits Schulpraktika im Rahmen ihrer Ausbildung absolviert.

4.2 Untersuchungsziel

Die Befragung verfolgte mehrere Ziele: Erstens sollte erhoben werden, ob Studierende im letzten Drittel ihrer Bachelorausbildung bereits über Wissen über die jeweils andere Schulform sowie über die spezifischen Herausforderungen des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe verfügen. Zweitens wurde untersucht, welche Einstellungen die Studierenden hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Lernendengruppen am Übergang von der vierten zur fünften Schulstufe sowie zu schulformübergreifenden Kooperationen entwickelt haben. Dabei interessierte, ob die Studierenden den Übergang als unproblematisch bzw. problematisch identifizieren und ob sie eine schulformübergreifende Kooperation begrüßen bzw. als unnötig erachten. Drittens wurde erfasst, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Befragten im Englischunterricht der Primar- bzw. Sekundarstufe wahrnehmen. Die gewonnenen Ergebnisse sollen in weiterer Folge für die Planung gezielter Maßnahmen in der Lehrer*innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg zur Vorbereitung der Studierenden auf die Herausforderungen des Übergangs herangezogen werden.

4.3 Datenerhebung und -auswertung

Zur Datenerhebung wurde ein Online-Fragebogen mit geschlossenen Items eingesetzt, den die Studierenden zu Hause bearbeiten konnten. Der Zugangslink zum Fragebogen wurde ihnen per E-Mail übermittelt. Neben geschlossenen Fragen z.B. zu den Unterschieden des Englischunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe enthielt der Fragebogen Aussagen, zu denen die Studierenden ihre Zustimmung auf einer vierstufigen Likert-Skala („stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme gar nicht zu“) angeben konnten. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der Programme RStudio und Microsoft Excel. Zur Prüfung signifikanter Unterschiede zwischen den beiden unabhängigen Stichproben – Studierende der Primar- und Sekundarstufenausbildung – wurde der Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben herangezogen.

4.4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse der Auswertung jener Fragen dargestellt, die die Einstellungen und das Wissen der Studierenden in Bezug auf die Aspekte ‚Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch‘, ‚schulformübergreifendes Fachwissen und Wahrnehmung des Englischunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe‘ sowie ‚schulformübergreifende Kooperation‘ betreffen – allesamt wichtige Aspekte für die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs.

4.4.1 Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch

Ein wesentlicher Aspekt für die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs besteht für angehende Lehrkräfte darin, sich der Relevanz sowie den spezifischen Herausforderungen, die der Übergang mit sich bringt, bewusst zu sein. Lehrpersonen sollten die Bereitschaft mitbringen, am individuellen Lernstand der Schüler*innen nach der vierten Schulstufe anzuknüpfen, um Frust und Motivationsverlust zu vermeiden (Mayer, 2006, S. 216–218). Um den Wissensstand sowie die Einstellungen der Studierenden in Bezug auf den Übergangsprozess zu erfassen, wurden sie gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu ausgewählten Aussagen anzugeben. Die von den Studierenden einzuschätzenden Aussagen thematisierten unter anderem die Englischkompetenzen der Schüler*innen am Ende der Primarstufe, den Umgang mit Heterogenität zu Beginn der fünften Schulstufe sowie die fachspezifischen Herausforderungen des Übergangs im Englischunterricht.

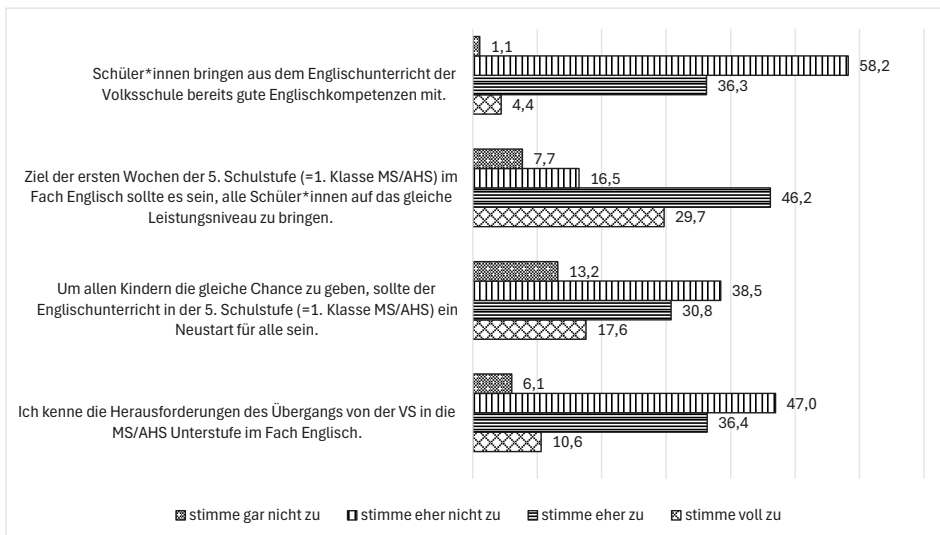


Abbildung 1: Wissen und Einstellungen zum Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe (Ergebnisse in %)

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass lediglich 10,6 % der Befragten die Herausforderungen des Übergangs kennen, während 36,4 % dies nur teilweise bestätigen. Demgegenüber erklären 47,0 %, die Herausforderungen eher nicht und 6,1 % überhaupt nicht zu kennen. Eine Mehrheit der Befragten hält es für erforderlich, in den ersten Wochen der fünften Schulstufe ein gemeinsames Leistungsniveau anzustreben: 29,7 % stimmen dieser Aussage voll zu, 46,2 % eher zu, während 16,5 % diese eher ablehnen und 7,7 % der Aussage gar nicht zustimmen. 48,4 % der Studierenden befürworten die Vorstellung, den Englischunterricht in der fünften Schulstufe als Neustart zu gestalten, um gleiche Bedingungen für alle Schüler*innen zu schaffen. 17,6 % der befragten Studierenden stimmen dem voll, 30,8 % eher zu. Im Gegensatz dazu lehnen 38,5 % dies eher ab und 13,2 % stimmen dem nicht zu. Die Einschätzung der Englischkompetenzen, die Schüler*innen aus der Primarstufe mitbringen, fällt insgesamt kritisch aus: Lediglich 4,4 % stimmen der Aussage, dass die Schüler*innen nach der Primarstufe bereits über gute Englischkenntnisse verfügen, voll zu; 36,3 % stimmen eher zu, während 58,2 % diese Einschätzung eher nicht teilen. 1,1 % stimmen der Aussage gar nicht zu. Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen. Studierende der Primarstufe schätzen die Englischkompetenzen der Schüler*innen nach der Primarstufe signifikant besser ein als jene der Sekundarstufe ($p=0,02$).

Die Daten legen nahe, dass ein Großteil der Studierenden im fortgeschrittenen Stadium ihrer Ausbildung nur unzureichende Kenntnisse über die Herausforderungen des Übergangs besitzt. Dies deutet darauf hin, dass das Thema Übergang in der Lehrer*innenausbildung bislang nicht ausreichend adressiert wurde. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Studierenden einen deutlichen Bedarf an einer Nivellierung der Englischkompetenzen zu Beginn der Sekundarstufe sehen. Etwa die Hälfte der Studierenden befürwortet sogar einen vollständigen Neustart des Englischunterrichts in der fünften Schulstufe, ohne an die bereits erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen anzuknüpfen. Darüber hinaus wird der Leistungsstand der Schüler*innen am Ende der Primarstufe – und damit die Wirksamkeit des frühen Englischunterrichts – insbesondere von Sekundarstufenstudierenden tendenziell kritisch bewertet. Insgesamt lässt sich ein Defizit an Wissen über die Bedeutung eines kontinuierlichen Übergangs im Fach Englisch sowie über die in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen schließen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Studierende die mit dem Schulübertritt einhergehende Leistungsheterogenität als Herausforderung wahrnehmen, der entweder durch einen Neubeginn des Englischunterrichts oder durch Maßnahmen zur Angleichung der Kompetenzen begegnet werden soll. Daraus ergibt sich ein klarer Handlungsauftrag für die Lehrer*innenausbildung: Es bedarf einer verstärkten Auseinandersetzung mit den spezifischen Herausforderungen und der Bedeutung des Übergangs im Fach Englisch sowie einer Vermittlung von differenzierenden Unterrichtsmethoden. Ziel muss es sein, Lehramtsstudierende dazu zu befähigen, an vorhandene Kompetenzen anzuknüpfen, heterogene Schüler*innengruppen zu begleiten und den Übergang möglichst bruchlos zu gestalten.

4.4.2 Schulformübergreifendes Fachwissen und Wahrnehmung des Englischunterrichts

Neben fachlichem Wissen über die Bedeutung und Herausforderungen des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe sowie der Bereitschaft, diesen aktiv zu gestalten, hängt dessen Erfolg auch vom Wissen der Lehrpersonen über Inhalte und Methoden der jeweils anderen Schulform sowie von deren Einstellungen gegenüber dieser ab (van Ophuysen et al., 2021, S. 181). Zur Erfassung des Wissensstandes der Studierenden über die jeweils andere Schulform sowie ihrer Wahrnehmung des Englischunterrichts in beiden Schulformen wurden sie zu ihrer Kenntnis über die Fachlehrpläne der jeweils anderen Schulform, zu wahrgenommenen Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Englischunterricht sowie zur Relevanz ausgewählter Aspekte im Englischunterricht beider Schulformen befragt.

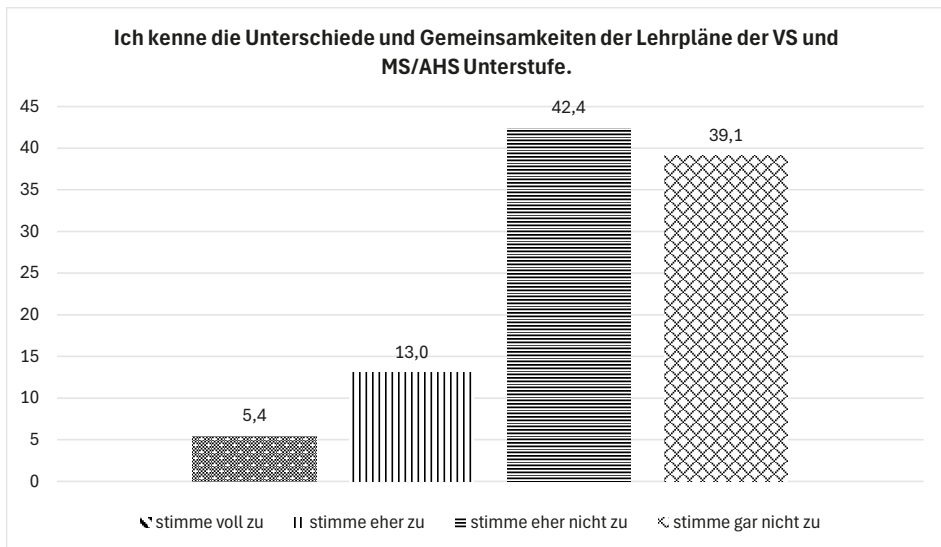


Abbildung 2: Wissen über die Fachlehrpläne beider Schulformen (Ergebnisse in %)

Obwohl 72,6 % der Studierenden der Ansicht sind, dass Lehrpersonen mit dem Lehrplan der anderen Schulform vertraut sein sollten, geben 81,5 % der Studierenden an, über keine ausreichende Kenntnis in diesem Bereich zu verfügen. Lediglich 13 % stimmen der Aussage, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Lehrpläne zu kennen, eher zu, während sich nur 5,4 % als mit den Lehrplänen vertraut bezeichnen.

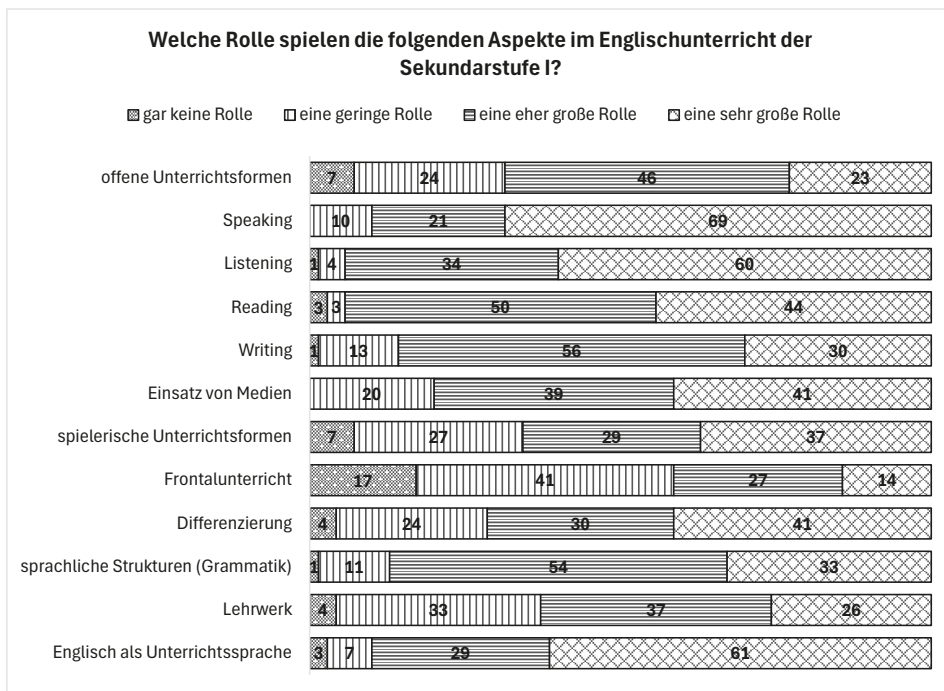


Abbildung 3: Relevanz einzelner Aspekte für den Englischunterricht der Sekundarstufe (Ergebnisse in %, gegebenenfalls Rundungsfehler)

Hinsichtlich der Relevanz ausgewählter Aspekte im Englischunterricht der Sekundarstufe I messen 61,4% der Studierenden dem Einsatz von Englisch als Unterrichtssprache eine sehr große, weitere 28,6% eine eher große Bedeutung bei. Auch Lehrwerke werden von 52,8% als bedeutsam eingestuft („eher große Rolle“ und „sehr große Rolle“). Die Vermittlung grammatischer Strukturen wird von 87,2% der Befragten als zentral angesehen – sie beurteilen diesen Aspekt als eher oder sehr relevant. 71,4% der Studierenden betonten die Relevanz von Differenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I, während 40,4% dem Frontalunterricht eine eher große oder sehr große Rolle beimessen. Spielerische Unterrichtsformen werden von 65,7% als relevant eingeschätzt, wohingegen rund ein Drittel der Befragten diesen keine oder nur eine geringe Bedeutung beimisst. Der Einsatz vielfältiger Medien wird von 80% der Studierenden als bedeutsam bewertet. Die vier zentralen Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb – *Reading*, *Listening*, *Writing* und *Speaking* – werden unterschiedlich gewichtet. *Speaking* wird mit 68,6% als sehr wichtig und von weiteren 20,7% als eher wichtig eingeschätzt. *Listening* und *Reading* werden von jeweils 94,3% als relevant wahrgenommen; *Listening* wird dabei häufiger als „sehr relevant“ eingestuft (60,0%) als *Reading* (44,3%). *Writing* wird von 30% als sehr relevant und von weiteren 56% als eher bedeutsam eingeschätzt. Offene Unterrichtsformen wie Freiarbeit werden von 68,6% der Studierenden als eher oder sehr relevant eingestuft. Ungefähr ein Drittel misst ihnen jedoch keine oder nur eine geringe Bedeutung bei. 37,1% der Studierenden bewerteten spielerische Unterrichts-

formen als sehr, 28,6% als eher relevant, während 27,1% diesem Aspekt eine geringe und 7,1% gar keine Bedeutung beimessen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden den Aspekten Englisch als Unterrichtssprache und Grammatik neben den Fertigkeiten *Speaking*, *Listening* und *Reading* den höchsten Stellenwert beimessen („eher große“ und „sehr große Rolle“). Unter den vier Fertigkeiten *Reading*, *Listening*, *Speaking* und *Writing* wird *Speaking* am relevantesten eingeschätzt, gefolgt von *Listening*. Demgegenüber werden Frontalunterricht, Lehrwerke sowie offene und spielerische Unterrichtsformen von einem vergleichsweise großen Anteil als wenig relevant betrachtet. Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Studierendengruppen zeigt sich beim Aspekt Frontalunterricht: Studierende der Primarstufe bewerten dessen Bedeutung im Englischunterricht der Sekundarstufe I signifikant häufiger als sehr hoch ($p = 0,03$).

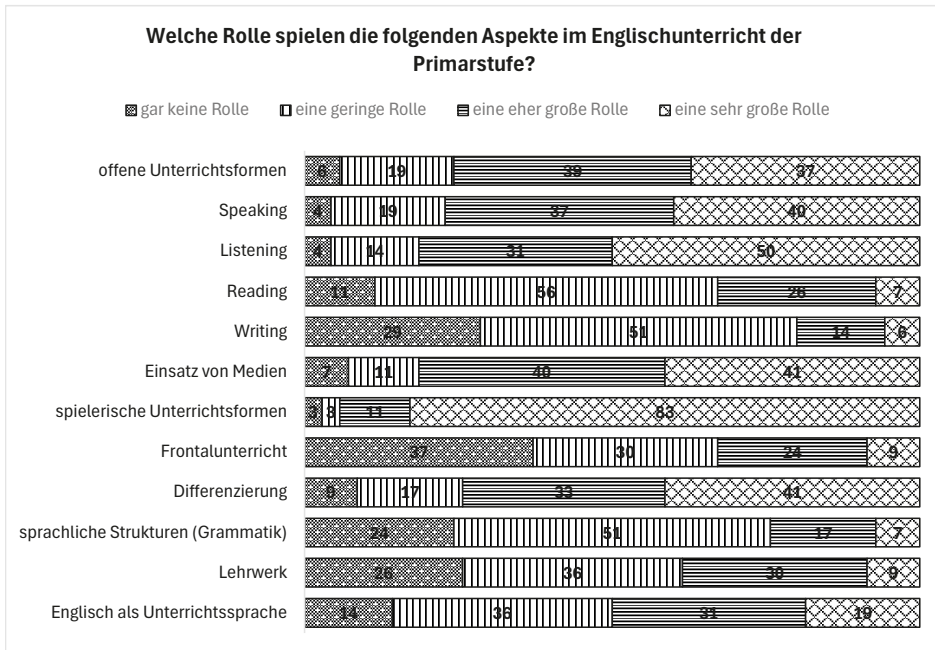


Abbildung 4: Relevanz einzelner Aspekte für den Englischunterricht in der Primarstufe (Ergebnisse in %, gegebenenfalls Rundungsfehler)

Für den Englischunterricht der Primarstufe sehen Studierende insbesondere in spielerischen Unterrichtsformen, Differenzierung, dem Einsatz von Medien sowie offenen Unterrichtsformen zentrale Aspekte. 82,9% der Befragten geben an, dass spielerische Unterrichtsformen eine sehr große Rolle im Englischunterricht der Primarstufe spielen. Dagegen werden Aspekte wie der Einsatz des Lehrwerks, Grammatikvermittlung, Frontalunterricht sowie Englisch als Unterrichtssprache als weniger relevant eingeschätzt. Lediglich 18,6% der Studierenden bewerteten Englisch als

Unterrichtssprache in der Primarstufe als sehr wichtig, 14,3 % messen diesem Aspekt gar keine Bedeutung bei. Die Vermittlung von Grammatik wird von 24,3 % als unwesentlich beurteilt. Dem Einsatz von Lehrwerken messen 38,6 % der Studierenden eine eher große Bedeutung bei, wovon 8,6 % diese als sehr groß einschätzen. Ein Viertel (25,7 %) der Studierenden gibt an, dass Lehrwerke gar keine Rolle im Englischunterricht der Primarstufe spielen. Insgesamt 67,1 % schätzen den Aspekt Frontalunterricht als wenig oder nicht relevant ein. Die mündlichen Fertigkeiten *Speaking* und *Listening* werden insgesamt relevanter für den Englischunterricht der Primarstufe wahrgenommen als die schriftlichen Fertigkeiten *Reading* und *Writing*. 28,6 % geben an, dass *Writing* im Englischunterricht der Primarstufe gar keine Rolle spielt. Die Ergebnisse zeigen, dass aus Sicht der Studierenden für die Primarstufe insbesondere die Aspekte spielerische und offene Unterrichtsformen, Einsatz von Medien sowie die Förderung mündlicher Kompetenzen (*Speaking* und *Listening*) im Fokus stehen. Die Vermittlung grammatikalischer Strukturen, die Nutzung von Lehrwerken und schriftsprachliche Fertigkeiten (*Writing*) werden dagegen als weniger zentral angesehen. Ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Studierendengruppen zeigt sich beim Aspekt Englisch als Unterrichtssprache: Sekundarstufenstudierende schätzen dessen Bedeutung im Englischunterricht der Primarstufe als signifikant geringer ein als Studierende der Primarstufe ($p=0,02$).

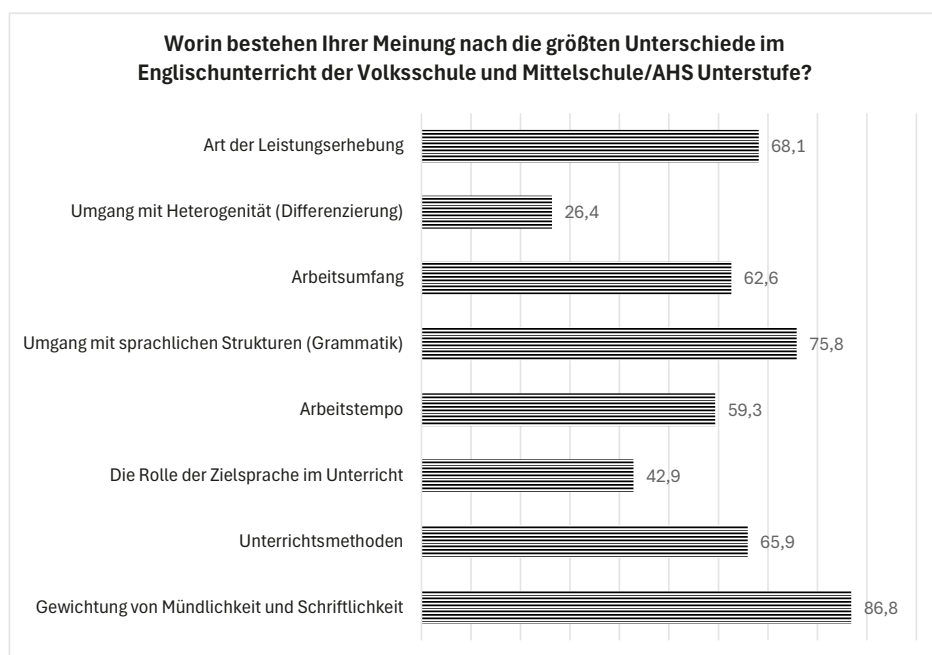


Abbildung 5: Unterschiede im Englischunterricht der Volksschule und Mittelschule/AHS Unterstufe (Ergebnisse in %)

Die größten Unterschiede im Vergleich der Einschätzungen der Studierenden bezüglich der beiden Schulformen zeigen sich in der Bedeutung der Aspekte Englisch als Unterrichtssprache, spielerische Unterrichtsformen, *Reading*, *Writing*, Grammatik sowie Einsatz von Lehrwerken. Eine weitgehende übereinstimmende Einschätzung der Bedeutung zeigt sich hingegen in den Aspekten Differenzierung und dem Einsatz von Medien.

Neben der Einschätzung der Relevanz einzelner Aspekte für den Englischunterricht in beiden Schulformen wurden die Studierenden gebeten, zentrale Unterschiede zwischen dem Englischunterricht der Primar- und Sekundarstufe anzugeben. Am häufigsten genannt wird die Gewichtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (86,8 %), gefolgt vom Umgang mit sprachlichen Strukturen (Grammatik) (75,8 %) sowie der Art der Leistungserhebung (68,1 %). Auch das Arbeitstempo (59,3 %) und der Arbeitsumfang (62,6 %) werden als markante Unterschiede identifiziert. Der Umgang mit Heterogenität wird hingegen nur von 26,4 % der Befragten als bedeutender Unterschied wahrgenommen, was die zuvor dargestellten Einschätzungen zur Relevanz einzelner Unterrichtsaspekte bestätigt. Signifikante Unterschiede zwischen den Studierendengruppen zeigen sich bei der Bewertung einzelner Unterschiede: Primarstufenstudierende benennen die Gewichtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit signifikant häufiger als zentralen Unterschied im Englischunterricht beider Schulformen ($p=0,00$), wohingegen Studierende der Sekundarstufenausbildung signifikant häufiger das Arbeitstempo als maßgeblichen Unterschied wahrnehmen ($p=0,03$).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Studierenden die Gestaltung des Englischunterrichts der Primar- und Sekundarstufe als deutlich unterschiedlich wahrnehmen. Aus ihrer Sicht dominieren in der Primarstufe spielerische und offene Unterrichtsformen, während in der Sekundarstufe ein verstärkter Fokus auf die systematische Vermittlung mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenzen gelegt wird. Insbesondere die Vermittlung von Grammatik und schriftsprachlicher Fertigkeiten wird in der Sekundarstufe I als zentral eingestuft, während diese Aspekte im Englischunterricht der Primarstufe eine geringe Rolle spielen. Auch die Bedeutung des Einsatzes von Englisch als Unterrichtssprache wird unterschiedlich bewertet: Während dieser Aspekt für den Englischunterricht der Sekundarstufe I als besonders relevant angesehen wird, wird er für die Primarstufe – insbesondere von den Studierenden der Sekundarstufe I – als nachrangig eingeschätzt. Die Studierenden – vor allem jene der Primarstufenausbildung – sehen die größten Unterschiede in der Gewichtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, den Umgang mit sprachlichen Strukturen (Grammatik) sowie in der Art der Leistungsfeststellung und dem Arbeitsumfang. Diese Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung, können für Schüler*innen eine große Herausforderung beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe darstellen (Brunsmeier, 2019b). Die Ausbildung sollte daher verstärkt auf die Notwendigkeit eines abgestimmten Sprachunterrichts zwischen den Schulstufen eingehen, um einen Bruch in der Unterrichtsgestaltung beim Übergang von der vierten in die fünfte Schulstufe zu vermeiden. Eine gezielte Auseinandersetzung mit den Inhalten, Lehrplänen und Unterrichtsmethoden der jeweils anderen Schulform kann

dazu beitragen, dass sich Studierende ein Verständnis über die schulstufenspezifischen Anforderungen und Methoden aneignen. Auf diese Weise kann ein Bewusstsein dafür entstehen, dass der Englischunterricht der vierten und fünften Schulstufe auf gemeinsamen methodisch-didaktischen Prinzipien basieren sollte. Aus entwicklungspsychologischer Sicht findet zwischen der vierten und fünften Schulstufe keine grundlegende Veränderung statt, sodass die institutionelle Trennung nach der vierten Schulstufe als weitgehend willkürlich erscheint (Mayer, 2006, S. 216).

4.4.3 Schulformübergreifende Kooperation

Ein weiterer wesentlicher Aspekt eines gelungenen Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe ist eine intensive Kooperation und der Austausch zwischen Lehrpersonen beider Schulformen (Baumert et al., 2020, S. 1126; Brunsmeier, 2019a, S. 179; van Ophuysen et al., 2021, S. 151). Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Befragung auch die Bereitschaft zur schulformübergreifenden Zusammenarbeit erhoben.

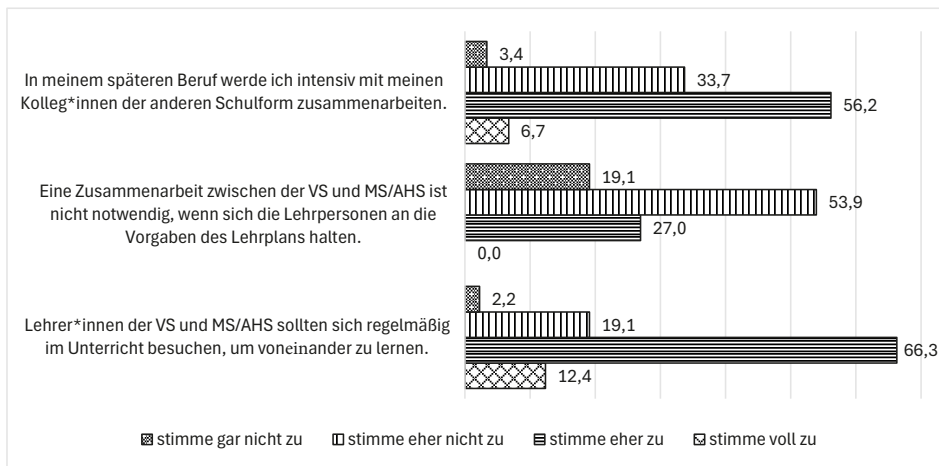


Abbildung 6: Einstellungen schulformübergreifende Kooperation (Ergebnisse in %)

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein erheblicher Teil der Studierenden keine intensive Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der jeweils anderen Schulform erwartet. Zwar äußern 56,2% grundsätzlich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleg*innen der anderen Schulform, doch nur 6,7% stimmen dieser Aussage uneingeschränkt zu. Gleichzeitig geben 33,7% an, eher nicht mit Lehrkräften der anderen Schulstufe kooperieren zu wollen, und 3,4% lehnen eine zukünftige Zusammenarbeit gänzlich ab. Bezüglich der Aussage, dass Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe regelmäßig den Unterricht der jeweils anderen Schulform besuchen sollten, um voneinander zu lernen, zeigt sich eine überwiegend zustimmende Haltung: 66,3% stimmen dieser Aussage eher, 12,4% voll zu. 19,1% lehnen diese Idee eher, 2,2% gänzlich

ab. 27% vertreten die Ansicht, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Schulformen nicht notwendig sei, sofern sich Lehrpersonen an die jeweiligen Lehrpläne halten. Demgegenüber widersprechen 53,9% dieser Aussage eher, 19,1 % lehnen sie ab.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Mehrheit der Studierenden grundsätzlich offen für schulformübergreifende Kooperationen ist, diese Zusammenarbeit jedoch nicht als selbstverständlicher Bestandteil ihrer zukünftigen professionellen Praxis betrachtet wird. Um Studierende gezielt auf die Herausforderungen des Übergangs zwischen Primar- und Sekundarstufe vorzubereiten, sollte die Lehrer*innenausbildung die Bedeutung schulstufenübergreifender Kooperationen explizit thematisieren und Lerngelegenheiten schaffen, die es den Studierenden ermöglichen, bereits während der Ausbildung erste positive Erfahrungen mit schulformübergreifenden Kooperationen z. B. mit Studierenden der anderen Schulform zu machen.

5. Fazit und Ausblick

Die Auswertung der Untersuchung verdeutlicht, dass der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch bislang nur unzureichend in der Lehrer*innenausbildung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg thematisiert wurde. Viele Studierende verfügen über geringe Kenntnisse der Fachlehrpläne der jeweils anderen Schulform. Die Relevanz eines gelungenen Übergangs scheint ihnen noch nicht in vollem Umfang bewusst zu sein. Ein Großteil der Befragten befürwortet einen Neustart des Englischunterrichts in der fünften Schulstufe, ohne an die bereits erworbenen Kompetenzen anzuschließen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass der Englischunterricht in Primar- und Sekundarstufe I von den Studierenden als sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Gleichzeitig deutet die Befragung darauf hin, dass eine grundsätzliche Bereitschaft zur schulformübergreifenden Kooperation bei den Studierenden vorhanden ist, diese jedoch noch weiter ausgebaut werden sollte.

Eine mögliche Konsequenz für die Lehrer*innenausbildung könnte daher die Einführung gemeinsamer fachdidaktischer Lehrveranstaltungen für Studierende der Primar- und Sekundarstufe sein. Ziel solcher Formate wäre es, die angehenden Lehrpersonen systematisch auf die Gestaltung eines nahtlosen Übergangs im Fach Englisch vorzubereiten. Dies umfasst sowohl die Vermittlung von Wissen über die fachdidaktischen Herausforderungen des Übergangs als auch Einblicke in Inhalte, Lehrpläne und Unterrichtspraktiken der jeweils anderen Schulform. Darüber hinaus sollten die Studierenden durch die Auseinandersetzung mit differenzierenden Unterrichtsmethoden für ihre zukünftige Arbeit mit heterogenen Gruppen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe vorbereitet werden. Dies würde es ihnen ermöglichen, vorhandene Sprachkompetenzen gezielt weiterzuentwickeln und damit einem vollständigen Neustart des Englischunterrichts in der fünften Schulstufe entgegenzuwirken. Weiters sollten Studierende im Rahmen einer solchen Lehrveranstaltung auch die Notwendigkeit und das Potential schulformübergreifender Zusammenarbeit praktisch erfahren und durch die Zusammenarbeit mit Studierenden der anderen Schulform eine Bereitschaft für zukünftige Kooperationen entwickeln. Der

Wunsch nach solchen gemeinsamen Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenausbildung ist bei den Studierenden bereits vorhanden: 83,2 % sprechen sich in der Befragung für die Implementierung schulformübergreifender Lehrveranstaltungen aus, 93,3 % sind überzeugt, von einer solchen Zusammenarbeit profitieren zu können. Die hohe Zustimmung der Studierenden zeigt, dass die Grundlage für schulformübergreifende Lehrveranstaltungen bereits vorhanden ist – es gilt nun, dieses Potenzial zu nutzen.

Literatur

- Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. & Möller, J. (2020). The Long-Term Proficiency of Early, Middle, and Late Starters Learning English as a Foreign Language at School: A Narrative Review and Empirical Study. *Language Learning*, 70(4), 1091–1135. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>
- BIG-Kreis. (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BIG – Studie*. Domino.
- BMBWF (2023a) = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. *Lehrplan der Volksschule*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275>
- BMBWF (2023b) = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. *Lehrplan der Mittelschule*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.html
- Brunsmeier, S. (2019a). Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Lehrkräften. In A. Kolb & M. Legutke (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (1. Aufl., S. 189–211). Narr.
- Brunsmeier, S. (2019b). Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Schüler*innen. In A. Kolb & M. Legutke (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (1. Aufl., S. 155–188). Narr.
- Burns, A., Morris-Adams, M., Garton, S. & Copland, F. (2013). Key factors and challenges in transition from primary to secondary schooling in ELT: an international perspective: Practical guidelines for working at transition levels. *ELT Research Papers*, 13(8).
- Jaekel, N., van Ackern, I., Schurig, M. & Markus, R. (2022). Investigating the transition from elementary to secondary school: student perspectives of the continuum and receptive language proficiency. *The Language Learning Journal*, 50(6), 747–762. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1879906>
- Kolb, A. (2018). Kontinuität im Englischunterricht. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Grundlagen für die Lehrerbildung und Praxis* (S. 275–292). Waxmann.
- Kolb, A. & Legutke, M. (2019). Englisch ab Klasse 1. Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Diskussion. In A. Kolb & M. Legutke (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (1. Aufl., S. 8–20). Narr.
- Kolb, A. & Mayer, N. (2010). Mehr Kontinuität: Englischkenntnisse aus der Grundschule weiterentwickeln. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 103, 2–6.

- Mayer, N. (2006). Fremdsprachenunterricht als Kontinuum – Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In W. Gehring (Hrsg.), *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik: Bd. 3. Fremdsprachenunterricht heute* (S. 215–233). BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ. <http://oops.uni-oldenburg.de/498/1/gehfre06.pdf>
- Pfenninger, S. E. & Lendl, J. (2017). Transitional woes: On the impact of L2 input continuity from primary to secondary school. *Studies in second language learning and teaching*, 7(3), 443–469. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.3.5>
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2016). Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research*, 32(3), 311–345. <https://doi.org/10.1177/0267658315624476>
- Sartory, K. (2016). Lehrerkooperation am Übergang der Grundschule zur weiterführenden Schule. In R. Strietholt, W. Bos, H. G. Holtappels & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 136–160). Beltz Juventa.
- van Ophuysen, S. (2018). Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Grundlagen für die Lehrerbildung und Praxis* (S. 116–137). Waxmann.
- van Ophuysen, S., Schürer, S. & Bloh, B. (2021). Die Gestaltung des Übergangs zur Weiterführenden Schule – Welche Maßnahmen wurden und werden an Grundschulen in NRW praktiziert? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(1), 149–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00101-8>
- Wagner, U. (2009). *Übergang Englisch: Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule* [Dissertation, Tübingen: Narr, Tübingen]. RIS. <https://bibsearch.uibk.ac.at/AC07684066>
- Wilden, E. & Porsch, R. (2015). Die Hör- und Leseverstehensleistungen im Fach Englisch von Kindern am Ende der Grundschulzeit unter besonderer Berücksichtigung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit. In M. Kötter & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Englischunterricht auf der Primarstufe: Neue Forschungen – weitere Entwicklungen* (S. 59–80). Peter Lang.

Lost in Transition?

Prinzipien für ein alternatives mündliches Prüfungsformat im Englischunterricht zur Förderung der Kontinuität am Übergang

Zusammenfassung

Der Beitrag entwickelt vorläufige Prinzipien für ein alternatives mündliches Prüfungsformat im Englischunterricht der fünften Klasse, um die Kontinuität am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu stärken. Auf Basis einer *Design-based-Research*-Studie mit Lehrkräften und Lernenden werden affektiv-motivationale Faktoren sowie Stärken im Bereich der Mündlichkeit analysiert. Ziel ist es, ein formatives, anschlussfähiges und praktikables Prüfungsformat zu konzipieren, das vorhandene Kompetenzen wertschätzt und die Entwicklung von *oracy* gezielt fördert.

Schlüsselwörter: Mündlichkeit, Übergang, Designprinzipien

Abstract

This article proposes preliminary principles for an alternative oral exam format in English for Year 5 to strengthen continuity during the transition from primary to secondary school. Drawing on a design-based research study with teachers and learners, it explores affective-motivational aspects and learners' oral strengths. The goal is to design a formative, practical, and continuity-oriented exam format that values existing competencies and actively supports the development of *oracy*.

Keywords: *oracy*, transition, design principles

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird die Entwicklung vorläufiger Prinzipien für die Konzeption eines alternativen mündlichen Prüfungsformats vorgestellt, das als Ersatz für die erste schriftliche Klassenarbeit im Englischunterricht der fünften Schulstufe dienen soll. Die Entwicklung solcher Designprinzipien (DP) wird im Rahmen von Design-based Research (DBR) als eines der Hauptziele angesehen. Dabei stellen DP eine Essenz aus theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnissen sowie der Reflexion des Designprozesses dar (Prediger, 2015). Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Entwicklung dieser lokalen, vorläufigen, theorie- und erkenntnisbasierten Prinzipien zu beleuchten. Zu diesem Zweck werden zunächst die beiden Aspekte des Übergangs und der Mündlichkeit bezogen auf den Englischunterricht theoretisch und empirisch fundiert, um das zugrunde liegende Forschungsdesiderat bezüglich der Stärkung der Mündlichkeit im Englischunterricht am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I nachvollziehbar zu machen. Im Anschluss werden die vorläufigen Prinzipien präsentiert und im Rahmen des Ausblicks aufgegriffen, um die Notwendigkeit einer Fortsetzung der hier vorgestellten DBR-Studie zu verdeutlichen.

2. Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule gilt als wichtiger Meilenstein in der schulischen Biografie von Lernenden (Munser-Kiefer & Mart-schinke, 2018, S. 19). Im internationalen Vergleich fällt auf, dass Deutschland bereits zu einem frühen Zeitpunkt – abhängig vom Bundesland, wie zum Beispiel Nord-rhein-Westfalen (NRW) schon nach vier Jahren – Lernende zu Schulformen zuord-net, die ihren antizipierten Leistungsniveaus entsprechen. Helsper und Kramer (2007) beschreiben das deutsche Bildungssystem dementsprechend als „Hinder-nisparcours [...] mit vielen und besonders frühen Schaltstellen der Selektion“ (S. 439). Dies wurde auch unlängst von dem international renommierten Forscher Hat-tie festgestellt, der Unverständnis über die frühe Aufteilung der Lernenden äußerte (Fokken, 2024). Dass die Wahl der weiterführenden Schule als ein starker Prädika-tor dafür gilt, welcher Bildungsabschluss final erlangt wird, ist seit längerem evident (Maaz et al., 2018, S. 80).

Der Übergang stellt folglich einen bedeutsamen Schritt für Lernende im deut-schen Bildungssystem dar und geht unweigerlich mit zahlreichen Veränderungen einher (Schlieckmann, 2022, S. 72). Filipp (1995) bezeichnet den Übergang als ein kritisches Lebensereignis, dessen Wahrnehmung von der Anpassungsleistung der Lernenden abhängt, wobei Faktoren wie soziale Unterstützung, Flexibilität, Resi-lienz sowie vorbereitende schulinterne Maßnahmen eine Rolle spielen. Gemäß van Ophuysen (2013, S. 104) ist ein Übergang dann als gelungen zu bezeichnen, wenn das Kind an der weiterführenden Schule ihre bzw. „seine Leistungsfähigkeit in best-möglicher Weise präsentieren und im Rahmen seiner [/ihrer, Anm. RS] Möglichkei-ten weiterentwickeln kann“. Somit wird der Kontinuität zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen bzw. einem Anknüpfen an die individuellen Lern-ausgangslagen eine besondere Schlüsselrolle zugeschrieben (Griebel & Niesel, 2011, S. 177).

2.1 Kontinuität am Übergang im Fach Englisch

Bei der Betrachtung der Kontinuität als Schlüsselfaktor ist ein genauerer Blick auf das Fach Englisch erforderlich, da hier Diskontinuitäten auftreten (Kolb & Legutke, 2016). Im Vergleich zu traditionell etablierten Fächern wie Mathematik oder Deutsch nimmt das Fach Englisch eine besondere Rolle ein, da es trotz der verpflichtenden Einführung an Grundschulen vor über zwanzig Jahren noch immer nicht densel-ben institutionellen Stellenwert erreicht hat und vielerorts weiterhin als relativ junges Fach betrachtet wird. Seit seiner Einführung wird der frühe Englischunterricht von medialen und politischen Debatten begleitet, die meist seinen optimalen Beginn the-matisieren. Diese Diskussionen spiegeln sich in der wiederholten Verschiebung des Startzeitpunkts wider: Der Englischunterricht in NRW wurde ab 2003 ab der dritten, ab 2008 ab der ersten und seit 2021 wieder ab der dritten Klasse angeboten.

Unabhängig vom Startzeitpunkt muss der Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule kontinuierlich gestaltet werden, um langfristige Lernprozesse in Englisch zu gewährleisten (Kolb & Mayer, 2007). Eine Analyse der Lehrpläne in NRW zeigt, dass die Kontinuität theoretisch in einigen Aspekten vorgegeben ist (MSB, 2019, 2021). Beispielsweise wird im Lehrplan des Gymnasiums explizit ein kontinuierliches Anknüpfen an die Kompetenzentwicklungen der Primarstufe gefordert (MSB, 2019, S. 15). Zudem ist es eine verpflichtende Aufgabe der Lehrkräfte, am Übergang gemeinsam zu arbeiten (MSB, 2024, S. 16).

Empirische Befunde zur Übergangswahrnehmung sind eher uneindeutig und weisen teilweise auf eine fachspezifische Kontinuität hin. So stellen Jaekel et al. (2021, S. 11) fest, dass elf Prozent der 763 befragten Lernenden den Übergang im Fach Englisch als Unterbrechung wahrnehmen. Brunsmeier (2019a, S. 181) fand heraus, dass eine Mehrheit der 94 im Rahmen des PEAK1-Projekts (Projekt Englisch ab Klasse 1) interviewten Kinder nach etwa ein bis drei Monaten in der fünften Klasse zwar spürbare Veränderungen im Englischunterricht wahrnimmt, diese jedoch nicht zwangsläufig als negativ bewertet. Aus der Perspektive von Lehrkräften zeigt sich tendenziell ein anderes Bild. Im Rahmen einer angestrebten Vollerhebung in Baden-Württemberg wurden die Sichtweisen von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe erhoben (Kolb, 2009). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die beiden Gruppen von Lehrkräften über ein unzureichendes Wissen in Bezug auf die didaktische Gestaltung des Englischunterrichts an der jeweils anderen Schulform verfügen und dass ein schulformübergreifender Austausch nahezu nicht stattfindet (Ibid., S. 160, vgl. dazu auch Zeppetzauer in diesem Band). Diese Erkenntnisse werden durch die Studien von Brunsmeier (2019b) und Schlieckmann (2022) bestätigt.

Angesichts der hohen Belastungen im Lehrberuf ist es nachvollziehbar, dass viele Lehrkräfte Kooperationen als theoretisch sinnvoll erachten, diese jedoch selten umsetzen (Huber et al., 2012). Es besteht dringender Handlungsbedarf, insbesondere in der Entwicklung praxisorientierter Materialangebote, die die Perspektiven der Beteiligten berücksichtigen. Solche Angebote könnten das Informationsdefizit der Lehrkräfte adressieren und die Diskontinuitäten überwinden, ohne dass zeitaufwändige Austauschformate erforderlich sind, wenngleich diese für den interschulischen Kontakt wünschenswert wären.

2.2 Affektiv-motivationale Faktoren am Übergang

Die oben zusammengefassten Erkenntnisse zum Übergang im Fach Englisch lassen die Frage aufkommen, ob das sogenannte ‚Übergangsproblem‘ eher als ein von Erwachsenen inszeniertes Phänomen zu betrachten ist. Wie angerissen, deuten empirische Erhebungen darauf hin, dass die Lernenden die fachspezifische Übergangsphase scheinbar erfolgreich vollziehen. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu betonen, dass die Annahme, es bestehe kein Handlungsbedarf, da empirische Befunde uneindeutig sind, bzw. ausgewählte Studien nahelegen, dass viele Lernende den Übergang nicht als rein negative Erfahrung empfinden, die Suche nach Verbes-

serungsmöglichkeiten in Bezug auf die Übergangserfahrungen von Lernenden verhindert. Insbesondere sollten auch motivationale und affektive Faktoren bedacht werden, die z.B. in den Studien von Brunsmeier (2019a) oder Jäkel et al. (2021) nicht explizit erhoben wurden. Van Ackern (2021, S. 482) konnte in ihrer fallbasierten Studie nachzeichnen, dass sich die Lernmotivation am Übergang bei den von ihr begleiteten Lernenden insofern veränderte, als die Motivation im Englischunterricht der Grundschule eher intrinsisch begründet liegt und nach dem Übergang zum Gymnasium einen eher extern bedingten Charakter annimmt.

Gemäß van Ophuysen (2013, S. 101), die in ihrer Studie rund 900 Lernende befragte, ruft der bevorstehende Übergang teils starke, u. a. auch ambivalente Gefühle hervor, wobei ein Großteil der Lernenden dem Übergang grundsätzlich positiv entgegenblickt. Langfristig angelegte Datenerhebungen von Studien zeigen jedoch, dass im Laufe des ersten Schuljahres an den weiterführenden Schulen affektive Konzepte, wie z.B. Schulfreude oder das Fähigkeitsselbstkonzept, bei Lernenden aller weiterführenden Schulformen abnehmen (ibid., S. 105; Höfener et al., 2019; Watermann et al., 2010, S. 377). Auch international werden vergleichbare Erkenntnisse berichtet (Barber & Olsen, 2004; van Rens et al., 2018). Als potenzielle Einflussfaktoren für diesen rückläufigen Trend positiv-affektiver Faktoren könnten u. a. Unterschiede in der Lern- und Lehrkultur zwischen dem Englischunterricht in der Primar- und Sekundarstufe angeführt werden (Jäkel et al., 2021).

Zwischenfazit 1: Zur Gestaltung des Übergangs im Fach Englisch

Es wurde gezeigt, dass eine teils empirisch erforschte, politisch und medial debatierte Diskontinuität des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule im Fach Englisch vorliegt. Diese kann von Lernenden als problematisch wahrgenommen werden, insbesondere im Hinblick auf positiv-affektive Faktoren wie Lernfreude, wobei angenommen wird, dass Veränderungen im Englischunterricht (z.B. andere Methoden und Anforderungen, weniger Rituale, größere Eigenverantwortung, unterschiedliche Niveaus der Vorbildung) einen Rückgang der Lernfreude nach dem Übergang begünstigen können (Pfenninger & Lendl, 2017). Für die Lernenden und Lehrkräfte am Übergang ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

(a) **Englischlehrkräfte:** Es werden praktikable Lösungen benötigt, die den Lehrkräften ermöglichen, den Übergang lernendenfreundlicher zu gestalten, z.B. durch praxisorientierte Materialangebote oder Kooperationen. Dabei sollte die Vorarbeit der Lehrkräfte an Grundschulen als relevant erachtet und an den Kompetenzentwicklungen der Lernenden angeknüpft werden.

(b) **Englischlernende:** Affektive und motivationale Faktoren müssen am fachbezogenen Übergang stärker berücksichtigt werden. Theoretisch lässt sich annehmen, dass eine verstärkte Fokussierung auf die fachbezogenen Stärken der Lernenden und eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer individuellen Vorkenntnisse das Übergangserleben positiv beeinflussen können.

3. Mündlichkeit im Englischunterricht am Übergang

Bei einer Auseinandersetzung mit Stärken der Lernenden im Englischen am Ende der Grundschulzeit wird deutlich, dass Sprechen und Hör-/Hörsehverstehen eine besondere Rolle spielen. Laut Lehrplan haben diese beiden Kompetenzen eine übergeordnete Bedeutung im Englischunterricht der Grundschule, während Lesen und Schreiben eher unterstützende, aber dennoch wichtige Funktionen zugeschrieben werden (MSB, 2021, S. 40). Im Folgenden werden zunächst Begriffsbestimmungen geklärt, um dann auf Erkenntnisse hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen zu verweisen.

3.1 Das Konstrukt *oracy*

Es ist nachvollziehbar, dass, wenn Lese- und Schreibkompetenzen unter dem Begriff *literacy* zusammengefasst werden (Wilkinson, 1968), Sprech- und Hörverstehenskompetenzen quasi als lexikalischer Gegenspieler – oder nach Diehr (2024, S. 41) auch als „Schatten“ bzw. „kleine Schwester“ von *literacy* – unter dem Terminus *oracy* aufgefasst werden. Siepmann diskutiert die Begriffsgenese und schlägt in Anlehnung an das *Oracy Skills Framework* (Mercer & Dawes, 2018) eine Arbeitsdefinition von *oracy* vor, die die isolierten Kompetenzen des Sprechens und Hörens überschreitet. So wird *oracy* als Kompetenz verstanden, die es Lernenden in mündlichen Situationen ermöglicht, sich a) präzise, ausreichend komplex und akkurat, b) flüssig, strategisch und flexibel, c) verständlich und klar sowie d) angemessen und kulturbewusst zu verständigen (Siepmann, 2024, S. 31). In der hier zugrunde liegenden DBR-Studie wird dem Verständnis von Siepmann gefolgt, unter der Annahme, dass jegliche authentische Kommunikation zwischen Lernenden zwangsläufig die isolierten Kompetenzen des Sprechens und Hörens übersteigt. Dabei wird *oracy* als holistisches Konstrukt verstanden, welches langfristig und schulformübergreifend kontinuierlich angebahnt werden muss und nicht „on the go“ (ibid., S. 20) erlernt werden kann.

3.2 Kompetenzverschiebung am Übergang

Die Betrachtung der Kompetenzen im Sprechen und Hören, die als fundamentale Säulen für die Entwicklung von *oracy* gelten (Schlieckmann, 2024, S. 170), ist am Übergang von großer Bedeutung. Laut Lehrplan sollen Lernende in NRW am Ende der vierten Jahrgangsstufe das Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in allen kommunikativen Kompetenzen erreichen, wobei das Niveau in Sprechen und Hörverstehen überschritten werden kann. Diverse Studien haben sich mit den Hör- und Sprechkompetenzen von Grundschullernenden befasst (u. a. Brunsmeier, 2019a; Diehr & Frisch, 2008; Engel, 2009; Kolb, 2011). Diese zeigen, dass Lernende am Ende der Grundschule überwiegend motiviert sind, Englisch zu sprechen, und gute Imitations- und Wiederholungsfähigkeiten zeigen. Einige Studien

(z.B. die TAPS-Studie von Diehr & Frisch, 2008) berichten auch von produktivem Sprechen.

Lehrkräfte nehmen Hören und Sprechen als Stärke der Lernenden am Ende der vierten Jahrgangsstufe wahr. Brunsmeier (2019b, S. 189, 192) befragte elf Lehrkräfte der fünften Jahrgangsstufe und stellte fest, dass diese die Motivation und die fundierten Sprech- und Hörfähigkeiten der Lernenden hervorhoben, während die schriftlichen Fähigkeiten als weniger stark ausgeprägt beschrieben wurden (ibid., S. 199). Diese Beobachtungen stimmen mit den Ergebnissen von Kolb (2011, S. 151) überein, die zeigen, dass Grundschullehrkräfte mündliche Aufgabenformate signifikant häufiger einsetzen als Lehrkräfte an weiterführenden Schulen. Zudem sehen sich Lehrkräfte der Sekundarstufe einem Druck ausgesetzt, frühzeitig Lese- und Schreibkompetenzen zu vermitteln, um die Lernenden auf die erste Klassenarbeit vorzubereiten (Schlieckmann, 2022).

Im PEAK1-Projekt gaben die Lernenden an, dass ihnen das Sprechen im Englischunterricht besonders Freude bereitet (Brunsmeier, 2019a, S. 165). Nach dem Übergang hoben sie eine stärkere Fokussierung auf Lese- und Schreibfähigkeit sowie schriftliche Beurteilungsformen (Vokabeltests, Klassenarbeiten) als spürbare Unterschiede zum Grundschulunterricht hervor (ibid., S. 168, 177). Kolb (2009, S. 86) weist darauf hin, dass der Übergang von Mündlichkeit zu Lese- und Schreibfähigkeit ein paradigmatisches Merkmal der Lehr-Lern-Kultur der Sekundarstufe ist.

Zwischenfazit 2: Zu *oracy* am Übergang

Oracy sollte als ein holistisches Konstrukt betrachtet werden, dessen Entwicklung langfristig und schulformübergreifend entwickelt wird. Empirische Studien belegen, dass Lernende und Lehrkräfte das Sprechen und Hören (als Stützpfiler von *oracy*) am Ende der vierten Jahrgangsstufe als Stärke empfinden. Dennoch findet in vielen weiterführenden Schulen eine Verschiebung hin zu einem eher *literacy*-basierten Englischunterricht statt, nicht zuletzt aufgrund der anstehenden ersten Leistungsbeurteilung in der fünften Jahrgangsstufe, die oftmals schriftlich gestaltet wird. Diese Kompetenzverschiebung direkt zu Beginn des Übergangs könnte zu Überforderungen führen und als eine Abwertung bereits erworbener mündlicher Kommunikationskompetenzen wahrgenommen werden (Jaekel et al., 2021, S. 3).

4. Die DBR-Studie zur Mündlichkeit am Übergang

Angesichts der genannten Herausforderungen wurde das Desiderat identifiziert, den Einsatz mündlicher Aufgabenformate am Übergang zu stärken, um Kontinuität zu gewährleisten. Die Einführung eines mündlichen Prüfungsformates als erste summative Leistungsbewertung im Englischunterricht der Sekundarstufe erscheint als zielführende Maßnahme (vgl. Henseler & Obst, 2015). Der positive *backwash effect* (Matz et al., 2018, S. 5) spielt dabei eine zentrale Rolle. Erwartete positive Auswirkungen sind:

1. Das in der Grundschule erworbene Vorwissen der Lernenden wird gewürdigt.
2. Ein Anknüpfen an die individuellen Lernausgangslagen könnte die kontinuierliche Kompetenzentwicklung fördern.
3. Der Druck auf Sekundarschullehrkräfte, frühzeitig auf Lese- und Schreibfähigkeit zu fokussieren, wird reduziert.
4. Matz et al. (2023, S. 55) betonen, dass mündliche Prüfungen zu Beginn der Sekundarstufe die Motivation und Freude am Englischlernen stärken können.

Um die Frage zu erörtern, wie der Übergang im Fach Englisch kontinuierlicher gestaltet werden kann, ist es unabdingbar, die Perspektive der Lernenden und Lehrkräfte zu erfassen. Dazu wurde der DBR-Forschungsansatz als „gut etabliertes Forschungsformat, um Lehr-Lernprozesse von Lehrkräften anzuregen und zu untersuchen“ (Prediger, 2021, S. 354) gewählt. Folgende, den meisten DBR-Studien inhärente Charakteristika, schienen für das vorliegende Forschungsvorhaben besonders relevant:

It is **interventionist** because it aims to **engender productive change** in educational practice. It is **collaborative** because **researchers and practitioners must work together** to make it happen. It is **responsive** to the empirical findings that yield new insights along the way. (McKenney, 2024, S. 76; Hervorhebung RS)

4.1 Analyse- und Explorationsphase: Stichprobe & Erhebungsverfahren

Dem generischen Modell von McKenney und Reeves (2019) folgend, begann das DBR-Projekt mit einer Analyse- und Explorationsphase (A & E), in der untersucht wurde, inwieweit *Stakeholder* ein mündliches Prüfungsformat als geeignete Form der Leistungsbeurteilung im Englischunterricht der Sekundarstufe im Kontext des kontinuierlichen Lernens ansehen. Dazu wurden folgende Daten erhoben und ausgewertet:¹

- Leitfadengestützte Interviews mit vier Englischlehrkräften der vierten und zehn Englischlehrkräften der fünften Jahrgangsstufe (vgl. Schlieckmann, 2024, S. 173);

Auswertung anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016)

- Leitfadengestützte Interviews mit acht Englischlernenden vor und nach deren Übergang zum Gymnasium, sowie Unterrichtsbeobachtungen in deren Lerngruppen an beiden Schulformen;

Auswertung anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (ibid.)

- Unterrichtsbeobachtungen über ca. drei Wochen in drei Lerngruppen der vierten Jahrgangsstufe und drei Lerngruppen der fünften Jahrgangsstufe

1 Die Autorin bedankt sich für die Unterstützung im Rahmen der Datenerhebung bei Federica Becker, Kira Machetanz und Pauline Melchers.

4.2 Analyse- & Explorationsphase: Erkenntnisse

Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Daten sowie die Diskussion der Erkenntnisse der A & E-Phase ist in Schlieckmann (2024) zu finden.² Folgend werden die wichtigsten Befunde dargestellt, die für die Entwicklung der vorläufigen Prinzipien für ein mündliches Prüfungsformat in der fünften Klasse grundlegend sind.

Übergangserleben

Die Lernenden gaben an, den Übergang zum Englischunterricht am Gymnasium als Veränderung wahrzunehmen, die sich partiell in einer negativen Einstellung zum Fach äußert („Weil am Anfang, da konnte ich [in Englisch, Anm. RS] halt alles schon von der Grundschule, aber dann war so ein großer Schritt und dann war plötzlich alles ganz neu und schwer.“ Schüler*in B; „Früher war es mein Lieblingsfach, aber jetzt muss ich zuhause richtig viel machen und hab da irgendwie nicht mehr so viel Spaß.“ Schüler*in G).

Die Mehrheit der Gymnasiallehrkräfte ist sich der didaktischen schulformspezifischen Unterschiede bewusst, wobei einige betonen, dass drastische Veränderungen aufgrund des akademischen Schwerpunkts des Gymnasiums unvermeidlich sind („Sanfter Übergang hin oder her, letzten Endes sind wir hier am Gymnasium und nicht an der Baumschule.“, Gymnasiallehrkraft 5).

An dieser Stelle ist auf die nach wie vor zentrale Frage hinzuweisen – mit welcher auch die Lehrkräfte dieser Studie konfrontiert wurden –, wer eigentlich die Verantwortung für die Gestaltung einer anschlussfähigeren Übergangsdidaktik tragen sollte: Liegt es primär bei den Grundschulenglischlehrkräften, Methoden zu wählen, die eine (vermeintliche) Vorbereitung auf den Englischunterricht an den weiterführenden Schulen leisten? Oder sollten vielmehr die weiterführenden Schulen ihre englischdidaktischen Konzepte stärker an den Prinzipien eines ganzheitlichen und spielerisch orientierten Fremdsprachenerwerbs der Grundschulen ausrichten? Auch wenn die befragten Lehrkräfte darauf keine einheitliche Antwort hatten, so äußerten doch alle den Wunsch nach stärkerer Kontinuität zwischen den Schulformen.

Kompetenzverschiebung

Im Einklang mit bereits vorliegenden empirischen Erkenntnissen betonten sowohl Grundschul- als auch Gymnasiallehrkräfte die starken mündlichen Kompetenzen der Lernenden, während das Schreiben als Herausforderung beschrieben wird („Schreiben und Grammatik sind nicht so deren Ding, aber dafür können sie richtig gut sprechen.“ Grundschullehrkraft 3). Diese Einschätzung wird von den Lernenden geteilt. Einige Lernende weisen zudem auf ein als zu hoch empfundenes Tempo der erwarteten Lese- und Schreibfortschritte hin. Gymnasiallehrkräfte benennen die Motivation für den Englischunterricht und die Freude an der Kommunikation als

2 Für die Veröffentlichung von 2024 wurden Interviews mit sechs bzw. sieben Lehrkräften analysiert. Zwischenzeitlich wurden weitere Daten ausgewertet, sodass hier die Anzahl auf zehn bzw. elf Lehrkräfte gestiegen ist.

größte Stärke nach dem Übergang, obgleich einige Lernende anmerkten, dass sie weniger Zeit mit dem Sprechen am Gymnasium verbrachten und dies bedauerten, wie z. B. folgender Interviewauszug verdeutlicht:

I: Jetzt stell dir mal vor, du als Fünftklässler*in würdest den Vierties an der Grundschule vom Englischunterricht hier am Gymnasium berichten. Was würdest du denen erzählen?

Schüler*in E: Ich würde erzählen, dass wir viele Tests schreiben, dass wir schon unsere Arbeit geschrieben haben, weil es ja schon morgen passiert. Und ja, dann würde ich noch ein bisschen Englisch mit denen sprechen, weil mir das Spaß macht und ich darin besser bin und wir das hier nicht mehr so viel machen.

Leistungserhebung im Englischunterricht an Grundschulen und Gymnasien

Hinsichtlich der Leistungserhebungen gaben alle Grundschullehrkräfte an, ihre Leistungsbewertung fast ausschließlich auf mündliche Kompetenzen zu stützen. Im Gegensatz dazu nutzten neun von zehn Lehrkräften des Gymnasiums eine schriftliche Prüfung als erste summative Leistungsbeurteilung in der fünften Klasse. Dabei wird deutlich, welche enorme Bedeutsamkeit den Lehrwerken in der weiterführenden Schule zugeschrieben wird. So wird, nach Aussagen der Lehrkräfte, sowohl der Inhalt als auch die Struktur der ersten Klassenarbeit sowie auch die gesamte Unterrichtsplanung durch das Lehrwerk vorgegeben. Teilweise wurde diese starke Fokussierung auf das Lehrwerk kritisch reflektiert („Unser Englischunterricht ist manchmal ein echter Kreativitätskiller. Die Schüler werden hier bam bam bam von unserem Lehrwerk erschlagen.“, Gymnasiallehrkraft 1). Die Gymnasiallehrkräfte wiesen darauf hin, dass die erste schriftliche Prüfung in der Regel zu guten bis sehr guten Noten führt und speziell so gestaltet ist, dass sie für die Lernenden bewältigbar ist („Ja, die Arbeit ist wirklich easy-peasy, nicht wirklich eine Herausforderung. Das kommt dann noch früh genug.“, Gymnasiallehrkraft 4).

Zum Einsatz eines mündlichen Prüfungsformats

Die Datenanalyse zeigt, dass alle befragten Lehrkräfte die Einführung einer mündlichen Prüfung als Chance sehen, an den Stärken der Lernenden anzuknüpfen. Schulformbedingte Unterschiede bestehen jedoch: Grundschullehrkräfte äußern Bedenken bezüglich Lernender, die sich weniger stark verbal am Unterricht beteiligen und mündlich zurückhaltender sind, sehen aber vor allem Vorteile in der Implementierung eines mündlichen Prüfungsformats. Englischlehrkräfte an Gymnasien zeigen sich eher ablehnend, was sie mit folgenden Herausforderungen begründen:

- Organisatorische Probleme (z. B. Räume, Zweitprüfer*in),
- Mangelndes Wissen über die Vorbereitung, Gestaltung und Bewertung mündlicher Prüfungen in der fünften Jahrgangsstufe,
- Unvereinbarkeit mit dem Englischlehrwerk.

Aus der Perspektive der Lernenden dominieren vor der ersten Klassenarbeit in der fünften Jahrgangsstufe negative Emotionen (Angst, Nervosität, Schlaflosigkeit,

Unruhe). Es ist jedoch zu beachten, dass diese Emotionen oft durch die Bewertungssituation selbst ausgelöst werden, unabhängig vom Kompetenzfokus. Aufgrund fehlender Erfahrung mit mündlichen Prüfungsformaten ist ihre Perspektive begrenzt, sodass keine Vergleiche zwischen dem mündlichen und schriftlichen Prüfungsformat angestellt werden können. Rein hypothetische Überlegungen erscheinen wenig zielführend.

Ergänzende Unterrichtsbeobachtungen und Erkenntnisse

Zur Unterstützung der Interviewdaten und um einen Einblick in die Unterrichtspraxis an Grundschulen und Gymnasien zu erhalten, wurden ergänzende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die die Aussagen der Lehrkräfte und Lernenden bestätigten. Weitere Gespräche mit einer Lehrkraft (Gymnasiallehrkraft 10), die bereits ein mündliches Prüfungsformat am Gymnasium eingeführt hatte, wurden geführt. Diese Lehrkraft zeigte sich vom Einsatz des Formats überzeugt, kritisierte jedoch das Format der traditionellen mündlichen Prüfung und die Organisation an ihrer Schule. Hauptprobleme waren die Mehrbelastung für Zweitprüfende und die Bereitstellung von Vertretungsmaterial bei parallel stattfindenden mündlichen Prüfungen in mehreren Jahrgangsstufen, was sie als „nicht mehr tragbare Mehrbelastung“ und „ziemlich absurder Missstand“ bezeichnete (Auszug aus einem E-Mail-Austausch mit der Autorin).

Ergänzend zu den Unterrichtsbeobachtungen fanden informelle Gespräche mit den Lernenden von Gymnasiallehrkraft 10 statt, die in Feldnotizen protokolliert wurden. Einige Lernende berichteten, sich intensiv mit Unterstützung von Eltern oder Geschwistern auf die mündliche Prüfung vorbereitet zu haben, was auf einen sozialen Selektionsmechanismus hinweist. Die meisten Lernenden zeigten sich nach der mündlichen Prüfung zufrieden. Allerdings gaben einige an, die Kommunikationssituation in der Prüfung als unauthentisch empfunden zu haben (*„Ich wusste ja vorher schon, was ich sage. Da war es eigentlich egal, was M [Mitschüler*in und gemeinsam in der Prüfung, Anm. RS] sagt.“* Schüler*in R [Feldnotizen RS]).

Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der A & E-Phase:

Es gibt vielfältige Gründe, die aus der Perspektive der *Stakeholder* für eine Einführung eines mündlichen Prüfungsformates sprechen. Lernende schreiben sich selbst gute Kompetenzen im Sprechen und Hören zu, sodass von einer positiven Resonanz auf ein mündliches Prüfungsformat auszugehen ist. Dies könnte das fachspezifische Übergangserleben positiv beeinflussen. Wichtig ist, dass das Format ein authentisches Kommunikationsbedürfnis weckt, da die bloße Reproduktion einstudierter Phrasen kontraproduktiv wäre. Daher sollten traditionelle mündliche Prüfungsformate überdacht und alternative Aufgabenformate entwickelt werden.

Die Lehrkräfte sehen in der Einführung der mündlichen Prüfung eine Chance zur Stärkung der schulformübergreifenden Kontinuität. Allerdings äußern Lehrkräfte der weiterführenden Schulen Bedenken bezüglich organisatorischer und praktischer Komplikationen, was ihre Haltung gegenüber der Einführung eines mündlichen Prüfungsformats als erste Leistungserhebung zu Beginn der weiterführenden Schule

negativ beeinflusst. Daher sollten bei der Entwicklung eines alternativen Prüfungsformats auch Aspekte der Praktikabilität berücksichtigt werden, was eine konkrete Erforschung der Umsetzung sinnvoll macht.

5. Vorläufige Prinzipien für ein mündliches Prüfungsformat am Übergang

Im Rahmen von DBR-Studien wird die Entwicklung von sogenannten Designprinzipien (DP) als eines der Hauptziele angesehen, die in der gesamten dualen Zielsetzung von DRB-Studien verankert sind. Diese besteht darin, dass sowohl ein theoretischer Rahmen gesetzt (z. B. in Form von DP) als auch ein praktischer Beitrag geleistet wird (z. B. Gestaltung eines praktikablen mündlichen Prüfungsformates im Englischunterricht der 5. Jahrgangsstufe). DP werden dabei zum einen als Orientierungshilfen und Empfehlungen (Plomp, 2013) und zum anderen als Mediatoren zwischen Theorie und Praxis begriffen (Prediger, 2015). Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, wie DP formuliert werden sollten. Laut Gregor et al. (2020) sind DP präskriptive Aussagen, die speziell für die Zielgruppe (z. B. Lehrkräfte) formuliert werden müssen. Die vorliegende DBR-Studie baut auf Vorarbeiten im Bereich der Fremdsprachendidaktik auf (u. a. Delius, 2020; Schäfer, 2023; Siepmann, 2024). Die im Folgenden dargestellten Prinzipien sind als Zwischenschritt im Forschungsprozess zu verstehen. Im weiteren Verlauf des Projekts werden DP entwickelt, die sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert sind und die Reflexion des Forschungsprozesses berücksichtigen. Diese können potenziell auf weitere Kontexte übertragen werden.

1. Prinzip: Anschlussfähigkeit

Um den Lernprozess im Englischunterricht von der vierten zur fünften Jahrgangsstufe kontinuierlich zu gestalten, sollte das mündliche Prüfungsformat so gewählt werden, dass an die individuellen Kompetenzentwicklungen der Lernenden angeknüpft wird.

2. Prinzip: Offenheit

Um die heterogenen Lernausgangslagen zu Beginn der weiterführenden Schulen zu respektieren und zu fördern, sollte die Prüfungsaufgabe so offen gestellt werden, dass eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht wird, sodass sie für alle Lernenden als angemessen anspruchsvoll wahrgenommen wird. Das offene Aufgabenformat erlaubt es der Lehrkraft, die Lernenden zu beobachten und ihre individuellen Lernstände einzuschätzen.

3. Prinzip: Diagnostik

Um die Prüfungsaufgabe als diagnostisches Element zu Beginn der weiterführenden Schule nutzen zu können, sollte sie so konzipiert sein, dass die Ergebnisse tatsächliche Repräsentationen der aktuellen individuellen Lernstände abbilden und nicht bei-

spielsweise durch eine gezielte Vorbereitung durch Eltern, Geschwister o.ä. verzerrt werden. Zu diesem Zweck ist es empfehlenswert, die Aufgabe so zu gestalten, dass sie ausschließlich im Englischunterricht vorbereitet und letztlich auch im Rahmen der eigentlichen Unterrichtszeit abgelegt wird. Diese Herangehensweise trägt nicht zuletzt zur Praktikabilität bei.

4. Prinzip: Authentizität

Um die Lernenden zur Kommunikation anzuregen, sollte die Prüfungsaufgabe so gewählt sein, dass sie von den Lernenden als authentisch, relevant und bedeutsam empfunden wird, sodass ein echtes Mitteilungsbedürfnis (*communicative desire*) entsteht. Die Situation des Übergangs bietet den kommunikativen Bedarf des gegenseitigen Vorstellens und sich Kennenlernens der Lernenden und könnte im Rahmen der Aufgabe aufgegriffen werden, um so authentische Kommunikationssituationen zu schaffen.

5. Prinzip: Transparenz

Um die Leistungsbewertung für die Lernenden nachvollziehbar zu gestalten, sollten die Kriterien vor der Bearbeitung der Prüfungsaufgabe transparent dargelegt werden. Idealerweise erfolgt die Festlegung dieser Kriterien gemeinsam mit den Lernenden, beispielsweise anhand eines Genre-Beispiels (Siepmann & Bruns, in Vorb.).

6. Prinzip: Wiederholung (*Do-over*)

Um die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Rahmen der Prüfungsaufgabe auch altersadäquat formativ zu erfassen und um negativ-affektiven Aspekten der Leistungsbewertung (wie z. B. bei traditionellen mündlichen Prüfungen oder Klassenarbeiten, bei denen eine Leistung *on point* erbracht werden muss) entgegenzuwirken, sollte den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihren mündlichen Prüfungsbeitrag, z. B. unter Nutzung digitaler Hilfsmittel, auf der Basis von Selbst- und/oder Peer-Feedback zu wiederholen und zu verbessern (vgl. dazu z. B. *Teaching Speaking Cycle*, Goh & Burns, 2012). Die Erteilung und Annahme von Feedback zwischen Lernenden initiiert ein authentisches kommunikatives Bedürfnis, welches die Entwicklung von *oracy* als holistisches Konstrukt langfristig begünstigt.

7. Prinzip: Ökonomie

Um der hohen Belastung von Lehrkräften entgegenzuwirken, sollte das mündliche Prüfungsformat so konzipiert werden, dass die Durchführung und Bewertung praktikabel und zeitökonomisch sind. Unter Einsatz digitaler Medien kann gegebenenfalls auf eine*n zweite*n Prüfer*in verzichtet werden, wodurch sich organisatorische Aufwände, wie etwa Vertretungsstunden, Vertretungsmaterial, Raumreservierungen etc., erübrigen.

6. Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Entwicklung von vorläufigen Prinzipien für die Konzeption eines alternativen mündlichen Prüfungsformats nach dem Übergang zur weiterführenden Schule dargestellt. Zu diesem Zweck wurden fundierte theoretische und empirische Erkenntnisse präsentiert, die das Forschungsdesiderat der zugrunde liegenden DBR-Studie betonen. In enger Zusammenarbeit mit zwei Co-Designer*innen wird basierend auf diesen Prinzipien das mündliche Prüfungsformat für die fünfte Jahrgangsstufe im Englischunterricht konzipiert, wobei es in mehreren Iterationen eingesetzt und überarbeitet wird (vgl. McKenney & Reeves, 2019, S. 6). Im weiteren Verlauf der Studie werden die vorläufigen Prinzipien adaptiert und letztlich als DP formuliert, sodass sie als Leitlinien fungieren können, um mündliche Prüfungskonzepte für junge Lernende im Englischunterricht zu gestalten. Die weitere Ausarbeitung und Umsetzung dieser Konzepte kann zu einem alternativen mündlichen Prüfungsformat führen, das nicht nur als fairer Diagnostik- und Bewertungsmechanismus dient, sondern auch als wertvolle Gelegenheit zur fremdsprachlichen und persönlichen Weiterentwicklung der Lernenden. Das übergeordnete Ziel besteht in der kontinuierlichen und positiven Gestaltung des fachbezogenen Übergangs und des Übergangserlebens der Lernenden.

Literatur

- Barber, B. K. & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>
- Brunsmeyer, S. (2019a). Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus Sicht von Schüler*innen. In A. Kolb & M. K. Legutke (Hrsg.), *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 155–188). Narr Francke Attempto.
- Brunsmeyer, S. (2019b). Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus Sicht von Lehrkräften. In A. Kolb & M. K. Legutke (Hrsg.), *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen* (S. 189–209). Narr Francke Attempto.
- Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramenpädagogik. Eine Design-Based Research Studie im Englischunterricht*. Metzler.
- Diehr, B. (2024). Oracy in the Primary EFL Classroom: Theoretical Considerations and Insights from Empirical Studies. In J. Reckermann, P. Siepmann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in English Language Education – Insights from Practice Oriented Research* (S. 37–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_3
- Diehr, B. & Frisch, S. (2008). *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Westermann.
- Engel, G. (2009). EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In G. Engel, B. Groot-Wilken & E. Thünemann (Hrsg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen* (S. 197–215). Cornelsen.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3–25). Beltz.

- Fokken, S. (2024). Bildungsforscher Hattie – „Schule ist nicht für die Eltern da, sondern für die Kinder“. *Der Spiegel* (1/2025). <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/bildungsforscher-john-hattie-schule-ist-nicht-fuer-die-eltern-da-sondern-fuer-die-kinder-a-5635c51c-cd69-4e2e-a854-6409e1b099a1>
- Goh, C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking. A Holistic Approach*. Cambridge University Press.
- Gregor, S., Kruse, L.C. & Seidel, S. (2020). Research Perspectives: The Anatomy of a Design Principle. *Journal of the Association for Information Systems*, 21(6), 1622–1652. <https://doi.org/10.17705/1jais.00649>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Helsper, W. & Kramer, R.-T. (2007). Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 439–443. <https://doi.org/10.25656/01:4403>
- Henseler, R. & Obst, I. (2015). Keep Talking – Mündliche Kompetenzen in Klasse 5 überprüfen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 133, 12–21.
- Höfener, J., Hüninghake, R. & Ritterfeld, U. (2019). Wie entwickelt sich die Motivation von Schülerinnen und Schülern zum Englischlernen im ersten Jahr der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(1), 97–116.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In F. Ahlgrimm & S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Waxmann.
- Jaekel, N., van Ackern, I., Schurig, M. & Ritter, M. (2021). Investigating the transition from elementary to secondary school: Student perspectives of the continuum and receptive language proficiency. *The Language Learning Journal*, 50(6), 747–762. <https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1879906>
- Kolb, A. (2009). To be continued? – Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus der Perspektive von Lehrkräften. In C. Lütge, A. I. Kollenrott & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Empirische Fremdsprachenforschung – Konzepte und Perspektiven* (S. 85–98). Lang.
- Kolb, A. (2011). Kontinuität und Brüche. Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(2), 145–175.
- Kolb, A. & Legutke, M. K. (2016). Chancen und Herausforderungen des Englischunterrichts am Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5. In C. Dreßler, A. Kolb, S. Kollmann & M. K. Legutke (Hrsg.), *Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in Klassen 4 und 5* (S. 9–13). Diesterweg.
- Kolb, A. & Mayer, N. (2007). Wachsende Kontinuität – Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht. *Encuentro*, 17, 15–22.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Maaz, K., Zunker, N. & Neumann, M. (2018). Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 59–88). UTB.
- Matz, F., Rogge, M. & Rumlich, D. (2018). What makes a good speaker of English? *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 153, 2–7.
- Matz, F., Rogge, M. & Rumlich, D. (2023). *Die mündliche Prüfung – Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.

- McKenney, S. (2024). Educational Design Research for Oracy Development: Why, What, How? In J. Reckermann, P. Siepmann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in English Language Education – Insights from Practice Oriented Research* (S. 73–88). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_5
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2. Auflage). Routledge.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2018). *The development of oracy in school-aged learners*. https://www.cambridge.org/gb/files/7615/7488/3767/CambridgePapersInELT_Oracy_2018_ONLINE.pdf
- MSB (= Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9_e_klp_%203417_2019_06_23.pdf
- MSB (= Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- MSB (= Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2024). *Richtlinien – Bildungs- und Erziehungsgrundsätze für die allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/RiLi2024/RiLi_allgb_Schulen_2024_10_04.pdf
- Munser-Kiefer, M. & Martschinke, S. (2018). Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 13–39). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550442>
- Pfenninger, S. E. & Lendl, J. (2017). Transitional woes: On the impact of L2 input continuity from primary to secondary school. *Studies in Secondary Language Learning and Teaching*, 7(3), 443–469.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research. Part A: An introduction* (S. 10–51). SLO. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf
- Prediger, S. (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 443–462). Springer.
- Prediger, S. (2021). Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene: Diskursensible Gesprächsführung lernen. In U. Quasthoff, M. Morek & V. Heller (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen* (S. 347–377). De Gruyter.
- Schäfer, L. (2023). *Förderung von multiliteracies mit Street Art im inklusiv ausgerichteten Englischunterricht. Eine Design-Based Research-Studie in der Sekundarstufe I*. WVT.
- Schlieckmann, R. (2022). *Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe im Fach Englisch – eine Frage der Einstellung?* Lang.
- Schlieckmann, R. (2024). Speaking Connects – Oral Communication Exams at the Transition From the Primary to the Secondary EFL Classroom. In J. Reckermann, P. Siepmann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in English Language Education – Insights from Practice Oriented Research* (S. 167–186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_10
- Siepmann, P. (2024). Re-framing Oracy in English Language Education. In J. Reckermann, P. Siepmann & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in English Language Education – In-*

- sights from Practice Oriented Research* (S. 17–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_2
- Siepmann, P. & Bruns, J. (in Vorb.). Fostering and Assessing Oracy in the EFL Classroom: Introducing the OraCycle. In F. Matz & D. Rumlich (Hrsg.), *Examinations in Foreign Language Education: Theory and Practice*. Lang.
- Van Ackern, I. (2021). *Der Englischunterricht am Übergang von der Grundschule zum Gymnasium. Die Perspektive der Lehrenden und Lernenden*. Projekt Verlag.
- van Ophuysen, S. (2013). Der Grundschulübergang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler – Befunde aus quantitativen Studien. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden – Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 98–121). Carl Link.
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Res Rev*, 3, 43–56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Watermann, R., Klingebiel, F. & Kurtz, T. (2010). Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schul- und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 355–384). Referat Bildungsforschung.
- Wilkinson, A. (1968). Oracy in English teaching. *Elementary English*, 45(6), 743–747.

Mit digitalen Aufgaben zu mehr Online-Partizipation

Materialien für Lehrende

Zusammenfassung

Außerschulische digitale Umgebungen spielen eine immer wichtigere Rolle beim Sprachenlernen, da sie authentische und motivierende Erfahrungen fördern. Im Beitrag wird dargestellt, wie Lehrende digitale Aufgaben auf partizipativen Plattformen umsetzen können. Der Fokus liegt auf den im Rahmen des Erasmus+-Projekts *Lingu@num* entwickelten Materialien. Dabei wird gezeigt, wie durch die Implementierung von sogenannten *Real-World-Tasks* ein sozio-interaktionaler Ansatz realisiert und die *Digital Citizenship* sowie die *Digital Literacy* gefördert werden können.

Schlüsselwörter: partizipative Plattformen, *Real-World-Tasks*, *Digital Citizenship*, *Digital Literacy*

Abstract

Les environnements numériques extrascolaires jouent un rôle croissant dans l'apprentissage des langues, en permettant des expériences authentiques et motivantes. Ce texte montre comment les enseignants peuvent mettre en œuvre des tâches dans des situations réelles offertes par des plateformes participatives, en s'appuyant sur des fiches conçues par le projet Erasmus+ *Lingu@num*. Il met en lumière l'intérêt des tâches ancrées dans la vie réelle dans une approche socio-interactionnelle et montre comment celles-ci permettent, à travers une pédagogie participative, de travailler les compétences langagières de même que la citoyenneté et la littératie numériques.

Mots-clés : plateformes participatives, tâches ancrées dans la vie réelle, citoyenneté numérique, littératie numérique

1. Einführung

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben auch die Rahmenbedingungen für das Sprachenlernen grundlegend verändert. Während Lernende insbesondere in schulischen Kontexten in der Vergangenheit die im Sprachunterricht vermittelten Kompetenzen nur sehr eingeschränkt in authentischen Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts anwenden konnten, ermöglichen digitale Medien heutzutage ihren Nutzer*innen, die Zielsprachen zu jeder Zeit und ortsunabhängig rezeptiv, produktiv und interaktiv zu verwenden. Authentische Lernerfahrungen bieten sich Lernenden aufgrund der zunehmenden Mehrsprachigkeit von Gesellschaften darüber hinaus auch in nicht digitalen Umgebungen. Die traditionelle Trennung zwischen Bildungseinrichtungen als Lernorten und der „Außenwelt“ als Ort der eigentlichen Anwendung von Sprachen wird folglich zunehmend in Frage gestellt (Choi & Nunan, 2018, S. 49). Diese neuen Praktiken der Nutzer*innen ermöglichen eine Vielzahl an als bedeutsam bzw. motivierend empfundenen (Lern-)Erfahrungen. Vor diesem Hintergrund wurden in den letzten Jahren in der Fremd-

sprachendidaktik vermehrt Ansätze entwickelt, die diese Praktiken auch systematisch in den Unterricht zu integrieren versuchen. Auf diese Weise können sprachliche Handlungskompetenzen in lebensweltlich relevanten Kontexten gefördert werden (Nunan, 2017; Reinders, 2020; Richards, 2015).

Der vorliegende Beitrag beschreibt *Real-World-Tasks* als eine Möglichkeit, traditionelle Lernumgebungen zu erweitern und authentische Kommunikation zu ermöglichen. Er zeigt, wie durch den Einsatz solcher Aufgaben informelle Gelegenheiten, in den Zielsprachen zu kommunizieren, für den Unterricht nutzbar gemacht werden können und dabei gleichzeitig die digitalen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden. In Abschnitt 2 wird zunächst die zunehmende Bedeutung informeller bzw. außerschulischer Lerngelegenheiten im Sprachunterricht¹ skizziert. Abschnitt 3 geht näher auf die unterschiedlichen Arten von Aufgaben/*Tasks* im Sprachunterricht ein und beschreibt in der Folge die Charakteristika von digitalen *Real-World-Tasks*. In Abschnitt 4 werden die wichtigsten Produkte des Erasmus+-Projekts *Lingu@num* vorgestellt. Erstellt wurden im Rahmen dieses Projekts u. a. ein Leitfaden für Lernende sowie zwei Online-Fortbildungsmodule für Lehrende, die die didaktischen Grundlagen für den Einsatz derartiger Aufgaben im Sprachunterricht vermitteln. Darüber hinaus wurden Aufgabenblätter für *Real-World-Tasks* erarbeitet, die Lehrende für ihre spezifischen Rahmenbedingungen adaptieren und im Sprachunterricht einsetzen können. Ausgewählte Arbeitsblätter wurden von Lehrenden evaluiert. Die wichtigsten Ergebnisse dieser *Peer-Evaluation* sowie die Ansichten von Lehrpersonen in Bezug auf die Vor- und Nachteile von *Real-World-Tasks* werden in Abschnitt 5 vorgestellt. Abschnitt 6 fasst die Potenziale von *Real-World-Tasks* im Sprachunterricht zusammen und zeigt Forschungsperspektiven auf.

2. Informelles/Außerschulisches Lernen und die Erweiterung von Lernumgebungen

Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der nicht nur in institutionellen Kontexten stattfindet, sondern auch wesentlich durch lebensweltliche Erfahrungen und soziale Interaktionen geprägt wird. Die Ausweitung von Lerngelegenheiten, insbesondere durch digitale Angebote, eröffnet neue Möglichkeiten für die bewusste Gestaltung von Lernräumen, in die informelle bzw. außerschulische Lerngelegenheiten integriert werden können.

Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts haben John Dewey und Eduard Lindeman auf die Bedeutung der informellen Bildung bzw. des informellen Lernens hingewiesen (Rohs, 2016, S. 7–10). Im Sprachunterricht und in der Sprachlehrforschung ist das informelle bzw. außerschulische Lernen v. a. seit den 2000er-Jahren in den Fokus gerückt, als sich durch die fortschreitende Digitalisierung zahlreiche zusätzliche Möglichkeiten ergaben, Sprachen auch außerhalb des Unterrichts auf diversen Plattformen aktiv anzuwenden. In der Literatur werden für diese Formen des Ler-

1 Unter ‚Sprachunterricht‘ verstehen wir den Unterricht in zusätzlichen Sprachen („additional languages“, siehe Council of Europe, Committee of Ministers, 2022, S. 6).

nens verschiedene Bezeichnungen wie „informelles Lernen“ oder „außerschulisches Lernen“/„learning beyond the classroom“ (Reinders et al., 2022, S. 2–4) verwendet. In den Begriffsbestimmungen wird der Fokus auf verschiedene Aspekte des Lernens gelegt: dass das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet und nicht zur Zertifizierung führt (z. B. Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001, S. 33), dass es unorganisiert/unsystematisch (z. B. Coombs & Ahmed, 1974, S. 3), in der Regel nicht intentional und ohne Lernziele erfolgt (z. B. Organisation for Economic Co-operation and Development – Education Policy Committee & Werquin, 2007, S. 5). Mit diesen Charakteristika soll informelles Lernen vom formalen oder auch nonformalen Lernen abgegrenzt werden. In der Sprachlehr- und -lernforschung wurde informelles Lernen in den letzten Jahren besonders im Hinblick auf digitale Lernumgebungen und Lerngelegenheiten untersucht: „*Language learning in the digital wilds*“ wird von Sauro und Zourou (2017, S. 186) definiert als „*informal language learning that takes place in digital spaces, communities, and networks that are independent of formal instructional contexts*“. Ähnliche Ausdrücke wie „*online informal learning of English (OILE)*“ (Sokkett, 2014) oder „*informal digital learning of English (IDLE)*“ (Lee & Dressman, 2018) beziehen sich explizit auf digitale Lernumgebungen und betonen den informellen, nicht intentionalen Charakter des Spracherwerbs. Sundqvist (2009, 2019) wiederum verwendet „*extramural English/extramural L_n*“ als Ausdruck für Lernen außerhalb des Klassenzimmers, das sowohl digitale als auch nicht digitale Lernumgebungen umfasst (vgl. dazu auch Reinders et al., 2022, S. 1–4).

Die Grenzen zwischen informellem und formellem Lernen sind allerdings fließend. Begriffsbestimmungen in jüngerer Zeit tragen diesem Umstand Rechnung und betrachten daher Lernen und Lernprozesse aus einer holistischen Sicht, d. h. im gesamten Umfeld eines Menschen und über die gesamte Lebenszeit (Johnson & Majewska, 2022, S. 9–21; Harring et al., 2018; Zürcher, 2007, S. 31–32). Als möglichen Rahmen für die Beschreibung des Sprachenlernens, das in unterschiedlichem Ausmaß die eingangs angeführten Kriterien für informelles oder außerschulisches Lernen erfüllt, schlägt Benson (2011) ein Modell vor, das die Aspekte Ort, Formalität, Didaktisierung und Steuerung („*location, formal/informal, pedagogy, locus of control*“) umfasst. Lerngelegenheiten außerhalb des traditionellen Unterrichts im Klassenzimmer können gemäß diesen Aspekten beschrieben werden, wobei diese jeweils als Pole auf einer Skala anzusehen sind. Dieses Modell trägt dem Umstand Rechnung, dass sich durch die gestiegene Bandbreite an Sprachlerngelegenheiten die Sprachlernumgebungen der Lernenden massiv verändert haben und die Grenzen zwischen formalem und informellem Lernen verschwimmen. Auch in institutionellen Kontexten können Lerngelegenheiten so integriert werden, dass dadurch informelles bzw. nonformales Lernen initiiert wird. Potenziale dieser Veränderungen für das Sprachenlernen sehen Expert*innen insbesondere in der Steigerung der Motivation (Henry et al., 2018), der aktiven Beteiligung und der Förderung der Autonomie der Lernenden (z. B. Godwin-Jones, 2019; Toffoli, 2020). Gleichzeitig gilt es aber, Ängsten und Hemmungen der Lernenden entgegenzuwirken bzw. entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, damit nicht konträre Effekte erzielt werden (für eine Überblicksstudie vgl. Inayati et al., 2024). Nach wie vor schätzen Lernende

Feedback und Anleitungen durch Lehrpersonen (Carraro & Trinder, 2021). Im Folgenden zeigen wir auf, wie durch die Integration von digitalen Lerngelegenheiten in Form von *Real-World-Tasks* in institutionelle Kontexte informelles bzw. nonformales Lernen angeregt und die Lernumgebungen erweitert werden können (vgl. dazu z. B. auch Aßmann, 2015).

3. Aufgaben im Sprachunterricht

In diesem Abschnitt wird zunächst der Aspekt der Authentizität von Aufgaben im Hinblick auf eine neue Art von Aufgaben (*Real-World-Tasks*) diskutiert, die in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Im Anschluss werden die Charakteristika dieses neuen Aufgabentyps definiert.

3.1 Zur Authentizität von Aufgaben

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) wird die Relevanz der Authentizität der Sprachverwendung betont, mit der Lernende im Unterricht konfrontiert werden sollten. So sollte beispielsweise „die Entwicklung der *soziolinguistischen* Kompetenz des Lernenden [...] gefördert werden: a) durch Kontakt mit authentischer Sprache, die in der jeweiligen sozialen Situation angemessen verwendet wird [...]“² (Europarat, 2001, S. 150). Der Begriff ‚authentisch‘ wird dabei wie folgt definiert: „authentisch, d. h. für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert“ (Europarat, 2001, S. 143). Authentizität wird demnach mit den Materialien verbunden, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden (Texte, Videos etc.), wobei im Referenzrahmen neben nicht adaptierten Texten auch Texte, „die speziell für die Erfahrung, die Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden ausgewählt, gestuft und/oder adaptiert“ werden, authentisch sein können (ibid.).

Authentizität im Bereich des Sprachenlernens betrifft aber auch die Aufgaben und die Sprachnutzung (Ellis, 2003; Schofield, 2024). Aufgaben sind dann authentisch, wenn sie Handlungen aus dem „echten“ Leben ähnlich sind und wenn deren Durchführung einen Sprachgebrauch fördert, der dem bei der Umsetzung der realen Handlung entspricht. Im Unterricht bleibt die Authentizität beschränkt, da die Aufgaben lediglich „reale Sprachverwendung widerspiegeln“ (Europarat, 2001, S. 153).

Die Tatsache, dass Aufgaben in Lernsituationen das „echte Leben“ nur widerspiegeln und dadurch an Authentizität verlieren, veranlasst einige Autor*innen (z. B. Widdowson, 1994, S. 386) zu dem Schluss, dass Authentizität im Sprachunterricht unmöglich sei. Die Authentizität von Texten sei z. B. untrennbar mit dem spezifischen Kontext verbunden, für den diese ursprünglich produziert wurden. Sobald Texte in einem neuen, beispielsweise pädagogischen Kontext verwendet werden, verlieren sie zwangsläufig an Authentizität. Diese Ansicht teilt auch Nunan (2004,

2 Hervorhebung im Original.

S. 1–2), der in seiner Aufgabentypologie grundsätzlich zwischen „*real world tasks*“ bzw. „*target tasks*“ einerseits und „*pedagogical tasks*“ andererseits unterscheidet.

Will (2018, S. 248) schlägt nach einer Analyse des Begriffs der Authentizität in der Forschungsliteratur aus dem Bereich Englisch als Fremdsprache eine Taxonomie aus sechs Konzepten von Authentizität vor: (1) *Textual authenticity*, (2) *Authenticity of text reception*, (3) *Real-world authenticity*, (4) *Classroom authenticity*, (5) *Authenticity of individual behavior* und (6) *Cultural authenticity*. Dass der Begriff für eine solche Vielzahl an unterschiedlichen Konzepten verwendet wird, sei vor allem auch insofern problematisch, als sich manche der Konzepte – wie eben (3) *Real-world authenticity* und (4) *Classroom authenticity* – gegenseitig ausschließen (Will 2018, S. 249–250).

Im nächsten Abschnitt werden *Real-World-Tasks* als eine Möglichkeit präsentiert, die Grenzen zwischen dem realen Leben und dem Sprachunterricht im Hinblick auf Authentizität zu überwinden.

3.2 Digitale *Real-World-Tasks* und soziale handlungsorientierte Aufgaben

Der Begriff ‚*Real-World-Tasks*‘ (bzw. ‚im Leben verankerte Aufgaben‘) wurde im Rahmen mehrerer internationaler Projekte (unter anderem *Lingu@num*, *e-lang* und *e-lang citizen*) ausdifferenziert (Caws et al., 2021; Ollivier & e-lang project team, 2018). Dieser Aufgabentyp, der laut Nunan in formellen Lehr-/Lernsituationen nicht möglich ist, wurde damit in eine erweiterte Aufgabentypologie aufgenommen. Unter (digitalen) *Real-World-Tasks* verstehen wir Aufgaben, die sowohl im realen Leben als auch in der Lehr-/Lernsituation verankert sind. Es handelt sich also um Aufgaben mit klar definierten Lernzielen, die im Unterricht durchgeführt werden, aber zu Beiträgen auf partizipativen Websites führen – d.h. auf Websites, auf denen Nutzer*innen Beiträge in Form von Postings, Kommentaren, Informationen usw. veröffentlichen können, z.B. Wikis, Foren oder Websites von Zeitungen. Die von den Lernenden erstellten Beiträge richten sich an „echte“ Nutzer*innen von bestimmten Online-Plattformen (außerhalb der Lernendengemeinschaft), die potenziell an den Beiträgen interessiert sind. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, Online-Partizipation und somit authentische und bedeutsame Kommunikation zu erproben. Ihre Produkte werden nicht nur zu Lernzwecken erstellt, sie sollen außerhalb der Lehr-/Lernsituation bedeutsam sein.

Die Basis für *Real-World-Tasks* bildet der sogenannte sozio-interaktionale Ansatz. Dieser gründet auf der sprachphilosophischen Prämisse, dass soziale Interaktionen – d.h. das wechselseitige Beziehungsspiel zwischen den Personen, die in einen Kommunikationsakt involviert sind – bei jeder Kommunikation eine *vorrangige* Rolle spielen (Grillo, 2000; Hymes, 1972; Jacques, 1985, 2000; Todorov, 1998). Was und wie etwas gesagt oder geschrieben wird, wie etwas verstanden wird, wie sich eine Interaktion entwickelt etc. wird in erster Linie von der dynamischen Beziehung zwischen den beteiligten Personen mitbestimmt. Aufgaben sollten dementsprechend die sozialen Interaktionen in den Vordergrund stellen und die Lernenden für deren zen-

trale Bedeutung im Kommunikationsprozess sensibilisieren. Durch ihre Vielfalt sollen *Real-World-Tasks* den Lernenden die Gelegenheit bieten, im Rahmen verschiedener sozialer Interaktionen zu (inter-)agieren. Diese gestalten sich nämlich jeweils unterschiedlich, wenn man einen Beitrag für Wikipedia schreibt, in einem Reiseforum auf eine Frage antwortet oder auf der Website einer Zeitschrift einen Kommentar zu einem Artikel veröffentlicht.

Im GERS finden sogenannte *Real-World-Tasks* keine Erwähnung: In den Ausführungen zu kommunikativen Aufgaben (Europarat, 2001, S. 153) bzw. bei Nunan (2004) werden vielmehr realitätsbezogene Zielaufgaben beschrieben, die den sozialen Kontext lediglich simulieren: Lernende werden aufgefordert, Handlungen durchzuführen, in denen sie *Rollen* spielen und so tun, als würden sie sich an Menschen richten, die es real nicht gibt. Solche Aufgaben geben den Lernenden die Möglichkeit, in einem völlig sicheren Rahmen Kommunikation zu üben. Die Lernenden sind sich aber sehr wohl bewusst, dass es sich um eine klassische Lernsituation handelt, und verhalten sich meistens entsprechend, sodass auch ihre Beiträge mitunter wenig soziale Authentizität aufweisen. Wie Bange (1992) bereits in den 1990er-Jahren festgestellt hat, steht nicht die Kommunikation im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern das bloße Nutzen der Sprache um des Lernens willen.

Pakdel (2011) befürwortet die Ausführung sozialer, handlungsorientierter Aufgaben, insbesondere solcher, deren Endprodukte von Lernenden für Lernende erstellt werden. In diesem Kontext werden die Aufgaben nicht für fiktive Personen oder Personengruppen durchgeführt, sondern richten sich an die Lernendengemeinschaft und sollen für diese bedeutsam sein.

Real-World-Tasks, die auch zu den sozialen handlungsorientierten Aufgaben gezählt werden können, erweitern die soziale Interaktion insofern bedeutend, als sich deren Endprodukte an reale Personen außerhalb der Lerneinrichtung richten und für diese Personen bedeutsam sind. Sie machen somit die im Fremdsprachenunterricht bislang nie wirklich erfüllten Hoffnungen der Didaktiker*innen wahr, die in den 1990er-Jahren im neu aufkommenden Internet eine Gelegenheit für authentische Kommunikation sahen. Rüschhoff (1997, S. 111) meinte z. B.: „die Telekommunikation [ermöglicht] eine Form authentischer Kommunikation über die eigene Lerngruppe hinweg“.

Real-World-Tasks als eine mögliche Antwort auf diese Hoffnungen aus den 1990er-Jahren standen im Zentrum eines EU-Projekts (*Lingu@num*), das im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

4. *Lingu@num*: Materialien für Lehrende

Beim Projekt „*Lingu@num: Enseigner et apprendre les langues par les tâches et avec le numérique/Teaching and learning languages online using digital tasks/Digitale Tasks zum Sprachenlernen und -lehren*“ (<https://www.linguanum.eu>) handelte es sich um eine „strategische Partnerschaft zur Förderung der Bereitschaft für digitale Bildung“ im Rahmen des Erasmus+-Programms (2020-1-FR01-KA226-HE-095410, Laufzeit:

05/2021–04/2023). Am Projekt waren sechs europäische Universitäten beteiligt: Université de La Réunion (koordinierende Institution), Paris Lodron Universität Salzburg, Université de Strasbourg, Université catholique de Louvain, Jyväskylä Yliopisto (Universität Jyväskylä) und University of Limerick. Im Rahmen des Projekts wurden folgende Produkte entwickelt:³

- zwei Trainingsmodule für Sprachlehrende, die mit digitalen Technologien unterrichten (wollen). Diese beinhalten Informationen zum Designen und Implementieren von Aufgaben im Online- bzw. Blended-Learning-Modus;
- ein Leitfaden für Sprachlehrende mit Tipps, wie die informelle Teilnahme an partizipativen Websites in der Zielsprache zur Entwicklung von Kompetenzen in der Zielsprache sowie zum Ausbau der *Digital Literacy* und *Digital Citizenship* beitragen kann;
- ein Katalog von 41 Aufgabenblättern mit *Real-World-Tasks* für Lehrende;
- ein Katalog von 29 Aufgabenblättern mit *Real-World-Tasks* für Lernende, ergänzt durch einen Leitfaden für die Durchführung der Aufgaben.

In diesem Beitrag legen wir den Fokus auf die im Rahmen des Projekts entwickelten Materialien für Lehrende. Diese Materialien umfassen zwei Online-Trainingsmodule sowie Aufgabenblätter mit konkreten Vorschlägen für die Integration von digitalen *Real-World-Tasks* in den Unterricht. Diese sind jeweils in drei Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) auf der Website des *Lingu@num*-Projekts verfügbar.

Das erste der beiden Trainingsmodule für Lehrende ist grundlegenden Theorien und Konzepten im Zusammenhang mit dem Einsatz von digitalen *Real-World-Tasks* im Sprachunterricht gewidmet: dem Konzept der Handlungsorientierung, wie es auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* beschrieben wird (Europarat, 2001, S. 21–22; 2020, S. 33–34), und dem sozio-interaktionalen Ansatz (Ollivier & e-lang project team, 2018), der eine Erweiterung der Handlungsorientierung im GERS darstellt. Weitere Teilmodule („Lernpfade“) behandeln das Konzept der Aufgabe/*Task*: Neben grundlegenden Informationen zu Aufgaben bzw. *Tasks* ist ein Lernpfad des Trainingsmoduls der Typologie von Aufgaben gewidmet. Diese umfasst kommunikative didaktische Aufgaben, Zielaufgaben (Nunan, 2004, S. 1–2), soziale handlungsorientierte Aufgaben (Pakdel, 2011) und *Real-World-Tasks* (Ollivier & e-lang project, 2018). Außerdem werden die Konzepte *Digital Literacy* und *Digital Citizenship* (Frau-Meigs et al., 2017; Ollivier & e-lang project, 2018) behandelt. Auf einem Übersichtsbildschirm sind zunächst die einzelnen Lernpfade mit einer kurzen Beschreibung zum Inhalt dargestellt. Jeder Lernpfad beginnt mit einer kurzen Einleitung und einer Darstellung der Lernziele; anschließend folgen Aufgaben und Hintergründe. Am Ende steht eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte.

Ein weiteres Trainingsmodul vermittelt Anleitungen zur Entwicklung und zur Umsetzung von digitalen Aufgaben im Sprachunterricht. Auch hier gibt es mehrere Auswahlmöglichkeiten, die auf dem Überblicksbildschirm dargestellt sind: Beiträge von Lernenden bzw. Nutzer*innen sollen für die Einsatzmöglichkeiten im

3 Alle Produkte sind auf der Projektwebsite unter <https://www.linguanum.eu/productions-products> verfügbar.

Unterricht sensibilisieren. Im Bereich „Aufgaben für Lehrpersonen“ werden Lehrende aufgefordert, selbst eine von drei zur Auswahl stehenden Aufgaben durchzuführen und Beiträge auf sozialen Online-Plattformen zu verfassen. Die Aufgaben werden entsprechend angeleitet; abschließende Fragen und Fragen zur Reflexion sollen die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte für den Einsatz von *Real-World-Tasks* im Unterricht lenken. Diese werden im dritten Bereich in Form einer Schritt-für-Schritt-Anleitung für die Entwicklung und die Durchführung von digitalen *Real-World-Tasks* im Unterricht behandelt. Die einzelnen Schritte werden mit authentischen Beispielen illustriert und von kurzen interaktiven Übungen sowie abschließenden Reflexionsaufgaben begleitet. An den relevanten Stellen führen Links zu den im ersten Modul behandelten theoretischen Grundlagen und Konzepten. Eine letzte Auswahlmöglichkeit führt zum Aufgabenkatalog für Lehrende. Auch hier gilt, dass die jeweiligen Teilmodule unabhängig voneinander durchgeführt werden können.

Der Aufgabenkatalog für Lehrende umfasst insgesamt 41 dreisprachige Aufgabenblätter (in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch) mit Vorschlägen für die Umsetzung dieser digitalen Aufgaben im Sprachunterricht. Die sprachlichen Anforderungen variieren dabei von Niveau A1 bis B1. Die Aufgaben wurden bewusst für diese Niveaus ausgewählt, um exemplarisch Einsatzmöglichkeiten für *Real-World-Tasks* auch auf elementarem bzw. fortgeschrittenem Niveau aufzuzeigen. Ergänzend dazu ist eine Kurzanleitung verfügbar, die allgemeine Hinweise für die Konzeption und den Einsatz von digitalen Aufgaben im Unterricht gibt.

Die Aufgabenblätter sind in Aufbau und Layout einheitlich gestaltet: Zunächst wird die Aufgabe präsentiert. Dabei wird zunächst eine im realen Leben verankerte Aufgabe (*Real-World-Task*) vorgestellt sowie mögliche Varianten der Umsetzung als soziale handlungsorientierte Aufgabe oder als Zielaufgabe. Diese können Lernenden, die ihre Beiträge nicht auf den „realen“ Plattformen veröffentlichen wollen, als Alternativen angeboten werden, da es kontraproduktiv sein und sich negativ auf die Motivation auswirken könnte, den Lernenden die Umsetzung einer realen Aufgabe vorzuschreiben. Auf den nächsten Seiten folgen Informationen für die Planung und Umsetzung der Aufgabe: mögliche Plattformen sowie Informationen zum Sprachniveau und zu den trainierten sprachlichen Aktivitäten sowie die bei der Aufgabe berücksichtigten Dimensionen (z.B. *Digital Literacy*, *Digital Citizenship*, Mehrsprachigkeit). Es folgt eine Darstellung des möglichen Einsatzes im Unterricht, der Schritt für Schritt beschrieben wird. Auch die benötigten digitalen Ressourcen und Tools werden aufgelistet. Die Aufgaben können außerdem in verschiedenen Lernmodi durchgeführt werden (z.B. in Präsenzform oder im Onlinemodus), die abschließend kurz beschrieben werden.

Alle Aufgabenblätter stehen auf der Website des *Lingu@num*-Projekts im Bereich „Produkte“ unter einer *Creative-Commons*-Lizenz (CC BY-NC-SA 4.0) zur Verfügung.

5. Rückmeldungen von Lehrenden

Eines der wesentlichen Ziele des Projekts war es, Lehrenden Möglichkeiten für die Konzeption und Umsetzung von *Real-World-Tasks* im Sprachunterricht aufzuzeigen. Daher waren dem Projektteam Rückmeldungen von Lehrenden zu den Materialien und im Hinblick auf die Umsetzung im Unterricht wichtig. Diese Peer-Evaluation erfolgte nach Fertigstellung der ersten Aufgabenblätter und sollte wichtige Anregungen für die Fortführung der Projektarbeit geben.

Durch einen Aufruf in sozialen Medien und unter den assoziierten Partnern des *Lingu@num*-Projekts wurden Lehrende aufgefordert, ausgewählte *Real-World-Tasks* zu begutachten, die im Rahmen des Projekts erstellt worden waren (Ollivier et al., 2023). Über einen Online-Fragebogen konnten diese Testpersonen dem Projektteam Feedback geben. Unter anderem sollten sie zwei Fragen beantworten:

- Was sind Ihrer Meinung nach die allgemeinen Vorteile von im Leben verankerten Aufgaben im Rahmen des Sprachunterrichts?
- Was sind Ihrer Meinung nach die allgemeinen Grenzen von im Leben verankerten Aufgaben im Rahmen des Sprachunterrichts?

Eine thematische Inhaltsanalyse der 46 vollständigen Antworten auf die offenen Fragen hat gezeigt, dass Sprachlehrende mehr Vorteile als Nachteile identifizieren. Als ersten Vorteil (19 Nennungen) nennen sie die Tatsache, dass diese Aufgaben authentisch, real und dadurch für die Lernenden bedeutungsvoll sind. Im Vordergrund steht bei diesen Aufgaben nicht das Lernen an sich, sondern die Kommunikation. R77 schreibt dazu:

Den Lernenden wird klar, dass Sprache vor allem außerhalb des Sprachunterrichts passiert und dass sie den Unterricht als Vorbereitung auf die Anwendung der Sprache im „echten Leben“ sehen sollten. Zudem können solche Aufgaben motivierend wirken, weil die Lernenden mit einer echten Community in Kontakt treten können. (R77)

In diesem Zusammenhang schätzen Lehrende, dass diese Aufgaben konkret (16 Nennungen) und nützlich (7 Nennungen) sind für die Nutzer*innen der Plattform, auf der die Beiträge publiziert werden. Diese Aspekte wirken nach Einschätzung der Teilnehmer*innen motivierend auf die Lernenden. R315 schreibt: *„Elles augmentent la motivation, par leur aspect soit utilitaire soit affectif, et de fait ancrent davantage les apprentissages. Elles relient la langue à une réalité tangible. Elles ouvrent des possibilités de pratique hors-classe“*.

Die Lehrenden erkennen auch Grenzen und Herausforderungen. Das Durchführen von *Real-World-Tasks* erscheint 11 Teilnehmer*innen als zeitaufwändig, was für die Umsetzung in Schulen mit einem starren Stundenplan und Lerninhalten, die nach wie vor als fix vorgegeben wahrgenommen werden, schwer vereinbar sein könnte. Eine Herausforderung könnten diese Aufgaben für Lehrende (4 Nennungen) und Lernende (2 Nennungen) sein, wenn diese nicht über die nötigen digitalen Kompetenzen verfügen. Einige Lehrende (4) sehen auch in der Frage nach der

Sicherheit bzw. der Datenverarbeitung durch die Plattformen mögliche problematische Aspekte. Schließlich erwähnen einige Testpersonen (6), dass Lernende nicht unbedingt gewillt sind, online in der Fremdsprache aktiv zu sein. Drei Lehrende meinen, dass gewisse Lernende in den sozialen Medien überhaupt nicht präsent sein wollen. Die manchmal geringen Sprachkompetenzen in der Zielsprache könnten auch eine Barriere darstellen und ein Unsicherheitsgefühl hervorrufen: „*In the real-world tasks there are many unknown vocabularies or elements. Unknown vocabularies or elements make the students fearful. In the real-world we have to survive such fear. But for some students it is very difficult.*“ (R37)

Zusammenfassend kann für die Evaluierung der Aufgabenblätter für Lehrende festgehalten werden, dass Lehrende positive Einstellungen zu *Real-World-Tasks* zeigen. Sie unterstreichen deren Motivationspotenzial, Authentizität und starken Bezug zur Realität, der den Lernenden die Möglichkeit gibt, die Sprache zu Kommunikationszwecken zu nutzen.

Diese Rückmeldungen decken sich mit bisherigen Studien zum Einsatz digitaler Medien im Sprachunterricht. Positive Effekte zeigen sich insbesondere im Hinblick auf Motivation und Aktivierung der Lernenden (González-Lloret, 2020; Panagiotidis et al., 2023), die Förderung der sprachlichen/kommunikativen Kompetenzen (z.B. Casañ-Pitarch et al., 2024; Lee, 2016; Shadiev & Wang, 2022) und der Autonomie (Lee, 2016; Panagiotidis et al., 2023). Metastudien belegen zudem positive Effekte im Hinblick auf die Förderung von Schlüsselkompetenzen oder „*21st-Century Skills*“ wie Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität (Shadiev & Wang, 2022). Offene/Komplexe Aufgabenstellungen scheinen sprachlich fortgeschritteneren Lernenden entgegenzukommen, können auf schwächere hingegen auch demotivierend wirken; Lernende wünschen sich außerdem Anleitungen und Feedback durch Lehrkräfte (Lee, 2016). Lehrende wiederum zeigen sich vielfach unsicher im Umgang mit digitalen Medien; hier wird auch ein hoher Bedarf an Fortbildungen im Hinblick auf die sinnvolle Integration digitaler Medien in den Unterricht geäußert (z.B. Amemasor et al., 2025; Heppinar, 2023).

Diese Erkenntnisse aus früheren Studien sowie die Rückmeldungen der Lehrenden wurden bei der Konzeption bzw. Überarbeitung der Materialien berücksichtigt: So wird in den Aufgabenblättern explizit darauf hingewiesen, dass *Real-World-Tasks* nicht aufgezwungen werden sollen. Sollten Lernende die Aufgabe nicht als solche durchführen wollen, werden in den Aufgabenblättern Alternativen in Form von sozialen handlungsorientierten Aufgaben im Rahmen der Lernendengemeinschaft oder als Zielaufgaben angeboten. Wollen Lernende zum Beispiel keine Tipps zum Ausgehen im partizipativen Online-Reiseführer *Wikivoyage* teilen, können Empfehlungen innerhalb der Gruppe in Form eines internen Ausgehführers ausgetauscht werden. Alternativ dazu können sie sich vorstellen, dass sie Tipps für einen Reiseführer schreiben sollen. Die Schritt-für-Schritt-Anleitungen bzw. Leitfäden sollen Lehrenden wie Lernenden bei der Umsetzung der vorgeschlagenen Aufgaben helfen. Um die sprachlichen Unsicherheiten zu reduzieren, bietet die Projektwebsite Infoblätter zu digitalen Ressourcen und Tools, die z.B. für die schriftliche oder mündliche Produktion verwendet werden können.

6. Zusammenfassung und Forschungsperspektiven

Im Mittelpunkt dieses Beitrags standen Konzeption und theoretische Fundierung der im Rahmen des Erasmus+-Projekts *Lingu@num* erstellten Materialien zum digitalen Sprachenlernen für Lehrende. Ein Schwerpunkt des Projekts lag auf der Entwicklung von Materialien für Lehrende (Fortbildungsmodulen und Aufgabenblättern mit Anleitungen für die Konzeption bzw. Umsetzung digitaler *Real-World-Tasks* im Unterricht).

Die im Rahmen von *Lingu@num* entwickelten Materialien basieren auf einem umfassenden Modell, das unter anderem im Rahmen der ECML-Projekte *e-lang* und *e-lang-citizen* (Ollivier & Jeanneau, 2023; Ollivier & e-lang project team, 2018) entwickelt wurde und das kommunikative Kompetenzen, *Digital Literacy* und *Digital Citizenship* miteinander verbindet: Neben der Förderung kommunikativer Kompetenzen wird ein ethisch reflektierter und gesellschaftlich verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien angestrebt – ein Ziel, das im Kontext des „*European Year of Digital Citizenship Education 2025*“⁴ besondere Relevanz erhält und auch im Sinne der Förderung von Schlüsselkompetenzen (European Commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019) zu verstehen ist. Mit Hilfe geeigneter *Real-World-Tasks*, die aus Praktiken auf kollaborativen Plattformen abgeleitet wurden, sollen traditionelle Lernräume erweitert und auch im institutionellen Kontext Gelegenheiten für informelles Lernen geschaffen werden. Vor allem für Lehrende bietet *Lingu@num* einen umfassenden praxisorientierten Ansatz, der es ihnen ermöglicht, ihre eigenen methodischen und digitalen Kompetenzen zu erweitern, und gleichzeitig konkrete Einsatzszenarien für den Unterricht aufzeigt.

Ein Desiderat zukünftiger Forschung liegt in der Evaluation des von *Lingu@num* vorgeschlagenen Modells: Es gilt zu untersuchen, inwiefern dieses zur Erweiterung von Lernräumen beitragen und den Erwerb sprachlicher, digitaler und gesellschaftlicher Kompetenzen bei Lernenden fördern kann. Die Forschung zu digitalen Aufgaben im Sprachunterricht konzentrierte sich bislang überwiegend auf Zielaufgaben bzw. liegen Ergebnisse für reine Online-Settings oder spezifische Aspekte wie *Gamification* vor. Weitere Forschungsinteressen bestehen in der Untersuchung der Rezeption von *Real-World-Tasks* durch Lernende sowie der Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber dem Einsatz digitaler *Real-World-Tasks* im Sprachunterricht. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, inwieweit die entwickelten Materialien dazu beitragen können, diese Überzeugungen zu verändern.

4 <https://www.coe.int/en/web/education/european-year-of-digital-citizenship-education-2025>

Literatur

- Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B. & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10, 1541031. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031>
- Aßmann, S. (2015). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 515–527). Springer.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère. Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, 1, 53–85.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Hrsg.), *Beyond the language classroom* (S. 7–16). Palgrave Macmillan.
- Carraro, K. & Trinder, R. (2021). Technology in formal and informal learning environments: Student perspectives. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 11, 39–50.
- Casañ-Pitarch, R., Candel-Mora, M. Á., Demydenko, O. & Kornieva, Z. (2024). Online foreign language learning based on telecollaborative tasks and projects. *Advanced Education*, 24, 28–40. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.302659>
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts – Une approche socio-interactionnelle*. Editions des archives contemporaines. <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003911>
- Choi, J. & Nunan, D. (2018). Language learning and activation in and beyond the classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 49–63. <https://dx.doi.org/10.29140/ajal.v1n2.34>
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help. A research report for the World Bank*. Johns Hopkins University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband: Lehren, lernen, beurteilen*. Klett Sprachen.
- European Commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. & Tomé, V. (2017). *Digital Citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/168077bc6a>
- Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25.
- González-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*, 53, 260–269. <https://doi.org/10.1111/flan.12466>
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : Une approche dialogique*. Lang.
- Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (2018). Informelles Lernen – eine Einführung. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen: Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 12–25). Beltz Juventa.

- Henry, A., Korp, H., Sundqvist, P. & Thorsen, C. (2018). Motivational strategies and the reframing of English: activity design and challenges for teachers in contexts of extensive extramural encounters. *TESOL Quarterly*, 52(2), 247–273. <https://doi.org/10.1002/tesq.394>
- Heppinar, G. (2023). Digitale Aufgabenorientierung in der Lehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(4), 987–1019. <https://doi.org/10.34056/aujef.1343975>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics. Selected readings* (S. 269–293). Penguin.
- Inayati, N., Sanjani, M. I., Jayanti, F. G., Gao, X. (Andy) & Nguyen, H. T. M. (2024). Online informal language learning (OILL): A systematic review of studies (2014–2023). *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19(4), 335–351. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2355296>
- Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2. L'espace logique de l'interlocution*. Presses Universitaires de France.
- Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*. L'Harmattan.
- Johnson, M. & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment. <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/371731>
- Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2001, November 21). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM(2001) 678 endgültig*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81–97.
- Lee, J. S. & Dressman, M. (2018). When IDLE hands make an English workshop: Informal digital learning of English and language proficiency. *TESOL Quarterly*, 52(2), 435–445. <https://doi.org/10.1002/tesq.422>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Nunan, D. (2017). Language learning beyond the classroom. In L. C. Wong & K. Hyland (Hrsg.), *Faces of English education: Students, teachers, and pedagogy* (S. 143–158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315205618>
- Ollivier, C. & e-lang project team. (2018). *Digital literacy and a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. Council of Europe Publishing. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20EN.pdf>
- Ollivier, C. & Jeanneau, C. (2023). *Développer citoyenneté numérique et compétences langagières*. Editions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/e-lang-citizen-FR.pdf>
- Ollivier, C., Perrot, L. & Schmoll, L. (2023). Atouts et limites de tâches ancrées dans la vie réelle pour le développement de compétences langagières et de la citoyenneté numérique. Perceptions d'enseignants. *Alsic*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.7103>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – Education Policy Committee & Werquin, P. (2007, September 19). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2007\)24/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2007)24/en/pdf)
- Pakdel, A. (2011). *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel* [Dissertation, Aix-Marseille Université]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00637137/>

- Panagiotidis, P., Krystalli, P. & Arvanitis, P. (2023). Technology as a motivational factor in foreign language learning. *European Journal of Education*, 6(1), 69–84. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p43-52>
- Reinders, H. (2020). A framework for learning beyond the classroom. In M. J. Raya & F. Vieira (Hrsg.), *Autonomy in language education: Theory, research and practice* (S. 63–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261336>
- Reinders, H., Lai, C. & Sundqvist, P. (2022). Introduction: Language learning and teaching beyond the classroom. In H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (Hrsg.), *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (S. 1–6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003048169>
- Richards, J. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 3–38). Springer.
- Rüschhoff, B. (1997). Neue Medien als Mittel der Förderung authentischer Lerninhalte und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht. In F.-J. Meißner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (S. 107–117). Narr.
- Sauro, S. & Zourou, K. (2017). Call for papers for CALL in the digital wilds. Special Issue. *Language Learning & Technology*, 21(1). <https://doi.org/10.64152/10125/44603>
- Schofield, L. (2024). Valoriser la sphère informelle et l'expérience pour promouvoir l'authenticité dans un cours de langue en ligne. *Mélanges CRAPEL*, 45(1), 51–67.
- Shadiev, R. & Wang, X. (2022). A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689>
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137414885>
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [PhD Thesis, Karlstad University]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:275141>
- Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113. <https://doi.org/10125/44674>
- Todorov, T. (1998). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle* (7. Aufl.). University of Minnesota Press.
- Toffoli, D. (2020). *Informal learning and institution-wide language provision: University language learners in the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389. <https://doi.org/10.2307/3587438>
- Will, L. (2018). *Authenticity in English language teaching. An analysis of academic discourse*. Waxmann.
- Zürcher, R. (2007). *Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung V/8. https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf

Digitale Partizipation mit Musikvideoclips

Zusammenfassung

Die in letzter Zeit entstandenen neuen Formate von Musikvideoclips (MVC) können fremdsprachendidaktisches Potential entfalten und digitale Kompetenzen sowie Partizipation fördern. In diesem Beitrag werden zunächst die methodisch-didaktischen Grundlagen der Verwendung von MVC im Englischunterricht zusammengefasst, wobei sich die Darstellung an den klassischen W-Fragen nach dem Was? (Definition), Warum? (Legitimation), Wozu? (Ziele), Welche? (Genres und Selektion) und Wie? (Methoden und Aktivitäten) orientiert. Anschließend werden an drei Beispielen unterschiedlicher MVC digitale Partizipation und Diskurskompetenz konkret illustriert, bevor das Fazit für *Balanced Teaching* bei der fremdsprachenunterrichtlichen Arbeit mit MVC plädiert.

Schlüsselwörter: Musikvideoclips, digitale Kompetenzen, Partizipation

Abstract

The new types of music video clips (MVC) that have emerged recently can unlock potential for foreign language teaching and promote digital competences as well as participation. This article begins by summarizing the methodological and didactic principles of using MVC in EFL lessons, based on the classic W questions: What? (definition), Why? (rationale), What for? (goals), Which? (genres and selection), and How? (methods and activities). Three examples of different MVCs are then used to illustrate digital participation and discourse competence in concrete terms, before the conclusion advocates *Balanced Teaching* in foreign language teaching with MVCs.

Keywords: music video clips, digital competences, participation

1. Einleitung

Nachdem der Start des amerikanischen Musikvideokanals MTV im Jahr 1981 hohe akademische Aufmerksamkeit erregt hatte, sank die Popularität von Musikvideoclips (MVC) sowohl in der massenmedialen Rezeption als auch im wissenschaftlichen Diskurs. In jüngster Zeit steigt jedoch das Forschungsinteresse an diesen wieder, was zum Teil auf die Entwicklung neuer Genres zurückzuführen ist, z. B. *literal music videos*, *participatory clips*, *user-generated content*, *remixes* oder *alternate lengths*. Diese neuen Formate können neben den klassischen Typen von MVC fremdsprachendidaktisches Potential entfalten und digitale Kompetenzen fördern sowie zu vielfältigen Ausprägungen von Partizipation durch die Lernenden ermutigen.

In diesem Beitrag werden zunächst die methodisch-didaktischen Grundlagen der Verwendung von MVC im Englischunterricht zusammengefasst, wobei sich die Darstellung an den klassischen W-Fragen nach dem Was? (Definition), Warum? (Legitimation), Wozu? (Ziele), Welche? (Genres und Selektion) und Wie? (Methoden und Aktivitäten) orientiert. Anschließend werden an drei Beispielen unterschiedlicher MVC digitale Partizipation und Diskurskompetenz konkret illustriert. Am Ende des

Beitrags plädiert das Fazit für *Balanced Teaching* bei der fremdsprachenunterrichtlichen Arbeit mit MVC.

2. Methodisch-didaktische Grundlagen¹

2.1 Genres

Nach dem Start von MTV im Jahr 1981, der seinen ersten Clip mit dem suggestiven Titel *Video Killed the Radio Star* von The Buggles ausstrahlte, begann eine Ära der 24/7-TV-Musik ihren Siegeszug. Sie wurde von einer ersten Welle wissenschaftlicher Studien über Formen, Funktionen und Einsatz von Musikvideos begleitet (z. B. Frith et al., 1993; Goodwin, 1992) und gegen Ende des Jahrhunderts erschien die erste Monografie über das Potenzial visualisierter Musik für den Fremdsprachenunterricht (Thaler, 1999).

Was die Genres verfilmter Musik betrifft, so umfasst die klassische Typologie diese drei Formen: Performance-Clips, narrative Clips und Konzept-Clips (ibid.). Ein Performance-Video, die älteste und am häufigsten verwendete Form, zeigt in der Regel die Band, die ihren Song gesanglich, musikalisch und tänzerisch vorträgt (in Form eines Studio- oder Live-Auftritts, mit wechselnden Orten, z. B. Queen: *Bohemian Rhapsody*, 1975, gilt als erster MVC überhaupt). Unter einem narrativen Musikvideo versteht man einen Kurzfilm, der auf dem Song basiert und eine Geschichte erzählt. Dabei kann es sich um eine Illustration handeln (mehr oder weniger explizite Veranschaulichung der Bedeutung des Textes), eine Elaboration (mit zusätzlichen, nicht unbedingt in den Strophen erwähnten Szenen) oder eine Disjunktion (keine Übereinstimmung der szenischen Handlung mit der Bedeutung des Songs). Ein aktuelles und sehr populäres Beispiel für ein elaboriertes narratives Video ist Taylor Swifts 14-minütige audiovisuelle Kurzgeschichte *All too Well*, die den Hauptpreis für das beste Video des Jahres bei MTVs VMA (Video Music Awards) 2022 erhielt. Der dritte klassische Typus, das Konzept-Musikvideo, verzichtet auf eine Erzählung, weist keinen direkten Bezug zum Text auf, sondern spiegelt vielmehr die kreative Vision der Künstler*innen wider (z. B. Miley Cyrus' *Flowers*, vgl. Abschnitt 3.4).

Neben den drei klassischen Genres kamen später auch *lyrical videos* in Mode, bei denen der Text (*lyrics*) während des Liedes auf dem Bildschirm angezeigt wird – was die Sprachlehrkraft davon entlastet, den Text auf Arbeitsblätter zu kopieren (z. B. Ed Sheeran: *Perfect*). Schließlich wurden *animated videos* entwickelt, die auf Techniken wie einfacher 2D-Animation, Stop-Motion oder auch CGI (computergenerierte Bilder) basieren (z. B. Billie Eilish: *My Future*).

In den letzten Jahren haben Fortschritte in digitalen Technologien zur Entwicklung neuer Genres beigetragen, die nach Korsgaard (2013) in die folgenden fünf Kategorien (mit jeweils vier bis sieben Subtypen) eingeteilt werden können.

1 Dieses Kapitel stellt eine adaptierte, aktualisierte und reduzierte Version eines englischsprachigen Artikels dar (Thaler, 2025a) – vgl. auch Thaler (2025b).

(1) *Participatory/interactive videos*: Sie sind entweder nur visuell oder audiovisuell interaktiv, d. h. sie ermöglichen es den Zuschauer*innen, das Bildmaterial oder sogar Bild und Ton zu manipulieren. Die Nutzer*innen können mitunter durch virtuelle 3D-Räume navigieren, die Kamera um 360 Grad innerhalb der visuellen Umgebung drehen, zwischen verschiedenen Kamerapositionen wechseln, Bilder bearbeiten, den Ton mischen und eigene Inhalte hochladen. Obwohl einige der Videos vor selbstgefalligen Spielereien strotzen, binden andere die Nutzer*innen aktiv ein und fordern eine individuelle Reaktion, was dem Trend zu kommunikativer Interaktion und Partizipation entspricht, der auch für fremdsprachliche Klassenräume gilt. Die kanadische Indie-Rockband Arcade Fire produzierte beispielsweise eine interaktive Videoversion von *Black Mirror*, wobei der Mini-Schwarz-Weiß-Film den Zuschauer*innen die Möglichkeit eröffnet, verschiedene Ebenen des Tracks, einschließlich des Gesangs von Leadsänger Win Butler und der Gitarren der Band, ein- und auszuschalten.

(2) *User-generated content*: Im Zeitalter von Web 2.0 (oder 3.0) stellt die Erstellung und Veröffentlichung eigener Inhalte natürlich ein Muss dar. Die „Digital Natives“ sind nicht länger passive Empfänger*innen vorgefertigter Programme, sondern selbstbewusste *prosumers* (Produzent*innen & Konsument*innen) digitaler Artefakte. Unter dem Subgenre der *fanvids* finden sich Amateurvideos, die einen Song mit Film-/Fernsehaufnahmen mischen. So hat der amerikanische Designer und Rockfan J. Tyler ein Musikvideo für den Arcade Fire-Song *My Body Is a Cage* entworfen, das Ausschnitte aus dem Sergio Leone-Italowestern-Klassiker *Once upon a Time in the West* (*Spiel mir das Lied vom Tod*, mit Charles Bronson und Henry Fonda) präsentiert.

(3) *Remakes/remixes*: In einer postmodernen Gesellschaft, die Dynamik, Diversität, Heterogenität, Hybridität und Fluidität priorisiert, erfreuen sich *Mash-ups* in verschiedenen kulturellen Bereichen großer Popularität. Ob es sich um die Kombination von *Literature with a Capital L* mit *literature with a small l* (McRae, 1991) handelt (z. B. Grahame-Smith, 2009, *Pride and Prejudice and Zombies*; Browning Erwin, 2010, *Jane Slayre*) oder um *Sampling* (musikalische Neuverarbeitung konservierter Töne), *Remaking* (Neuaufnahme eines bereits veröffentlichten Songs durch denselben Interpreten) und *Remixing* (Neuabmischung eines bestehenden Musikstücks) auf Streaming-Plattformen wie YouTube, die Praxis der Neukombination von Texten aus verschiedenen Medien und disparaten kulturellen Sphären hat sich in den letzten Jahrzehnten ausgeweitet. So stößt man bei MVC neben zahlreichen *parodies* von Adeles Bestseller *Hello* (verzerrte Nachahmungen in visueller und textlicher Form) auf kreative Beispiele des Subgenres *autotune the news*, bei dem das *sound-first-principle* umgekehrt wird: Nachrichtenberichte oder Dokus, welche die Stimmen von Menschen vertonen, z. B. Carl Sagan ft. Stephen Hawking, *Symphony of Science*.

(4) *Alternate lengths*: Videos mit alternativer Länge sind entweder kürzer oder länger als der Song selbst. Während der Teaser für Britney Spears' *Hold It Against Me* nur 10 Sekunden dauert, benötigt Kanye West für seinen Progressive-Rap-Song *Runaway* 35 Minuten. Diese Clips konterkarieren die strukturelle Rolle der Musik, d. h. den Grundsatz, dass die Länge des Liedes die Länge des Videos bestimmt.

(5) *Hi/low def: High-Definition* und *Lo-Definition* beziehen sich auf die Audio- und Videoqualität, wobei *High-Definition* (HD) gleichbedeutend mit *Hifi* (*High Fidelity*) ist, d. h. einem System, das einen klaren Ton und ein scharfes Bild auf einem Fernseher oder Computerbildschirm erzeugt. Zu HD gehört beispielsweise *music visualization*, bei dem ein MVC mit automatisch generiertem Bildmaterial mit Hilfe einer Visualisierungssoftware (Media Player Software) erstellt wird. *Lo-Def*-Videos, die sich mit alltäglichen Orten, Mobiltelefonen, häufigen Nahaufnahmen und körniger Bildqualität begnügen, können eine sehr persönliche, intime und authentische Atmosphäre vermitteln.

2.2 (Re-)Definition

Wie bei den meisten Fachtermini existieren auch bei MVC mindestens so viele Definitionen wie Expert*innen, die sich damit beschäftigen. Eine verbreitete Beschreibung von Musikvideos stammt von Kristiansen (1985, S. 147): „Music videos are short video productions that are made as a visual accompaniment to pop and rock music. The videos function as commercials for the musicians and as entertainment to the audience“. Dieses Zitat aus dem Jahr 1985 wirft die Frage auf, ob die in der Definition genannten Kriterien heute noch Gültigkeit besitzen. Betrachtet man Taylor Swifts 14-minütigen Kurzgeschichten-Clip *All too Well* oder stundenlange Albumvideos, so wird der Aspekt der Kürze ad absurdum geführt. In *videos without sound*, in denen der Clip mit diegetischen Klängen unterlegt ist, kann man keine Kombination aus Bild und Musik erkennen. Die Einstufung der Musik als „pop and rock“ trifft nur zu, wenn man eine sehr weite und ungenaue Definition dieser Stile vornimmt. Außerdem stellen interaktive Musikvideos die Funktion in Frage, wonach die Produktion von MVC einzig einem kommerziellen Zweck dient („The message is BUY“, David Tetzlaff). Schließlich lässt sich die Song-Video-Gleichung, wonach die Länge des Songs die Länge des Videos bestimmt, nicht auf die Clips des Typs *alternate lengths* anwenden.

Da neue Genres die konventionellen Grenzen überschreiten, versucht Korsgaard (2013, S. 507–509), MVC neu zu konzeptualisieren, indem er bei Wittgenstein und Derrida Zuflucht sucht. In Wittgensteins Begriff der *family resemblances* („Clusterdefinition“) gibt es kein einzelnes Charakteristikum, das die ganze Familie der Musikvideos zusammenhält, sondern eine Reihe von Merkmalen, die jedoch nicht gleichzeitig auftreten müssen (Wittgenstein, 1953). In Derridas Differenzierung zwischen *belonging* und *participating* gehören Texte nicht zu einem Genre, sondern nehmen an Genres teil, indem sie traditionelle Grenzen überschreiten und neue Varianten schaffen (Derrida, 1980). In Korsgaards Konzept der *remediation* stellen MVC ein Medium innerhalb eines anderen dar und ähneln anderen Medienformen, z. B. Konzerten, Stummfilmen, Computerspielen. Ob Wittgensteins, Derridas oder Korsgaards abstrakte Konzepte als Epiphanie-Momente bejubelt oder eher als hyper-akademische Theorie-Manie verschmäht werden sollten, bleibt den geneigten Leser*innen überlassen. Vernallis' Diktum scheint jedoch andererseits wieder zu simplizistisch zu

sein: „We might thus define music video, simply and perhaps too broadly, as a relation of sound and image that we recognize as such“ (Vernallis, 2013, S. 438). In dieser Zwickmühle hilft wohl nur der große Barde: „What’s in a name? A rose, by any other name, would smell as sweet“ (William Shakespeare: *Romeo and Juliet*, act II, scene II).

2.3 Legitimation

Inzwischen bereitet die Rechtfertigung der Verwendung von MVC im Fremdsprachenunterricht keine größeren Probleme mehr (z.B. Falkenhagen & Volkmann, 2019; Werner & Tegge, 2021; Thaler, 2014, 2015a, 2018b). Unter anderem kann man auf den „A-Dekalog“ der Motivation rekurren (Thaler, 1999, S. 134ff.):

- (1) Abwechslung
- (2) Attraktivität
- (3) Allgegenwärtigkeit
- (4) Authentizität
- (5) Aktualität
- (6) Adressatenorientierung
- (7) Anwendbarkeit
- (8) Affektivität
- (9) Auslegbarkeit
- (10) Aktivierung

(Visuelle) Musik und Songs stellen attraktive, allgegenwärtige, authentische und aktuelle kulturelle Artefakte dar, die willkommene Abwechslung in den Unterrichtsalltag bringen. Sie haben einen offenkundigen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, können alle curricularen Kompetenzen fördern, befriedigen affektive Bedürfnisse, sind offen für unterschiedliche Interpretationen (vgl. *reader response theory*: Rezeptionsästhetik) und vermögen die Lernenden zur Partizipation zu aktivieren.

Im Hinblick auf die neuen Gattungen könnten fünf weitere A-Argumente angefügt werden: Addition, Anreicherung, Alternativen, Abenteuer, Autonomie. „Considering the availability, accessibility, brevity, flexibility, cost, variety, and relevance of music videos, teachers can explore and harness their potential for advancing second language learning and intercultural discourse, from a student-centred perspective, in the classroom and beyond“ (Marone, 2018, S. 6).

2.4 Ziele

Was die Ziele des Sprachenlernens betrifft, so kann man auf den Dreiklang der audio(-visuellen) Kompetenz verweisen: Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten (Hören-Sehen, Analysieren, Gestalten). In der KOS-Ära, dem Zeitalter des Kompe-

tenz-Obsessions-Syndroms, sind natürlich die nationalen Bildungsstandards (2003, 2012, 2023) ein unumstößlicher Bezugspunkt. Im Allgemeinen eignen sich MVC zur Förderung aller in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen.

Bezüglich der neuen Genres von MVC (vgl. Abschnitt 2.1) betonen *participatory videos* die kommunikative Interaktion, *user-generated clips* unterstützen produktive Fähigkeiten, und *remakes* forcieren Intertextualität und Intermedialität. In den neuen Bildungsstandards für die Mittelstufe (KMK, 2023, s. Abb. 1) werden diese Kompetenzen bereits – mehr oder weniger explizit – berücksichtigt.

Kompetenzmodell

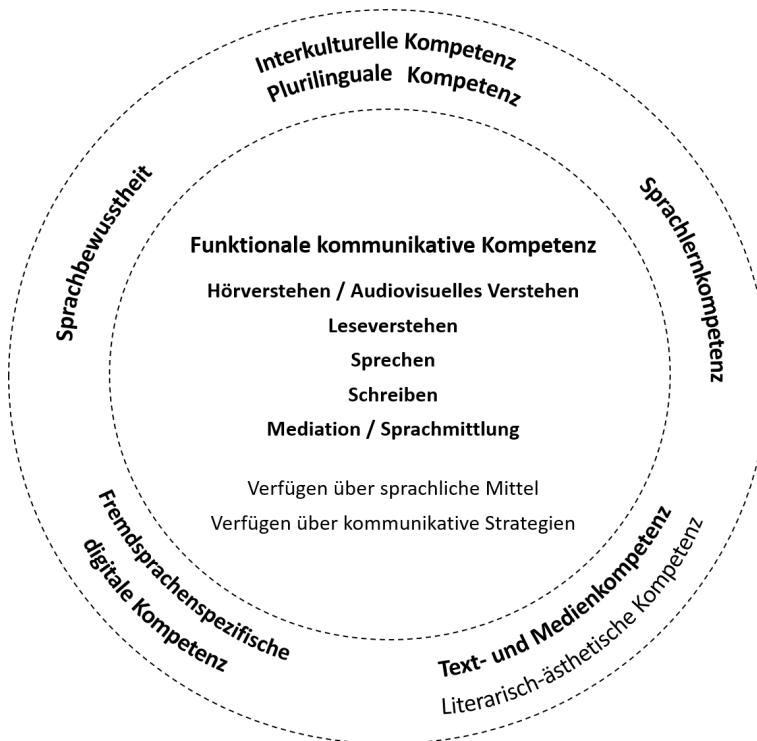


Abbildung 1: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (KMK, 2023)

2.5 Selektion

Ist das, was man lernt, wichtiger als wie man das lernt? Hat der Inhalt Vorrang vor der Methode? Auf alle Fälle ebnet die Selektion eines geeigneten Videos für die Klasse den Weg für einen produktiven Unterricht. Bei der Auswahl, die gemeinsam mit den Lernenden oder abwechselnd von Lehrperson und Lernenden vorgenommen werden kann, erweisen sich die folgenden Kriterien als hilfreich (Thaler, 2015b, 2014):

- (1) Lehrplan
- (2) Komplexität
- (3) Musikalität
- (4) Aktualität
- (5) Popularität
- (6) Pädagogik
- (7) Logistik
- (8) Ästhetik

Ein gutes Beispiel für ein aktuelles Video, das die Kriterien Popularität, Aktualität und Pädagogik (Behandlung jugendrelevanter Themen) in hohem Maße erfüllt, stellt der Synthie-Pop-Song *Anti-Hero* der amerikanischen Sängerin-Songwriterin Taylor Swift dar, der sich mit Selbstverachtung, Depression, Angst und gesellschaftlichem Druck befasst. Dass der Song den prestigeträchtigen MTV-Award für das beste Musikvideo des Jahres 2023 gewonnen hat, dürfte die Motivation der Lernenden zusätzlich steigern.

Im Hinblick auf die jüngsten Entwicklungen bei Musikvideos können zwei weitere Kriterien hinzugefügt werden: neue Genres, d. h. die Ergänzung traditioneller und beliebter Clips durch innovative und ausgefallene Produktionen, sowie Individualität, d. h. die Berücksichtigung der individuellen Genrevorlieben der Lernenden und die Ermöglichung einer eigenständigen Unterrichtsplanung (vgl. verschiedene Möglichkeiten von LdL: Lernen durch Lehren) durch sie.

2.6 Methoden

Basierend auf den drei Codes eines MVC (visuell, auditiv, textuell) gibt es grundsätzlich sieben Möglichkeiten (3–7-Methodik), eben diesen im Unterricht zu behandeln (Thaler, 1999). Je nach Art des jeweiligen Videos, dem kognitiven und sprachlichen Niveau der Lernenden und den anzustrebenden Kompetenzen wählt die Lehrkraft den am besten geeigneten Ansatz.

Tabelle 1: 3–7-Methodik für MVC (Thaler, 1999)

Approach	Beschreibung	Sample Task
1. Lyrics-first approach	Zunächst wird nur der Text präsentiert (Handout, Doku-Kamera, interaktives Whiteboard). Musik und Bildmaterial werden später gezeigt.	Imagine the characters in the song and describe them.
2. Sound-first approach	Zunächst wird nur die Tonspur abgespielt. Dabei wird der Bildschirm abgedunkelt oder umgedreht, oder die Lernenden drehen sich beim Zuhören um. Video und Liedtext werden später gezeigt.	Tell us what visual associations this song evokes in you.
3. Vision-first approach	Das Video wird ohne Musik und Text gezeigt. Die Arbeit mit Musik und Text kann später erfolgen.	Summarize what you have just seen.
4. Vision-off approach	Die Lernenden erhalten zunächst den Text und die Tonspur.	In pairs, write a storyboard for the video. We will compare it with the actual visuals later on.
5. Sound-off approach	Zunächst werden den Lernenden der Text und das Bildmaterial vorgelegt. Der Ton wird ausgeschaltet.	Imagine the rhythm, tempo and mood of the music, and exchange your associations with your partner.
6. Lyrics-off Approach	Das Video (Bild und Ton) wird ohne den geschriebenen Text vorgespielt. Der Text kann später besprochen oder weggelassen werden.	Write a stanza of your own for this video.
7. All-codes approach	Das Musikvideo wird in seiner vollständigen Form präsentiert (Bild, Ton, Text).	Da dies die Aufmerksamkeit der Lernenden tendenziell überfordert, können drei Gruppen jeweils einen der drei Codes fokussieren.

Die *Lyrics-off*-Methode empfiehlt sich z.B. für Songs, deren Texte zu viele unbekannte lexikalische Einheiten enthalten (z.B. für jüngere Lernende). Ein aktueller MVC, für den der *vision-first-approach* adäquat erscheint, ist der Pop-Punk-Song *Irrelevant* von Pink (2022) (vgl. Abschnitt 3.2).

Natürlich ist ein Ansatz nicht per se gut oder schlecht, und nicht jeder Ansatz eignet sich für jedes Video. So empfiehlt sich beispielsweise der *sound-first-approach* nicht für Chart-Hits, welche die meisten Jugendlichen bereits auswendig kennen, da sie auf den Musikkkanälen und Social-Media-Plattformen in *heavy rotation* gesendet werden. Außerdem erweisen sich Aktivitäten wie das Schreiben eines Drehbuchs oder Storyboards oft als zu anspruchsvoll und zeitaufwändig. Manchmal zündet ein und derselbe Ansatz für einen bestimmten Clip in einer Klasse, erzeugt aber in einer anderen nicht die erhoffte Wirkung. Vor diesem Hintergrund sollte man sich Franklin D. Roosevelts Ratschlag zu Herzen nehmen: „It is common sense to take a method and try it. If it fails, admit it frankly and try another. But above all, try something.“

2.7 Aktivitäten

Lehrkräfte können mittlerweile aus einer enormen Anzahl und Vielfalt von Übungen, Aufgaben und Techniken wählen (z.B. Engelhart, 2017; Falkenhagen & Volkmann, 2019; Keddie, 2017; Williams, 2022; Thaler, 2018a, 2018b, 2015b, 1999). Die folgende Übersicht kombiniert die Struktur des Unterrichts vor, während und nach dem Hör-Sehen (*pre-, while-, post-viewing*) mit den verschiedenen Codes, aus denen ein MVC besteht (Kontext zusätzlich zu Bildern, Audiospur, Text) und schlägt jeweils zwei *activities* vor, die sich in der persönlichen Unterrichtserfahrung bewährt haben. Gleichwohl gilt William Blakes Diktum „The true method of knowledge is experiment.“

(1) Pre-viewing activities

- provocative statement: e.g., „95 % of all music videos is crap, because 95 % of everything is crap“ (Keith Richards)
- upside down comprehension (questions are answered *before* presenting the video, and compared afterwards)

(2) Text-related activities

- listening comprehension via *Mondegreens* (mishearings, „Freudsche Verhörer“)
- text analysis: speaker, characters, message, images, effect

(3) Music-related questions

- What musical genre does this song belong to?
- What strikes you about the music?

(4) Visuals-related activities

- cognitive skills: describing, summarizing, predicting
- film analysis: plot, characters, cinematographic devices, values, ideologies, inter-textual references, economic context, symbols, genre

(5) Context-related tasks

- Research the history of this music video.
- Elaborate on the cultural critique of music videos.

(6) Integrative tasks

- Examine the relationship between the visuals and the music.
- Evaluate the congruence between lyrics and visual representation.

(7) Post-viewing tasks

- Write a review of this music video.
- In groups, produce your own music video.

Die meisten dieser Fragen und Aufgaben können auch für die Nutzung von Beispielen neuer Genres verwendet werden. In Anbetracht der hervorstechenden Merkmale der neuen Genres von MVC sollten *tasks* bevorzugt werden, die digitale Interaktion und Partizipation ermöglichen, produktive Fähigkeiten fördern und Intermedialität unterstützen.

3. Partizipative Diskurskompetenz und digitale Kompetenz

3.1 Begrifflichkeiten

In der modernen Informationsgesellschaft gilt *digitale Kompetenz* als Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen. In Anlehnung an Ferrari (2012) definiert das BIDT (Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation) (2024) sie als „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten, Strategien und Werte, die ein effektives, effizientes, angemessenes, kreatives, autonomes, flexibles, ethisches und reflektiertes Handeln im Kontext Arbeit, Freizeit und Lernen ermöglichen.“ Ein älteres, aber sehr klares und immer noch gültiges Profil von (digitaler) Medien-Kompetenz von Lernenden stammt von Aufenanger (2008) und umfasst fünf Komponenten: Kenntnisse (Medienkunde), Fertigkeiten (Mediennutzung), Haltungen (Medienkritik), Gestalten (Medienproduktion) und Erlebnis (Mediengenuss). Für die Verwendung moderner Medien im Fremdsprachenunterricht kann man auch auf den *p-Dekalog (digitaler) Medienkompetenz* verweisen: plurimedial, produktorientiert, prozessual, problemorientiert, praxisbezogen, polyvalent, partnerbezogen, projektorientiert, populär und partizipatorisch (Thaler, 2008). Den Versuch einer Systematisierung der unterrichtlichen Sequenzierung von digitaler Medienkompetenz stellt die *10-Ebenen-Lernpyramide* (s. Abb. 2) dar, die als Orientierungsrahmen für die Arbeit mit unterschiedlichsten Medien fungiert, wobei nicht alle 10 Ebenen durchlaufen werden müssen und auch die Reihenfolge geändert werden kann (ibid.). An zehnter Stelle und damit an der Spitze der Pyramide erfolgt nach der Produktion und dem Hochladen eines selbst erstellten MVC eine doppelte Partizipation, d. h. die Teilhabe am Videoportal und an dem digitalen Diskurs (*sharing*).

Fasst man die verschiedenen Konzeptionen zusammen, könnte man konstatieren, dass digitale Kompetenz fünf Dimensionen einschließt: rezeptive, produktive, evaluative, affektive und partizipatorische Teilkompetenzen.

Partizipation und Diskurskompetenz sind eng miteinander verbunden. Vor dem theoretischen Hintergrund der *Interaktionalen Diskursanalyse* (vgl. u. a. Quasthoff, 2024) versteht man unter ‚Diskurskompetenz‘ im linguistischen Sinne die individuelle sprachlich-kommunikative Fähigkeit, längere zusammenhängende sprachliche Äußerungen zu verstehen und zu formulieren. Damit verweist sie wieder auf rezeptive und produktive Teilkompetenzen. Im weiteren Sinne erscheint ‚Diskurskompetenz‘ sowohl als Voraussetzung als auch als Folge der erfolgreichen Partizipation an öffentlichen Diskursen, wobei hier Partizipation nicht in einem linear-kausalen, sondern zyklisch-dynamischen Verhältnis zu Diskurskompetenz verstanden werden

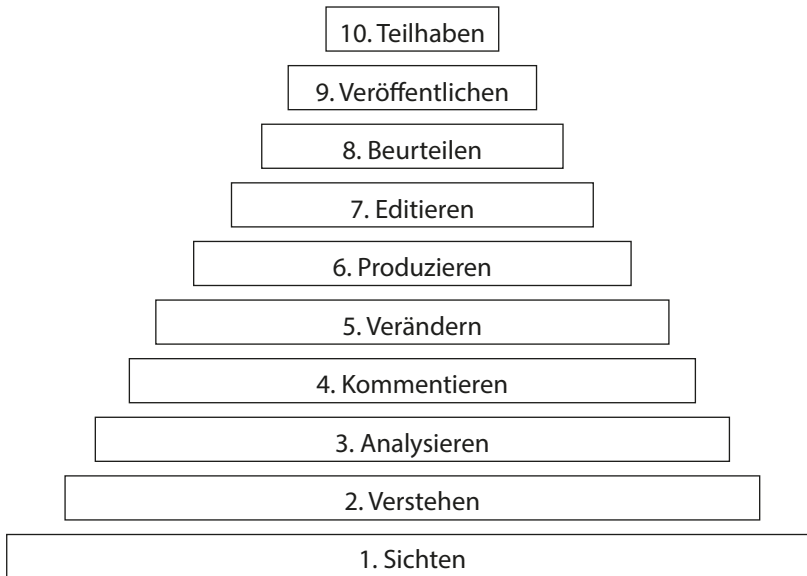


Abbildung 2: 10-Ebenen-Lernpyramide (Thaler, 2008)

sollte. Letztere umfasst drei Teilfähigkeiten, d.h. die Kontextualisierungskompetenz (Berücksichtigung der sprachlichen, situativen, medialen und sozialen Umgebung sowie der Erwartungen der Adressaten), die Vertextungskompetenz (interner Aufbau der diskursiven Einheiten) und die Markierungskompetenz (sprachliche, stimmliche und körpersprachliche Formung der Aussage). Eine Konkretisierung der digitalen Diskurskompetenz für das fremdsprachenunterrichtliche Subsystem der Gesellschaft lieferten die Bildungsstandards des IQB (2003, 2012, 2023).

3.2 Pink: *Irrelevant* (2022)

Der Pop-Punk-Rock-Song *Irrelevant* der amerikanischen Singer-Songwriterin Pink plädiert in den *lyrics* für den Kampf um die eigene Persönlichkeit („You can call me irrelevant, insignificant, you can try to make me small ... I won't think of you at all“) sowie die Rechte der Frauen („Girls just wanna have rights, so why do we have to fight?“) und kritisiert dabei Trolle, Heuchler*innen sowie schlechte politische Entscheidungen. Von intertextueller Relevanz sind hier die Bezüge zu Cyndi Laupers Popsong *Girls Just Want to Have Fun* (1983) und – mit der Textpassage „The kids are not alright“ – zu *The Kids Are Alright* von The Who (1965). Eine besondere Inspiration erfuhr der Song von der Aufhebung des Abtreibungs-Urteils *Roe vs. Wade* durch den Supreme Court der USA sowie den Hass- und Troll-Kommentaren, die Pink nach ihrer kritischen Meinungsäußerung in den (a)sozialen Medien erhielt. Die

visuelle Darstellung dieser Protest-Hymne behandelt zahlreiche kontroverse Themen (Abtreibung, Bürgerrechte, *Me-Too*-Bewegung), enthält Aufnahmen bekannter Bewegungen (*Civil Rights Movement*, LGBT, *Black Lives Matter*, *anti-gun movement*) und zeigt einflussreiche Prominente (Muhammad Ali, Donald Trump, Rudy Giuliani, Tarana Burke).

Eine intensive Auseinandersetzung mit der textuellen sowie visuellen Ebene dieses MVC kann verschiedene Facetten von Partizipation fördern: Diskurskompetenz, kulturreflexive Kompetenz, Lernerautonomie, Medienerziehung, politische Bildung, *Global Education*. Von den sieben Methoden der MVC-Präsentation (vgl. Abschnitt 2.6) bietet sich der *sound-off approach* an: Die Vorführung des Videos mit ausgeschaltetem Ton kann mit der Anfertigung von Notizen kombiniert werden, obwohl die doppelte Aufgabe des gleichzeitigen Anschauens und Schreibens für Lernende wahrscheinlich überfordernd wirken kann, zumal der Szenenschnitt sehr schnell erfolgt.

Dem „Interaktiven Sprechen“ dienen zwei Aufgaben-Vorschläge:

- Discussing footage issues
- Debating on ‘abortion’

„Partizipatorisches Schreiben“ wird durch folgende *tasks* gefördert:

- Commenting on YouTube
- Blogging: “trolls and haters”

3.3 Bonnie Tyler: *Total Eclipse of the Heart* (2009, *literal video version*)

Das Original-Musikvideo (1982) wurde in einem großen viktorianisch-gotischen Krankenhaus in Surrey gedreht und visualisiert die melodramatische Ballade, die Bonnie Tyler mit ihrer rauen Stimme vorträgt. Die in Weiß gekleidete Sängerin phantasiert in einem Jungeninternat über ihre Schüler, die man bei verschiedenen Schulaktivitäten wie Fußball, Schwimmen, Karate, Gymnastik, Fechten, Singen und Tanzen sieht.

Die 27 Jahre später produzierte *literal version* (Scott, 2009) führt alle Ranglisten der *literal music videos* (LMV) an (z. B. Huffingtonpost oder Pastemagazine). Unter einem LMV versteht man die Parodie eines offiziellen MVC, wobei die ursprünglichen *lyrics* durch einen Text ersetzt werden, der die visuellen Elemente des Videos beschreibt. Im Gegensatz zu einer reinen Parodie, bei der das Bildmaterial und die Instrumente verändert werden, bleiben bei der LMV die Originalinstrumente und das Bildmaterial erhalten, aber die Stimme wird verändert, und zur besseren Verständlichkeit werden Untertitel hinzugefügt. Die neuen Songtexte beschreiben die im Clip vorkommenden Alltagsgegenstände, enthalten zahlreiche kulturelle und intertextuelle Referenzen und nehmen auf kinematografische Techniken wie Schnitt, Kamerabewegungen oder Beleuchtung Bezug.

Aufgrund des veränderten Textes ist das mit vielen Zitaten und (inter-)kulturellen Anspielungen gespickte Bonnie-Tyler-LMV sehr witzig und ruft im Klassenzim-

mer viel Kichern und Lachen hervor – in allen Jahrgangsstufen von der Sek I über die Sek II bis zu Universitätsseminaren. Zugleich lassen sich alle Kompetenzbereiche der Bildungsstandards abdecken.² Insbesondere kann neben der lexikalischen Kompetenz (visuelle Semantisierung von Lexemen wie „mullet with headlights“, „slo-mo dove“, „locker room“) und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz („Here’s where I pretend to be Eva Peron“, „It started out as Hogwarts, now it’s Lord of the Flies“, „Emo kid“) in der Domäne der Text- und Medienkompetenz Filmanalyse betrieben werden (kinematografische Techniken, z. B. „There’s nothing else to shoot, so zoom camera under this arch“).

Um produktive Kompetenzen im Bereich digitaler Partizipation zu fördern, bietet sich folgende Aufgabe an: „Create your own literal music video.“ Dabei mag man auf die 10-Ebenen-Lernpyramide (vgl. Abschnitt 3.1) Bezug nehmen und sich bei Punkt 6 (Produzieren) an der „Literal-Video-Anleitung“ von jimcontent.com (2015) orientieren. Diese beschreibt in 15 Schritten präzise, strukturiert und mit hilfreichen Screenshots versehen, wie man ein LMV entwickelt, z. B.:

(1) Einen neuen Ordner „Literal-Video“ auf dem Datenstick eröffnen und alle benötigten Daten hier speichern.

(2) Das gewünschte Video auswählen, vorbereiten und im Ordner abspeichern. (Originalton durch Karaoke-Version ersetzt)

(3) Den Movie-Maker öffnen und Video hochladen.

(4) Das Video anschauen und beschreiben, was man tatsächlich im Film sehen kann.

(5) Mit der Funktion „Bildtitel“ jeweils in wenigen Worten neuen Text in die Szene schreiben.

... (12) Audioaufnahme machen. Drei Varianten: Mikrofon des Kopfhörers, Handy, Diktiergerät.

... (15) Gemeinsam anschauen und sich über die gelungenen Resultate freuen!

Alternativ kann man sich von dem Unterrichtsvorschlag bei Hennekes (2019, S. 43–45) inspirieren lassen. Ob man nun die eine oder andere Anleitung verwendet, als Abschluss könnte die Teilnahme am jährlich stattfindenden Bundeswettbewerb Fremdsprachen (www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/) erfolgen. Dies steigert nicht nur die extrinsische Motivation, sondern würde die doppelte Teilhabe (s. o.: Lernpyramide, Punkt 10) zu einer dreifachen Partizipation ausbauen – inkl. Beteiligung an offiziellen, außerschulischen Events.³

2 Für eine detaillierte Beschreibung geeigneter Aufgaben für alle Kompetenzdomänen und Teilkompetenzen der Bildungsstandards vgl. Thaler (2016).

3 Vor 25 Jahren beteiligte sich der Autor mit einer 10. Klasse des Chiemgau-Gymnasiums, Traunstein an diesem Wettbewerb. Die Produktion des MVC *Hate Is all around*, eines Gegenentwurfs zum Bestseller *Love Is all around* (1994, aus dem Soundtrack zur Filmkomödie *Vier Hochzeiten und ein Todesfall*), erreichte einen 2. Platz – wobei fast jede Einsendung prämiert wurde und unser Camcorder-Projekt professionellen Ansprüchen in keiner Weise gerecht wurde.

3.4 Miley Cyrus: *Flowers* (2023)

Bei der visuellen Umsetzung von Miley Cyrus’ Disco-Funk-Popsong *Flowers*, dem meistgespielten Song des Jahres 2023, handelt es sich um ein semi-narratives Konzeptvideo, das die gescheiterte Beziehung des lyrischen Ichs thematisiert. Der *break-up-song* (Abrechnung der Sängerin mit ihrem fremdgehenden Ex-Mann Liam Hemsworth) entwickelt sich aber weniger zu einem *revenge track* als vielmehr zu einer *Self-love*-Hymne (s. Tab. 2: Refrain). Das Video öffnet mit Panoramabildern von Los Angeles über der Skyline der Innenstadt, bevor Cyrus über eine Brücke im Elysian Park läuft und anschließend in einer Villa singt, turnt und tanzt.

Da sich dieser MVC für eine polyvalente Verwertung im Unterricht anbietet, soll im Folgenden für jede der sechs Kompetenzdomänen (vgl. KMK, 2023, s. Abb. 1) jeweils eine geeignete Aufgabe kurz beschrieben werden.

(1) Funktionale kommunikative Kompetenz: Mittels einer *frequency analysis* („I“: 34x, „me“: 22x, „myself“: 9x, „my“: 4x, „my own“: 3x) kann eine grammatikbasierte Inhaltsanalyse (zur Abwechslung einmal *form before message*) lebendige Diskussionen über *female empowerment* (Selbstliebe, Single-Lady, Alleinsein) und unterschiedliche Haltungen zum Ende einer Beziehung auslösen.

(2) Text- und Medienkompetenz: Intertextuelle (und biografische) Bezüge zu Bruno Mars’ Piano-Pop-Ballade *When I Was Your Man* (2012) werden aufgezeigt und konträre Reaktionen auf einen Trennungsschmerz bewertet (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Vergleich zweier Songs

Miley Cyrus: <i>Flowers</i> (2023)	Bruno Mars: <i>When I Was Your Man</i> (2012)
Started to cry, but then remembered I can buy myself flowers Write my name in the sand Talk to myself for hours Say things you don’t understand I can take myself dancing And I can hold my own hand Yeah, I can love me better Than you can	Mm, too young, too dumb to realize That I should have bought you flowers And held your hand Should have gave (sic!) you all my hours When I had the chance Take you to every party 'Cause all you wanted to do was dance Now my baby’s dancing But she’s dancing with another man

(3) Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Anhand des weltweiten Erfolgs des Songs (Nummer 1 in den Charts von 40 Ländern) lässt sich über Popmusik als transkulturelles Phänomen diskutieren.

(4) Sprachbewusstheit: Die Verwendung eines Personalpronomens anstelle eines Reflexivpronomens im Refrain („I can love me better“) mag vielleicht zu einer hitzigen Debatte über grammatikalische Korrektheit führen.

(5) Sprachlernkompetenz: Das außerschulisch-autonome Englischlernen (*extra-mural English*) der Lernenden kann durch Verweise auf Online-MVC-Plattformen unterstützt werden, z.B. die interaktive Website Multimedia-English (<https://multimedia-english.com/videos/section/official-1/channel/music-1>), die 350 Videos mit

Beschreibung, Transkript, Bedeutung, Übungen und Kommentaren enthält und Musikgenres von A wie *Alternative* bis W wie *World Music* anbietet.

(6) Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz: Eine kreativ-produktive Aufgabe stellt die Herstellung eines Podcast (oder einer Voice-Aufnahme) dar: „Create a podcast, in which you voice your opinion on Miley Cyrus’ *Flowers*.“

4. Fazit: *Balanced Teaching*

Balance is the key to life. Wer modisch-triviale Kalender-Weisheiten nicht goutiert, mag vielleicht zweieinhalbtausend Jahre zurückgehen und Aristoteles favorisieren, der in seiner *Mesotes*-Lehre die *Tugend der Mitte* pries. Dabei definierte der große Philosoph die ‚Mitte‘ nicht als arithmetische Mitte, die von den beiden Extremen, dem Mangel und dem Übermaß, gleich weit entfernt ist. Die Mitte oder das rechte Maß (gr. ‚arete‘) ist kein universeller Punkt, der für jeden gleich sein muss, sondern kann für alle Handelnden an einem anderen Punkt liegen – auch für die Lehrkraft.

Balanced Teaching, d.h. die Mitte zwischen oder eine Synthese aus geschlossenem Unterricht und offenem Lernen (Thaler, 2012), scheint auch für die Arbeit mit Musikvideoclips ein geeigneter Ansatz zu sein. Diese Kombination aus Geschlossenheit und Offenheit findet auf verschiedenen Ebenen statt: lehrer*innenzentrierte und schüler*innenorientierte Methoden, Analyse sowie Interaktion und Produktion, geschlossene Übungen und offene Aufgaben, die Beschäftigung mit einem einzelnen MVC und die Besinnung auf Intermedialität, die Verwendung traditioneller und neuer Genres, die Kombination des *desktop approach* mit eigenständigem, außerschulischem Lernen.

Die zugrunde liegende Annahme lautet, dass eine Mischung aus alt und neu sowie aus Lehrer*innenführung und Lernendenautonomie die Monotonie mildert, die Motivation erhöht, die Partizipation erhöht und schließlich die Effektivität steigert. Insbesondere im Hinblick auf die drei Genres der partizipativen Musikvideos, nutzergenerierten Clips und Remixe werden kommunikative Interaktion, produktive Kompetenzen und Intertextualität/Intermedialität in den Vordergrund rücken. Auch im Bereich der Musikvideoclips kann *Balanced Teaching* zu einem effektiven und motivierenden Unterricht führen – was doch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein sollte.

Literatur

- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander et al. (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). VS Verlag.
- BIDT (Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation) (2024). *Digitale Kompetenzen*. <https://www.bidt.digital/glossar/digitale-kompetenzen>.
- Bildung und Begabung (o.J.). *Bundeswettbewerb Fremdsprachen*. www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de.
- Browning Erwin, S. (2010). *Jane Slayre*. Gallery Books.

- Castaño, A. (2008). *Multimedia English*. <https://multimedia-english.com/videos/section/official-1/channel/music-1>.
- Derrida, J. (1980). The Law of Genre. *Critical Inquiry*, 7(1), 55–81.
- Engelhart, B. (2017). *Art and Music in the English Classroom*. WVT.
- Falkenhagen, C. & Volkmann, L. (Hrsg.) (2019). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Narr.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: an Analysis of Frameworks*. JRC IPTS.
- Frith, S., Goodwin, A. & Grossberg, L. (Hrsg.) (1993). *Sound and Vision: The Music Video Reader*. Routledge.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the Distraction Factory: Music Television and Popular Culture*. University of Minnesota Press.
- Grahame-Smith, S. (2009). *Pride and Prejudice and Zombies*. Quirk Books.
- Hennekes, M.-A. (2019). *33 Ideen Digitale Medien Englisch*. Auer.
- Jimcontent.com (2015). *Literal-Video-Anleitung*. https://s6cfb5a065cde8835.jimcontent.com/download/version/1500834477/module/14969242296/name/Anleitung_Literal-video_SuS_cb.pdf.
- Keddie, J. (2017). Videotelling: YouTube Stories for the Classroom. *Lessonstream*. <https://lessonstream.com>.
- KMK (Hrsg.) (2003). *Bildungsstandards mittlerer Schulabschluss*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf.
- KMK (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards allgemeine Hochschulreife*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortge-FS-Abi.pdf.
- KMK (Hrsg.) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf.
- Korsgaard, M. (2013). Music Video Transformed. In J. Richardson, C. Gorbman & C. Vernallis (Hrsg.), *The Oxford Handbook of New Audiovisual Aesthetics* (S. 501–521). Oxford University Press.
- Kristiansen, B. (1985). Musikvideo. In R. Pittelkow (Hrsg.), *Analysen af TV*. Medusa.
- Marone, V. (2018). Teaching English through Music Videos. In J. Lontas (Hrsg.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0849>.
- McRae, J. (1991). *Literature with a Small 'l': Developing Thinking Skills in Language Teaching and Learning*. Prentice Hall.
- Quasthoff, U (2024). Diskurskompetenz. In Forschungsgruppe Diskursmonitor und Diskursintervention (Hrsg.), *Diskursmonitor. Glossar zur strategischen Kommunikation in öffentlichen Diskursen*. <https://diskursmonitor.de/glossar/diskurskompetenz>.
- Scott, D. (2009). *Total Eclipse of the Heart, literal video version*. www.youtube.com/watch?v=fsgWUq0fdKk
- Thaler, E. (1999). *Musikvideoclips im Englischunterricht*. Langenscheidt.
- Thaler, E. (2008). Internet-Videos: Fremdsprachenlernen für die YouTube-Generation. *Praxis Fremdsprachenunterricht (PFU)*, 1, 14–18.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten*. Cornelsen.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with Films*. UTB.
- Thaler, E. (2015a). Literal Music Videos. *Praxis Fremdsprachenunterricht (PFU)*, 3, 6–7.
- Thaler, E. (2015b). Musikbasierter Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht (PFU)*, 3, 11–14.

- Thaler, E. (Hrsg.) (2018a). *Singer-Songwriters: Music and Poetry in Language Teaching*. Narr.
- Thaler, E. (2018b). Murik – Musik und Lyrik im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht (PFU)*, 3, 13–16.
- Vernallis, C. (2013). Music Video's Second Aesthetic? In J. Richardson, C. Gorbman & C. Vernallis (Hrsg.), *The Oxford Handbook of New Audiovisual Aesthetics* (S. 437–465). Oxford University Press.
- Werner, V. & F. Tegge (Hrsg.) (2021). *Pop Culture in Language Education. Theory, Research, Practice*. Routledge.
- Williams, L. (2022). *Workshop on Music Videos*. Swiss Teacher Training Day.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell.

Musikvideoclips

- Arcade Fire. (2007). *Black Mirror*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aXuyMDSGCKo>.
- Billie Eilish. (2020). *My Future*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=D-m9Zf1WYQ_A.
- Bonnie Tyler. (2009). *Total Eclipse of the Heart, Literal Version*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XMmXCyrV_WQ.
- Bruno Mars (2012). *When I Was Your Man*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ekzHIouo8Q4&list=RDEkzHIouo8Q4&start_radio=1
- Carl Sagan. (2009). *Symphony of Science*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLFC4EE4355ADEBDB1>.
- Cindy Lauper (1983). *Girls Just Want to Have Fun* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=PIb6AZdTr-A&list=RDPIb6AZdTr-A&start_radio=1
- Ed Sheeran. (2017). *Perfect*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2Vv-BfVoq4g>.
- J. Tyler. (2007). *My Body Is a Cage*. [Video]. dvblog. https://www.dvblog.org/movies/06_2007/bodycage.mov.
- Kanye West. (2010). *Runaway*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B-m5iA4Zupek>.
- Miley Cyrus. (2023). *Flowers*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-G7KNmW9a75Y>.
- Queen. (1975). *Bohemian Rhapsody*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fBsc9RNbnKQ>.
- Pink. (2022). *Irrelevant*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=54TqACn_9V8.
- Taylor Swift. (2021). *All too Well, the Short Film*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tollGa3S0o8>.
- Taylor Swift. (2022). *Anti-Hero*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=b1kbLwvqugk>.
- The Buggles (1979). *Video killed the radio star*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=W8r-tXRLazs&list=RDW8r-tXRLazs&start_radio=1
- The Who (1965). *The Kids Are Alright*. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=afam2nIae4o&list=RDafam2nIae4o&start_radio=1

Stephan Schicker, Victoria Reinsperger, Jürgen Ehrenmüller
und Sabine Schmölzer-Eibinger

Gesellschaftliche Partizipation im digitalen Zeitalter ermöglichen

Fake News in Texten erkennen und widerlegen im Sprachunterricht

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt einen neuen Ansatz für den Sprachenunterricht zur Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News, *Fictional Science* (FiSci) anhand konkreter Aufgabenbeispiele und seiner theoretischen Grundlagen vor. In Kurs 1 des Ansatzes (Aktivieren des Fake-News-Radars) werden Schüler*innen für Falschinformationen sensibilisiert, Kurs 2 (Überprüfung von Informationen) vermittelt Strategien zur Erkennung von Falschinformationen, die auch von professionellen Fact-Checker*innen verwendet werden, und Kurs 3 (Widerlegung) fokussiert auf die schriftliche Widerlegung von Falschinformationen.

Schlüsselwörter: Sprachenunterricht, Textkompetenz, Fake News, *Fictional Science*

Abstract

This paper presents a new approach to language education aimed at fostering text competence for a critical approach to fake news, Fictional Science (FiSci), illustrated through concrete task examples and their theoretical foundations. In Course 1 of the approach (Activating the Fake News Radar), students are sensitized to disinformation; Course 2 (Verifying Information) teaches the same strategies professional fact checkers use to identify disinformation; and Course 3 (Refutation) focuses on the written refutation of disinformation.

Keywords: language teaching, text competence, fake news, *Fictional Science*

1. Einleitung

In einer Demokratie sind gesellschaftliche Partizipation und Mitwirkung an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen von zentraler Bedeutung. Als Grundlage für diese Prozesse sollten Informationen herangezogen werden, die hinsichtlich ihrer Faktizität geprüft und als seriöse Quellen betrachtet werden können. Informationsgewinnung vollzieht sich in unserer Gesellschaft wesentlich über Texte.¹ In der Schule fungieren Texte als zentrale Medien des Lernens und der Wissensvermittlung. Im Alltag sind Texte ebenfalls Träger von Informationen, die aber vor allem auf

1 Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) beziehen sich in ihren Ausführungen zu Textkompetenz auf konzeptionell schriftliche Texte, die medial schriftlich oder mündlich sein können (Koch & Oesterreicher, 1985). Die Ausführungen in diesem Beitrag erweitern dieses Verständnis mit Blick auf Texte im Zeitalter der Digitalisierung und beziehen sich sowohl auf konzeptionell als auch medial schriftliche Texte sowie auf Texte, die konzeptionell schriftlich und medial mündlich sind, aber auch auf Texte, die medial schriftlich, jedoch konzeptionell mündlich geprägt sind.

Sozialen Medien im Gegensatz zu schulisch verwendeten Texten hinsichtlich ihrer Faktizität oft ungeprüft sind. Gerade auf Sozialen Medien, auf denen Schüler*innen mittlerweile einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen, sind Lernende dadurch vermehrt mit Fake News konfrontiert (mpfs, 2024). Zwar ermöglicht die rasche Verbreitung von Informationen durch digitale Medien einen schnelleren Zugang zu Wissen, gleichzeitig wird die Überprüfung des epistemischen Status von Informationen in Texten immer schwieriger.

Was kennzeichnet Texte, mit denen die Lernenden in der Schule bzw. in ihrem Alltag konfrontiert sind? Texte, die in der Schule als Lernmedien eingesetzt werden, zeichnen sich durch komplexe Konzepte, Begriffe und Strukturen aus. Der Umgang mit diesen Texten erfordert ein abstraktes, auf der Ebene des *Symbolfelds* (Bühler, 1965) verortetes Denken.

Das Lernen anhand von Texten ist für Schüler*innen damit verbunden, sich auf wissenschaftliche Konzepte² (*scientific concepts*, Vygotsky, 1986, S. 146) zu beziehen und an „einer fachspezifischen Domäne des Lernens“ (*specialized domain*, Macken-Horarik, 1996, S. 236) zu orientieren. Die Texte, denen die Schüler*innen außerhalb der Schule begegnen, sind demgegenüber meist vor allem auf spontane Konzepte (*spontaneous concepts*, Vygotsky, 1986, S. 146) bezogen, die die alltägliche Domäne des Lernens (*everyday domain*, Macken-Horarik, 1996, S. 236) bestimmen und aus konkreten Situationen und persönlichen Begegnungen heraus entstehen (Vygotsky 1986, S. 194). Es ist davon auszugehen, dass spontane Konzepte im digitalen Zeitalter auch über digital vermittelte Erfahrungen und Begegnungen auf Sozialen Medien entstehen und dabei die Texte prägen, die in diesen Kontexten entstehen. Eine umfassende Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft bedeutet somit für Schüler*innen, dass sie sich sowohl mit Texten in der *alltäglichen Domäne des Lernens* als auch in der *fachspezifischen Domäne des Lernens* zurechtfinden müssen und nicht a priori davon ausgehen können, dass diese inhaltlich geprüft und als Quelle von Informationen und für den Wissenserwerb verlässlich sind.

Welche Aufgabe erwächst daraus für die Schule? Für die Schule ergibt sich daraus die Aufgabe, Schüler*innen nicht nur die Fähigkeit zu vermitteln, Texte lesen, verstehen, verfassen und als Lernmedium nutzen zu können (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 5), sondern Informationen in Texten auch hinsichtlich ihres epistemischen Status überprüfen und Falschinformationen widerlegen zu können (Schicker, 2025). Damit soll sichergestellt werden, dass Texte als seriöse Quellen von Informationen nicht nur für den schulischen Wissenserwerb, sondern auch für die Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Diskursen über das schulische Umfeld hinaus nutzbar sind. Die Aufgabe, diese Art der Textkompetenz zu fördern, fällt in der Schule in der Regel vor allem dem Sprachenunterricht zu (vgl. Zhang et al., 2020).

2 Wissenschaftliche Konzepte sind nach systematischen Kategorien, fachlichen Gesichtspunkten und logischen Kategorien strukturiert und Teil eines gesellschaftlich organisierten Wissensbestandes (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 30).

Für den Deutschunterricht fehlen dafür bislang sowohl theoretisch fundierte als auch praxiserprobte didaktische Ansätze. Im Projekt *Fictional Science (FiSci)*³ wurde daher ein neuer didaktischer Ansatz für den Deutschunterricht⁴ entwickelt, der Schüler*innen dazu befähigen soll, Falschinformationen in Texten zu erkennen und zu widerlegen. Dieser Ansatz soll in diesem Beitrag vorgestellt werden.

2. Der didaktische Ansatz *Fictional Science (FiSci)*

2.1 Fiktionalität als didaktisches Vehikel für den Ansatz *FiSci*

Wissenschaftliche Arbeiten aus der Psychologie und den Textverarbeitungswissenschaften (Britt et al., 2019, S. 96; Ecker et al., 2014, S. 15; Kendeou & O'Brien, 2014, S. 367–368; Lewandowsky et al., 2012, S. 112; Sanderson & Ecker, 2020, S. 463) zeigen, dass sich einmal verfestigte Falschinformationen nur mehr schwer korrigieren lassen. So wurde zum Beispiel durch kognitive Verzerrungen wie den *Illusory truth effect* nachgewiesen, dass schon alleine die Wiederholung von Informationen deren Glaubwürdigkeit erhöhen kann (Polage, 2012). Der Grund dafür ist, dass mehrfach rezipierte Aussagen meist für korrekter betrachtet werden, da sie vertrauter erscheinen (Britt et al., 2019, S. 96; Ecker et al., 2014, S. 15).

Einmal verfestigte Falschinformationen sind aber nicht nur schwer zu korrigieren, sie können auch die Aneignung von Strategien zu deren Entlarvung behindern. Dies zeigen empirische Untersuchungen u. a. von Cook et al. (2017, S. 16), denen zufolge bereits eingenommene Überzeugungen oder Standpunkte zu einem Thema dem Erkennen von Mitteln der Manipulation bei diesem Thema im Weg stehen können. Theoretisch lässt sich dies u. a. damit erklären, dass bei der Rezeption von Texten eine mentale Repräsentation der Inhalte aufgebaut wird, die umso stabiler wird, je mehr Informationen hinzukommen (u. a. O'Brien & Myers, 1999, S. 42; Sanford & Garrod, 2005, S. 217; Van den Broek et al., 2005, S. 306). Da der Aufbau mentaler Repräsentationen bei den Rezipient*innen stets auch mit der Suche nach Ankerpunkten im eigenen Vorwissen verbunden ist, können Überzeugungen in Form von Vorwissen⁵ den Erwerb von Strategien zu deren Überprüfung behindern.

3 Im Erasmus+ Bildungsprojekt *Fictional Science (FiSci)* – Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News werden unter anderem Lehr- und Lernmaterialien für den Schulunterricht in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache entwickelt. Dieses dreijährige Projekt wird unter dem Lead der Universität Graz mit Kooperationspartnern der Westböhmischen Universität Pilsen (Tschechien), der Universität in Zagreb (Kroatien) und dem Zentrum für deutsche Kultur „Deutsches Haus-Kyiv“ (Ukraine) durchgeführt und von der Europäischen Union gefördert.

4 Die Aufgabenstellungen bieten viele zusätzliche sprachliche Unterstützungsangebote wie Worterklärungen oder sprachliche Scaffolds für das Widerlegen von Falschinformationen. Eine genauere Beschreibung der sprachlichen Unterstützungsangebote findet sich in Schicker & Reinsperger (2025).

5 Obwohl bereits Abelson (1979) die Unterschiede zwischen *knowledge systems* (Wissenssysteme) und *belief systems* (Überzeugungssysteme) herausarbeitet, zeigen Modellierungen von Pajares (1992), dass die beiden Systeme „inextricably intertwined“ (ibid., S. 325) sind, da

Im Ansatz *Fictional Science (FiSci)* wird daher bei der Vermittlung von Strategien und Fähigkeiten im Umgang mit Falschinformationen in Texten nicht mit ‚echten‘, sondern mit für didaktische Zwecke konstruierten Falschinformationen in den Texten gearbeitet. Zu diesen Falschinformationen können die Lernenden noch keine Überzeugungen bzw. kein Vorwissen haben, das sie beim Erwerb von Strategien zu deren Entlarvung behindern könnte. Damit werden im Unterricht auch keine ‚echten‘ Falschinformationen verbreitet oder gar verfestigt, wie es bei einer Auseinandersetzung mit authentischen Fake News der Fall wäre.

Diese fiktionalen⁶ Texte (*fictional*) mit für didaktische Zwecke konstruierten Falschinformationen sind inhaltlich im Bereich der Wissenschaft (*science*) angesiedelt. Daraus ergibt sich auch der Name des didaktischen Ansatzes *Fictional Science (FiSci)*. Im Folgenden sollen die Aufgabenarrangements dieses Ansatzes dargestellt werden.

2.2 Aufgabenarrangements des didaktischen Ansatzes *FiSci*

Der didaktische Ansatz *Fictional Science* ist für die Sekundarstufe gedacht und sieht zwei Aufgabenarrangements vor (*Sourcing* und *Corroboration*), die jeweils aus drei Kursen bestehen. In Kurs 1 geht es in beiden Aufgabenarrangements um das Aktivieren des sog. *Fake-News-Radars* (Auffälligkeiten in Texten analysieren: Trugschlüsse, Merkmale an der sprachlichen Oberfläche, interne Widersprüche). Kurs 2 fokussiert die Überprüfung (Verifikation von Informationen) und Kurs 3 die Widerlegung von Falschinformation. Dabei unterscheiden sich die beiden Aufgabenarrangements in Kurs 2 und 3 durch die Strategie, wie Informationen verifiziert bzw. widerlegt werden.

- Im Aufgabenarrangement 1 werden Metadaten (z.B. Autor/in, Publikationsmedium eines Textes) zur Überprüfung von Informationen in Texten herangezogen (*Sourcing*) und
- im Aufgabenarrangement 2 werden inhaltliche Informationen aus anderen Quellen zur Überprüfung von Informationen in Texten eingesetzt (*Corroboration*).

Überzeugungen neben affektiv-emotionalen Wertstrukturen und behavioristischen Verhaltensstrukturen zunächst stets auch auf kognitive Wissensstrukturen aufbauen.

- 6 Die Funktion von Fiktionalität kann in Texten je nach Kontext variieren. In literarischen Texten stellt sie ein konstitutives Element des künstlerischen Schaffens dar, das primär darauf abzielt, ästhetisches Vergnügen zu bereiten sowie emotionale und intellektuelle Reflexion zu fördern (Feilke, 2023). Im Gegensatz dazu wird Fiktionalität in Fake News gezielt dazu eingesetzt, um Rezipient*innen zu täuschen oder zu manipulieren, um damit politische, soziale oder wirtschaftliche Interessen zu verfolgen. Während Fiktionalität in literarischen Texten von Leser*innen erwartet und akzeptiert wird, gilt dies nicht für Textsorten wie z.B. journalistische Texte, die einen Anspruch auf Faktizität erheben und von denen Lesende erwarten, dass Informationen geprüft sind. Gerade deshalb imitieren Fake News oft bewusst die strukturellen Charakteristika journalistischer Textsorten, da Rezipient*innen damit Glaubwürdigkeit verbinden und Faktizität assoziieren (Lazer et al., 2018, S. 1094). Im Projekt *FiSci* erfüllen fiktionale Texte die didaktische Funktion, Lernenden zu vermitteln, wie sie Fake News entlarven und widerlegen können, ohne damit aber reale Falschinformationen zu verbreiten.

Das übergeordnete Lernziel von *FiSci* besteht darin, Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News zu erwerben. Dieses Lernziel soll in den drei Kursen dadurch erreicht werden, dass die Lernenden

1. Informationen in Texten im Sinne des epistemisch-wachsamen Lesens (Sperber, 2010) begegnen und für textinterne Merkmale zur Erkennung von Falschinformationen sensibilisiert sind,
2. *Corroboration* und Sourcing als Strategien zur Überprüfung von Informationen in Texten nutzen und
3. Falschinformationen in Texten schriftlich widerlegen können.

Die Aufgabenarrangements werden auf einer digitalen Lernplattform angeboten. Dort sind die Kurse für Schüler*innen als Lehrgang zum professionellen Fact-Checker bzw. zur professionellen Fact-Checkerin situiert, bei dessen Abschluss sie ein automatisch generiertes Zertifikat erhalten (www.fictionalscience.eu). Begleitet werden die Lernenden auf der Plattform von zwei Figuren, Fanda und Lucy, die Hinweise, Hilfestellungen und sprachliche Erklärungen geben. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf dem Corroboration-Aufgabenarrangement für die Sekundarstufe I.⁷

3. Kurs 1: Das Fake-News-Radar aktivieren

Das übergeordnete Lernziel von Kurs 1 ist die Aktivierung des sog. *Fake-News-Radars* bei den Schüler*innen: Es handelt sich dabei um eine Awareness-Phase, in der Lernende eine kritische Lesehaltung gegenüber Texten entwickeln sollen. Sie sollen dabei einerseits ein metakognitives Bewusstsein dafür entwickeln, dass Texte Falschinformationen enthalten können, und andererseits für frequente textinterne Charakteristika von Falschinformationen sensibilisiert werden. Der didaktischen Konzeption dieser Anbahnung einer kritischen Lesehaltung gegenüber der Faktizität von Textinhalten liegt das Konzept des *epistemisch-wachsamen Lesens* (Sperber et al., 2010) sowie des *entdeckenden Lernens* (Neber, 2010) zugrunde. Diese beiden Konzepte sollen im Folgenden mit ihrer didaktischen Umsetzung in den Aufgabenstellungen von Kurs 1 von *FiSci* vorgestellt werden.

3.1 Vom Täuschungserlebnis zum kritisch-evaluativen Lesen

Das Internet ermöglicht Lernenden schnell und einfach Zugriff auf eine schier unendlich scheinende Fülle an Informationen. Dementsprechend haben sich auch die Anforderungen an das Lesen und Verarbeiten von Informationen im digitalen Zeitalter verändert. So führt die Rezeption von digital verbreiteten Texten meist

⁷ Die im Beitrag vorgestellten Aufgabenarrangements wurden für Lernende ab der achten Schulstufe konzipiert und in Mittelschulen in Österreich im Hinblick auf ihre Wirksamkeit überprüft, Lernende zu befähigen, Falschinformationen schriftlich zu widerlegen.

zu einer erhöhten kognitiven Beanspruchung, da viele Prozesse – von der Navigation bis zur Verarbeitung von Informationen – gleichzeitig ablaufen (Salmerón et al., 2018, S. 96). Bei der Rezeption von Texten in Sozialen Medien entsteht eine zusätzliche Anforderung durch den epistemisch unsicheren Status der Texte (Kozyreva et al., 2020, S. 109). Lesekompetenz im digitalen Zeitalter erfordert daher nicht nur die Fähigkeit, Informationen aus Texten sinnerfassend zu entnehmen und zu verarbeiten, sondern auch die Fähigkeit eines *kritisch evaluativen Lesens*, d. h. „a ‘fully literate’ reader is able to identify the potential bias of a digital source, especially when the source withholds or hides such bias“ (Walsh-Moorman & Pytash, 2021, S. 107).

Lesen im digitalen Zeitalter erfordert somit die Lesehaltung des epistemisch-wachsamen Lesens, die auf das Konzept der epistemischen Wachsamkeit (*epistemic vigilance*) von Sperber et al. (2010) zurückgeht. Diese Lesehaltung stellt eine Art „Schutzmechanismus [dar], nicht alles blind als vertrauenswürdig anzunehmen, sondern bei Zweifelsfällen Aussagen bzw. ihre Quellen kritisch zu evaluieren“ (Philipp, 2023, S. 21). Diese Lesehaltung zeigt sich im Bewusstsein der Lesenden, dass sie bei der Begegnung mit Texten dem Risiko „being misinformed by others“ ausgesetzt sein könnten (Sperber et al., 2010, S. 359).

Im Ansatz *FiSci* wird diese Lesehaltung durch ein didaktisch konstruiertes Täuschungserlebnis am Beginn von Kurs 1 evoziert. Dieses Täuschungserlebnis wird bei den Lernenden ausgelöst, indem sie im Rahmen eines Arbeitsauftrages auf Falschinformationen stoßen, ohne es zu wissen. Konkret werden sie dazu aufgefordert, einen Zeitungsbericht über ein Experiment zu lesen, in dem (angeblich) wissenschaftlich nachgewiesen wurde, dass Papier ab einer bestimmten Fallhöhe immer auf der mit Kugelschreiber beschriebenen Seite landet. Der Text, mit dem sie dabei konfrontiert werden, referiert auf erfundene wissenschaftliche Ergebnisse und enthält weder konkrete Angaben zu den Forschenden oder ihrer Institution noch explizite Quellenverweise.

Dass es sich bei den im Text wiedergegebenen Informationen nicht um empirisch haltbare Informationen handelt, kann u. a. herausgefunden werden, indem überprüft wird, ob die in diesem Text berichteten Ergebnisse dieser Studie replizierbar sind, d. h. ob bei einer Wiederholung des Experiments nochmals dieselben Ergebnisse zustande kommen. Die Schüler*innen werden daher dazu aufgefordert, selbst Papierwürfe – wie im Experiment beschrieben – durchzuführen und zu dokumentieren, auf welcher Seite die Blätter auf dem Boden aufkommen. Dabei stellen sie fest, dass die im Text berichteten Ergebnisse nicht zustande kommen und somit nicht replizierbar sind. Damit ist auch klar, dass die Aussage im Text „Papier fällt *immer* auf die beschriebene Seite auf den Boden“ kritisch zu betrachten ist.

Diese didaktisch konstruierte Täuschung wird schließlich dadurch aufgelöst, dass die Schüler*innen erfahren, dass das im Text berichtete Experiment gar nie durchgeführt, sondern vielmehr erfunden wurde, um ihnen bewusst zu machen, wie wichtig es ist, Informationen in Texten stets kritisch zu hinterfragen. Damit soll ihnen die Bedeutung einer kritischen Lesehaltung im Sinne einer ständigen Aktivierung des *Fake-News-Radars* klargemacht werden, die sie stets einnehmen sollten, unabhängig davon, mit welchen Texten sie konfrontiert werden.

Dieser Text wird in Folge didaktisch auch dazu genutzt, um das Konzeptverständnis der Schüler*innen über empirische Forschung und wissenschaftliches Arbeiten weiterzuentwickeln. Ausgehend von ihrer konkreten Erfahrung des Papier-Wurf-Experiments sollen die Lernenden an ihrem Konzeptverständnis in Bezug auf die Begriffe ‚empirisch überprüft‘ und ‚Experiment‘ arbeiten, um in eine fachspezifische Domäne des Lernens (Macken-Horarik, 1996, S. 236–238) zu gelangen. Um dies für die Schüler*innen verständlich und begreifbar zu machen, erarbeiten sich die Lernenden in der darauffolgenden Aufgabenstellung, wie man das Papier-Experiment unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards umsetzen könnte und welche Anforderungen an die Durchführung eines Experiments gestellt werden müssten.

Durch diese Aufgabenstellung im Anschluss an das Papier-Wurf-Experiment werden *bridging analogies* (Bryce & MacMillan, 2005) von einem Alltagskonzept zu einem Fachkonzept gebaut und Lernende können so ihre spontanen Konzepte modifizieren, indem sie diese mit neuen Informationen aus der fachspezifischen Domäne dazu überformen. Auf diese Weise erfahren die Schüler*innen auch, wie Erkenntnisgewinn in der Wissenschaft zustande kommt und dass die Einhaltung von Grundprinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens wie beispielsweise die schon erwähnte Replizierbarkeit empirischer Studien dazu beiträgt, dass Wissenszuwachs auf Faktizität und nicht auf Fake News beruht.

3.2 *Red Flags* für Fake News durch entdeckendes Lernen erschließen

Im Sinne einer motivierenden Situierung des didaktischen Settings als Lehrgang zu professionellen *Fact-Checker*innen* regen viele Aufgabenstellungen zum *entdecken* bzw. *problemlösenden Lernen* an. Die Lernform des entdeckenden Lernens zielt darauf ab, dass Lernende deklaratives bzw. prozedurales Wissen durch eigenständiges Denken konstruieren (Neber, 2010, S. 124). In diesem Sinne werden Lernende dazu „ermutigt [...], selbstständig Prinzipien und Konzepte zu ‘entdecken’, indem sie sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen“ (Stiller, 2019, S. 10).

In den Aufgabenstellungen von *Fictional Science* wird dies umgesetzt, indem Lernende durch eine Analyse von Texten frequente Merkmale von Falschinformationen induktiv erschließen und reflektieren. So findet etwa eine Auseinandersetzung mit argumentativen Trugschlüssen (Walton, 2010) statt, deren Vorkommen auf das Vorliegen von Falschinformationen hinweist. Dabei sollen die Schüler*innen vier Texte analysieren, die unterschiedliche Trugschlüsse enthalten (z. B. *Übergeneralisierung*, *Argumentum ad hominem*). Die Schüler*innen sollen diese Trugschlüsse nicht nur selbstständig identifizieren, sondern auch begründen, welche unzulässigen Schlussfolgerungen die Argumentation enthält.

Die Auseinandersetzung mit Trugschlüssen eröffnet erneut die Möglichkeit, an das Konzeptverständnis in Bezug auf wissenschaftliche Experimente anzuknüpfen. Beispielweise wird im (fiktiven) Zeitungsbericht *Faszinierend! Kraft in den Beinen = mathematische Denk-Kraft* von einem Zusammenhang zwischen der Sprung-

kraft und der Fähigkeit, komplexe mathematische Textaufgaben zu lösen, berichtet. Um den Trugschluss der Übergeneralisierung in diesem Text identifizieren zu können, müssen die Schüler*innen in der Lage sein, zu erkennen, dass die Stichprobe im berichteten Experiment zu klein und daher nicht repräsentativ ist und somit die Aussagekraft der Ergebnisse dieser (fiktiven) Studie sehr eingeschränkt wäre. In der folgenden Abbildung findet sich dieser Zeitungsbericht mit dem Trugschluss der Übergeneralisierung.

Allgemeines Mittagsblatt

Freitag, 03.01.2025

Faszinierend! Kraft in den Beinen = mathematische Denk-„Kraft“

Mathematische Textaufgaben sind für Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung. Durch ein Experiment an einer Universität konnte nun Erstaunliches herausgefunden werden: Die Fähigkeit zum Lösen von Textaufgaben ist direkt mit der Kraft in den Beinen verbunden! Wer höher als 55 cm aus dem Stand springen kann (ein durchschnittlicher Mensch schafft knapp einen halben Meter), kann komplexe Textaufgaben problemlos lösen. An dem Experiment haben acht

Mathematikstudierende (5 Studenten und 3 Studentinnen) teilgenommen. Die Ergebnisse erklären auch, warum Schülerinnen und Schüler in höheren Schulstufen komplexere mathematische Textaufgaben lösen können als Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe: Diese können aufgrund ihrer geringeren Körpergröße einfach noch nicht wirklich hoch springen.



Abbildung 1: Didaktisch konstruierter Zeitungsbericht, um argumentative Trugschlüsse transparent zu machen (Quelle: <https://fictionalscience.eu/>)

Ähnlich wie im Text zum Papier-Experiment (s. Kap. 3.1) finden sich auch in diesem Text lediglich vage Informationen (z. B. „durch ein Experiment an einer Universität“) und es werden keine Quellen genannt. Damit ist der wissenschaftliche Anspruch nach Explizitheit und Präzision ebenso wie jener nach Nachvollziehbarkeit der Informationen durch Angabe der Quellen nicht eingelöst. Sind solche Ansprüche in Texten, die sich auf wissenschaftliche Inhalte beziehen, nicht umgesetzt, so kann dies ein Hinweis auf Falschinformationen sein.

Die beschriebenen Aufgabenstellungen aus Kurs 1 sollen veranschaulichen, wie Lernende dafür sensibilisiert werden können, einen kritischen Blick auf den epistemischen Status von Informationen in Texten einzunehmen.

4. Kurs 2: Informationen durch *Corroboration* überprüfen

Nachdem Lernende in Kurs 1 durch die Aktivierung des *Fake-News-Radars* dafür sensibilisiert worden sind, dass es *textinterne* Hinweise geben kann, die darauf hindeuten, dass im Text Falschinformationen vorliegen, sollen diese im nächsten Schritt Ausgangspunkt für eine *textexterne* Überprüfung von Inhalten sein.⁸ In Kurs 2 lernen die Schüler*innen daher, Informationen in einem Text zu überprüfen und dabei mögliche Täuschungsstrategien⁹ aufzudecken.

Als Überprüfungsmethoden werden dabei jene Strategien vermittelt, auf die auch professionelle Fact-Checker*innen zurückgreifen. Die Herangehensweise von Fact-Checker*innen bei der Bewertung von Informationen in Texten ist das *laterale Lesen*, das sich auch in empirischen Studien als erfolgreich und didaktisch gut vermittelbar erwiesen hat (McGrew & Wineburg, 2017).¹⁰ Beim *lateralen Lesen* rezipieren Lesende Informationen aus mehreren Texten in verschiedenen offenen Tabs am Bildschirm, um damit die Inhalte des Ausgangstextes zu überprüfen. Beim *lateralen Lesen* werden v.a. zwei Strategien zur Überprüfung von Informationen eingesetzt (Philipp, 2021, S. 8): Neben dem *Sourcing* (s. Kap. 2.2) wird die *Corroboration* angewandt, die in diesem Beitrag im Fokus steht. Bei der *Corroboration* erfolgt die Überprüfung der Faktizität eines Textinhalts durch einen intertextuellen Vergleich mit inhaltlichen Informationen aus anderen Texten (List & Alexander, 2019).

Es geht dabei darum, dass Schüler*innen gezielt nach bestätigenden bzw. widersprechenden Informationen suchen, um die Faktizität von Informationen im Ausgangstext zu überprüfen. Dazu müssen sie externe Informationsquellen konsultieren und die intertextuelle Kohärenz überprüfen, um Hinweise auf die Plausibilität von Aussagen zu erhalten (Philipp, 2021, S. 9).

Durch den Abgleich von Informationen in mehreren Texten sollen die Lernenden die im Text eingesetzten Täuschungsstrategien erkennen und sich darüber bewusst werden, dass diese als Mittel der Manipulation eingesetzt werden. *Fictional Science* greift dabei auf die Systematisierung von Täuschungsstrategien in der FLICC-Taxonomie (Cook, 2020) zurück und fokussiert im Rahmen des *Corroboration*-Aufgabenarrangements die folgenden beiden Täuschungsstrategien (Hoofnagle & Hoofnagle, 2007):

-
- 8 Diese Verifikation kann nicht mehr textintern erfolgen, da man an sprachlichen bzw. textuellen Merkmalen allein nicht mit Gewissheit die Faktizität von Informationen feststellen kann (Feilke, 2023, S. 8).
 - 9 Der Begriff Strategien wird in diesem Beitrag einerseits in Bezug auf Mittel der Manipulation in Texten (Täuschungsstrategien) verwendet und andererseits hinsichtlich Herangehensweisen von Lernenden (z.B. *Corroboration*), um Manipulation in Texten aufzudecken.
 - 10 In der Untersuchung wurde u.a. das Vorgehen von professionellen Fact-Checkern bzw. Fact-Checkerinnen im Vergleich zu *Digital Natives* und Professor*innen im Hinblick auf ihre angewandten Strategien bei der Überprüfung von Informationen untersucht. *Digital Natives* und Professor*innen konnten Falschinformationen in Informationen nur unzureichend erkennen bzw. ließen sich oft von leicht manipulierbaren Merkmalen von Websites täuschen. Am erfolgreichsten bei der Identifikation von Falschinformationen war die Gruppe der Fact-Checker*innen, indem sie den Lesestil des *lateralen Lesens* anwandten (McGrew & Wineburg, 2017).

- Selektives Zitieren (*Quote Mining*): Eine Aussage wird bewusst falsch oder verkürzt dargestellt oder ein Zitat wird erfunden, um den eigenen Standpunkt zu stützen.
- Ignoranz empirischer Evidenz (*Slothful Induction*): Eindeutige empirische Beweise werden ignoriert oder heruntergespielt, um den eigenen Standpunkt zu stützen oder eine alternative Erklärung zu behaupten.

Im ersten Aufgabenbeispiel aus Kurs 2 müssen die Lernenden *Corroboration* als Strategie anwenden, indem sie Informationen in einer (fiktiven) Zeitungskolumne überprüfen. In diesem Text wird behauptet, dass Meteoriten deshalb immer in Kratern einschlagen, weil die Erde an diesen tieferen Stellen der Erdoberfläche einen höheren Eisengehalt aufweist und die Krater daher die ebenfalls eisenhaltigen Meteoriten magnetisch anziehen.

Für den Abgleich der Informationen in diesem Text (i. w. F.: Primärtext) stehen den Lernenden Sekundärtexte mit weiterführenden inhaltlichen Informationen zur Verfügung. Durch den Abgleich mit den weiterführenden Informationen in diesen Sekundärtexten, die als vertrauenswürdig dargestellt sind,¹¹ soll für die Lernenden klar werden, dass es sich gerade nicht so verhält, denn Meteoriten erzeugen erst durch den Einschlag in die Erdoberfläche Krater. Damit werden die Falschinformationen im Primärtext widerlegt und die Täuschungsstrategie *Ignoranz empirischer Evidenz* wird für die Lernenden durch den Abgleich mit den weiterführenden Informationen transparent. Um diese Täuschungsstrategie für Lernende anschaulich darzustellen, wird das Konzept der *Parallel-Argumentation*, definiert als „replicating the flawed logic from a misleading argument in an analogous situation“ (Cook et al., 2023, S. 612) in *FiSci* didaktisch genutzt: Dabei werden Täuschungsstrategien besonders übertrieben, absurd oder humorvoll dargestellt, um Fehler in der Argumentation bzw. der logischen Struktur der Falschinformation für Lernende hervorzuheben.

Die in Kurs 1 auf Basis der konkreten Erfahrung der Lernenden (Papierwurf-Experiment) gebildeten Konzeptvorstellungen zu empirischer Forschung (Macken-Horarik, 1996, S. 236–238) sind auch hier Anknüpfungspunkt für konzeptionelle Klärungen in Bezug auf empirische Evidenz respektive *Ignoranz empirischer Evidenz* als Täuschungsstrategie. Nachdem die Täuschungsstrategie im Text von den Schüler*innen erkannt und reflektiert wurde, greifen die beiden Figuren der Lernplattform diese Täuschungsstrategie auf und erklären sie. Diese Erklärung in Form eines

11 Professionelle Fact Checker*innen führen *Sourcing-* und *Corroboration*-Strategien gleichzeitig zur gegenseitigen Stützung durch (Philipp, 2019, S. 112–115), d.h. sie bestimmen mit Sourcing zuerst die Vertrauenswürdigkeit von Dokumenten mittels weiterführender Informationen zu Metadaten von Dokumenten, bevor sie diese weiterführenden inhaltlichen Informationen für die *Corroboration* nutzen. Da aus didaktischen Gründen in den Aufgabenarrangements von *FiSci* die beiden Strategien zunächst getrennt voneinander vermittelt werden, müssen Lernende die Vertrauenswürdigkeit von Texten im *Corroboration*-Aufgabenarrangement nicht selbst bestimmen, sondern es wird in den Erklärboxen der Materialien ausgeführt, dass diese als vertrauenswürdig eingestuft werden können, da sie aus verlässlichen Quellen stammen und gut recherchiert sind. In einem Zusatzmodul von *FiSci* lernen Schüler*innen nach Absolvierung des Lehrgangs selbst Quellen zu recherchieren, ihre Vertrauenswürdigkeit zu bewerten und als Basis für den inhaltlichen Abgleich zu nutzen.

Dialogs zwischen Lucy und Fanda (vgl. Abb. 2) soll auch dazu beitragen, komplexe abstrakte Konzepte in kleine, aufeinander aufbauende Wissensseinheiten zu zerlegen und auf diese Weise das Verständnis eines wissenschaftlichen Konzepts zu erleichtern (Neugebauer & Nodari, 2013, S. 18).



Abbildung 2: Figurenrede Fanda und Lucy (Quelle: <https://fictionalscience.eu/>)

Auf Basis dieser dialogischen Erklärung der Täuschungsstrategie durch die beiden Figuren wird das abstrakte Verständnis der Täuschungsstrategie *Ignoranz empirischer Evidenz* in einem Comic weiter ausgeführt. Gemäß der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Ainsworth, 2021) fördert dieser Wechsel der Darstellungsform eine tiefere kognitive Verarbeitung und baut das mentale Modell dieses abstrakten Konzepts aus.

Nach der Aufdeckung der Täuschungsstrategien in Kurs 2 lernen Schüler*innen im nächsten Kurs, wie bereits entlarvte Falschinformationen schriftlich widerlegt werden können.

5. Kurs 3: Informationen widerlegen

Das übergeordnete Lernziel von Kurs 3 besteht darin, Lernende zu befähigen, auf öffentlich verbreitete Missinformation reagieren und Falschinformationen auch schriftlich widerlegen zu können.¹²

¹² Diese Notwendigkeit ergibt sich u.E. in zweifacher Hinsicht: Erstens stellt die Widerlegung von Falschinformationen eine gesellschaftliche Notwendigkeit dar, da sie die epistemische Integrität öffentlicher Diskurse sichert, eine informierte demokratische Teilhabe an Entscheidungsprozessen ermöglicht und darüber hinaus die Resilienz gegenüber manipulativen Narrativen stärkt. Und zweitens lässt sich die Widerlegung als produktive Auseinandersetzung mit Falschinformationen auch lerntheoretisch begründen: So zeigen empirische Studien, dass kausale Begründungen (und Erklärungen) Interferenzen durch inkorrekte Informationen korrigieren bzw. diesen vorbeugen können. Kausale Begründungen wie „Diese Informa-

Ausgangspunkt für die Widerlegung von Falschinformationen stellt in Kurs 3 ein didaktisch konstruiertes Social-Media-Posting dar, in dem eine Person, die als alte*r Bekannte*r der Lernenden eingeführt wird, Missinformationen teilt.¹³ Diese falschen Informationen sollen von den Lernenden im Rahmen einer Schreibaufgabe schriftlich als Reaktion auf das Posting widerlegt werden.

Um das schriftliche Widerlegen von Falschinformationen sprachlich zu stützen, wird mit den Lernenden an einem sog. Stützgerüst als *Scaffold* für die Textproduktion gearbeitet. Dieses sprachliche Stützgerüst soll für die Lernenden transparent machen, welche sprachlichen Handlungen (Handlungsschemata) in einer schriftlichen Widerlegung üblicherweise vorkommen und wie man diese Handlungen sprachlich adäquat realisieren kann (Prozedurenausdrücke). Theoretisch greift dieses Stützgerüst auf das schreibdidaktische Konzept der Textprozeduren (u. a. Bachmann & Feilke, 2014) zur Förderung von argumentativen Fähigkeiten bzw. für das Erklären (Fanta & Schmölzer-Eibinger, 2014) zurück.

Für die Schüler*innen werden dabei typische Handlungsschemata und Prozedurenausdrücke als sprachliche Bausteine vermittelt, die sie beim Schreiben des Textes einsetzen sollen. Darüber hinaus werden im Stützgerüst Platzhalter (A,a, B,b usw.) eingesetzt, um den Lernenden die inhaltlichen Leerstellen, die sich durch die Ausdrücke eröffnen, begreifbar zu machen. Diese Platzhalter liefern auch syntaktische Hinweise: So zeigt ein Großbuchstabe an, dass der Platzhalter durch ein Wort oder eine Wortgruppe ersetzt werden soll und ein Kleinbuchstabe, dass die Leerstelle mit einem Nebensatz befüllt werden muss. Damit wird den Lernenden die Stellung des Prädikats signalisiert. Diese Hinweise sollen insbesondere jenen Lernenden zusätzliche sprachliche Hilfestellung geben, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist. Die Beispielsätze veranschaulichen darüber hinaus, mit welchen Inhalten die Platzhalter ‚befüllt‘ werden können.

Abbildung 3 zeigt beispielhaft den sprachlichen Baustein *darlegen, dass empirische Evidenz ignoriert wird*. Dieser verweist auf eine konkrete Täuschungsstrategie, die die Schüler*innen in Kurs 2 kennengelernt haben (*Ignoranz empirischer Evidenz*).

Im Sinne einer kleinschrittigen Progression und um die Schüler*innen mit der notwendigen Verknüpfung von Prozedurausdrücken und konkreten Inhalten im Rahmen des Widerlegens vertraut zu machen, werden ihnen zunächst noch Inhalte für die Platzhalter (z. B. A) vorgegeben, die sie mit passenden Ausdrücken verbinden sollen. Konkret muss in einer Zuordnungsaufgabe z. B. die Formulierung „In verschiedenen Texten wird berichtet, dass _____. Diese Erkenntnisse kann man nicht ignorieren“ mit der inhaltlichen Komponente „Noten und Kleidungsstil nicht direkt zusammenhängen“ kombiniert werden. Erst im nächsten Schritt sollen sie in Paararbeit eigenständig Beispielsätze konstruieren, d. h. die Leerstellen selbst befüllen. Im

tion ist falsch/tendenziös/spekulativ, weil XY“ können sich dabei im Zuge eines mehrfachen und tieferen Verarbeitens von Informationen positiv auf die Lernergebnisse auswirken (Kendeou et al., 2013; Mason et al., 2020).

13 In der Situierung der Aufgabenstellung wurde bewusst eine private Nachricht gewählt, da die Widerlegung dadurch nicht im öffentlichen digitalen Raum mit all den möglichen negativen Konsequenzen stattfindet, sondern in einem geschützteren Rahmen mit einem konkreten (fiktiven) Adressaten bzw. einer konkreten Adressatin situiert wird.

Falschinformationen entlarven – darlegen, dass empirische Evidenz ignoriert wird			
In verschiedenen Texten wird berichtet, dass	a.	Diese Erkenntnisse kann man nicht ignorieren.	
Es gibt empirische Belege dafür, dass		Das wird hier	(vollkommen) ignoriert.
Die empirischen Belege für	A	werden hier	(überhaupt) nicht berücksichtigt.

Beispiele:

Es gibt empirische Erkenntnisse dafür, dass Mäuse bei Toxoplasmose ihre Angst vor Katzen verlieren.
Das wird hier vollkommen ignoriert.

Die empirischen Belege für den Verlust der Angst vor Katzen bei Mäusen mit Toxoplasmose **werden hier überhaupt nicht berücksichtigt.**

Abbildung 3: Stützgerüst

letzten Schritt sollen sie die verschiedenen sprachlichen Bausteine kombinieren und damit die wesentlichen Handlungsschemata des Widerlegens in einem zusammenhängenden Text realisieren. Dieser Text soll in Form einer persönlichen Nachricht an die Person verfasst werden, die eine falsche Information auf Sozialen Medien geteilt hat.

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag stellt vor, wie Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News im Sprachunterricht durch den neuen didaktischen Ansatz *Fictional Science (FiSci)* gefördert werden kann. Der Ansatz *FiSci* zielt darauf ab, dass Lernende eine kritische Haltung gegenüber Texten einnehmen, und vermittelt ihnen Strategien, die sie dazu befähigen, Fake News in Texten zu erkennen und zu widerlegen. Dieser Ansatz gründet auf Erkenntnissen unterschiedlicher Disziplinen und verbindet sowohl medien- als auch sprachdidaktische Zugänge. Er bietet damit theoretisch fundierte Aufgabenarrangements für die Sekundarstufe, die auf einer digitalen Lernplattform angeboten werden.¹⁴ Dabei sollen auch Grundprinzipien von Wissenschaftlichkeit vermittelt und Lernende an zentrale Konzepte des wissenschaftlichen Arbeitens herangeführt werden. In den Aufgabenarrangements bilden dabei spontane Konzepte aus der alltäglichen Domäne des Lernens den Ausgangspunkt, der durch

¹⁴ Die Aufgabenstellungen des Ansatzes Fictional Science wurden im Rahmen eines Design-based-Research-Verfahrens (Bakker, 2019) evaluiert und optimiert. Die Wirksamkeit der Aufgabenarrangements im Hinblick auf die Fähigkeit der Lernenden, Täuschungsstrategien zu erkennen und einen Widerlegungstext zu verfassen, wird in einer laufenden Interventionsstudie untersucht.

wissenschaftliche Konzepte aus der fachspezifischen Domäne des Lernens überformt wird, die abstrakten Kategorien und Denkmustern folgen. Diese Überformung des Denkens, die sich auch in der Sprache manifestiert, soll Lernende dazu befähigen, Mittel der Manipulation in Texten zu erkennen, zu benennen und auf diese Weise den epistemischen Status von Informationen zu evaluieren. Denn gesicherte Informationen stellen im Zeitalter der Digitalisierung in demokratischen Gesellschaften eine wesentliche Grundlage für gesellschaftliche, soziale und politische Partizipation dar.

Literatur

- Ainsworth, S. (2021). The Multiple Representations Principle in Multimedia Learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 158–170). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108894333>
- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach bei Klett.
- Britt, M. A., Rouet, J., Blaum, D. & Millis, K. (2019). A Reasoned Approach to Dealing With Fake News. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 94–101. <https://doi.org/10.1177/2372732218814855>
- Bryce, T. & MacMillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action-reaction forces and the ‘at rest’ condition in physics. *International Journal of Science Education*, 27(6), 737–763. <https://doi.org/10.1080/09500690500038132>
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie*. Fischer.
- Cook, J. (2020). Deconstructing Climate Science Denial. In D. Holmes & L. M. Richardson (Hrsg.), *Elgar handbooks in energy, the environment and climate change. Research handbook on communicating climate change* (S. 62–79). Edward Elgar.
- Cook, J., Ecker, U. K. H., Trecek-King, M., Schade, G., Jeffers-Tracy, K., Fessmann, J., Kim, S. C., Kinkead, D., Orr, M., Vraga, E., Roberts, K. & McDowell, J. (2023). The cranky uncle game – combining humor and gamification to build student resilience against climate misinformation. *Environmental Education Research*, 29(4), 607–623. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2085671>
- Cook, J., Lewandowsky, S. & Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PloS one*, 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>
- Ecker, U. K. H., Swire, B. & Lewandowsky, S. (2014). Correcting misinformation – A challenge for education and cognitive science. In D. N. Rapp & J. L. G. Braasch (Hrsg.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (S. 13–37). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9737.001.0001>
- Fanta, J. & Schmolzer-Eibinger, S. (2014). ERKLÄREN lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des ERKLÄRENS. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 157–175). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. (2023). Zwischen Fake und Fakt: Zu Macharten von Lüge, Dichtung und Wahrheit. *Praxis Deutsch*, 50(300), 4–11.
- Hoofnagle, M. & Hoofnagle, C. J. (2007). *What is Denialism*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4002823>

- Kendeou, P. & O'Brien, E. J. (2014). The Knowledge Revision Components (KReC) Framework: Processes and Mechanisms. In D. N. Rapp & J. L. G. Braasch (Hrsg.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (S. 353–377). The MIT Press.
- Kendeou, P., Smith, E. R. & O'Brien, E. J. (2013). Updating during reading comprehension: Why causality matters. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39(3). <https://doi.org/10.1037/a0029468>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Kozyreva, A., Lewandowsky, S. & Hertwig, R. (2020). Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103–156. <https://doi.org/10.1177/1529100620946707>
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J. & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094–1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N. & Cook, J. (2012). Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- List, A. & Alexander, P. A. (2019). Toward an integrated framework of multiple text use. *Educational Psychologist*, 54(1). <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505514>
- Macken Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary teachers. In R. Hasan & G. Williams (Hrsg.), *Literacy in Society: Language Description and Language Education* (S. 232–278). Longman.
- Mason, L., Borella, E., Diakidoy, I. A. N., Butterfuss, R., Kendeou, P. & Carretti, B. (2020). Learning From Refutation and Standard Expository Science Texts: The Contribution of Inhibitory Functions in Relation to Text Type. *Discourse Processes*, 57(10), 921–939. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1826248>
- McGrew, S. & Wineburg, S. (2017). *Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2024). *JIM-Studie 2024*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf
- Neber, H. (2010). Entdeckendes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage, S. 124–130). Beltz.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2013). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld | Kindergarten bis Sekundarstufe I* (2. Aufl.). Schulverlag Plus.
- O'Brien, E. J. & Myers, J. L. (1999). Text comprehension: A view from the bottom up. In S. R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek (Hrsg.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (S. 36–53). Erlbaum.
- Philipp, M. (2021). Die Botschaft les' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ... Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. *Leseforum*, 2021(3). <https://doi.org/10.58098/lflf/2021/3/739>
- Philipp, M. (2023). Lesekompetenz neue prozessuale Herausforderungen im kritisch evaluativen Lesen und ihre Folgen für das Kompetenzkonstrukt. *Leseräume*, 10(9), 1–25.
- Polage, D. C. (2012). Making up History: False Memories of Fake News Stories. *Europe's Journal of Psychology*, 8(2), 245–250. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i2.456>

- Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 5–16.
- Salmerón, L., Strømso, H., Kammerer, Y., Stadtler, M. & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, P. W. den van Broek & J. Thomson (Hrsg.), *Learning to read in a digital world* (S. 91–120). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Sanderson, J. A. & Ecker, U. K. H. (2020). The challenge of misinformation and ways to reduce its impact. In P. V. Meter, A. List, D. Lombardi & P. Kendeou (Hrsg.), *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives* (S. 461–476). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443961-30>
- Sanford, A. J. & Garrod, S. C. (2005). Memory-Based Approaches and Beyond. *Discourse Processes*, 39(2–3), 205–224.
- Schicker, S. (2025). „Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann“: Ein Beitrag über die Förderung von Textkompetenz. In S. Schicker, M. Akbulut, V. Reinsperger & M. Hendler (Hrsg.), *Zusammen:gedacht. Transdisziplinäre Perspektiven auf Literalität und Schreiben in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Festschrift für Sabine Schmölzer-Eibinger* (S. 45–49). Juventa.
- Schicker, S. & Reinsperger, V. (2025). Der didaktische Ansatz *Fisci* zur Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News. *KDV inf*, 55–65. https://www.kdv.hr/?page_id=1223
- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (2. Aufl.). Narr.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origg, G. & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393.
- Stiller, C. (2019). Forschendes Lernen am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt FLiDO („Forschendes Lernen in der Oberstufe“). In M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), *Praxisforschung und Transfer. WE_OS – Jahrbuch 2019. Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld* (Bd. 2, S. 7–23). https://doi.org/10.4119/we_os-3181
- Van den Broek, P., Rapp, D. N. & Kendeou, P. (2005). Integrating Memory-Based and Constructionist Processes in Accounts of Reading Comprehension. *Discourse Processes*, 39(2–3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651685>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Walsh-Moorman, E. A. & Pytash, K. E. (2021). Making moves: Lateral reading and strategic thinking during digital source evaluation. *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 106–117.
- Walton, D. (2010). Why Fallacies Appear to Be Better Arguments than They Are. *Informal Logic*, 30(2), 159–184. <https://doi.org/10.22329/il.v30i2.2868>
- Zhang, L., Zhang, H. & Wang, K. (2020). Media Literacy Education and Curriculum Integration: A Literature Review. *International Journal of Contemporary Education*, 3(1), 55.

Mehrsprachigkeit

Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als unterstützendes Instrument zur Strukturierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Zielsetzungen

Zusammenfassung

Die große Vielfalt der Lehr- und Bildungsziele, die mit dem Rückgriff auf die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* verfolgt werden können, stellt einen ihrer wertvollen Vorteile dar. Gleichzeitig ist sie aber eine der bei ihrem Einsatz am stärksten übersehenen Herausforderungen, denn dieser Einsatz setzt voraus, dass die Lehrkräfte diese Ziele und die Mittel zu ihrer Erreichung unterscheiden und entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden auswählen können. Zu diesem Zweck kann die Einteilung der *Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen* in vier Ansätze, die als Ganzes potenziell die gleichen didaktischen Verfahren wie die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* abdecken, eine hilfreiche Unterstützung sein.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, REPA

Abstract

La grande diversité des objectifs qui peuvent être visés par le recours à la *Didactique du plurilinguisme* constitue un de ses avantages les plus appréciables. Elle est en même temps un des défis les plus ignorés lors de son emploi, car celui-ci implique que les enseignant-e-s sachent différencier ces buts et les moyens qui permettent de les atteindre, pour les choisir en fonction des besoins des apprenant-e-s. Dans ce but, la répartition des *approches plurielles des langues et des cultures* en quatre approches, dont l'ensemble recouvre les mêmes procédés didactiques que la *didactique du plurilinguisme*, peut s'avérer une aide utile.

Mots-clés : Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, CARAP

1. Einführung

In zahlreichen Ländern Europas erlebt die Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) unter verschiedenen Bezeichnungen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten seit einigen Jahren eine stetige Entwicklung (z.B. Jaekel et al., 2024; Schlaak, 2019), auch wenn ihre tatsächliche Verbreitung in Schulklassen zögerlich voranschreitet. Obwohl diese Tendenz in den meisten aktuellen Lehrplänen noch Einschränkungen unterliegt (z.B. Heiland et al., 2022, S. 64), ist davon auszugehen, dass diese Entwicklung weiter steigen wird.

Im vorliegenden Beitrag soll die Vielfalt der Lehr- und Bildungsziele, die durch die MSD verfolgt werden können, detaillierter untersucht werden. Dabei wird der Standpunkt vertreten, dass der Reichtum dieser Vielfalt gleichzeitig eine Hürde für einen zweckmäßigen Einsatz der MSD und der Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen (PA) bedeuten kann. Um dieser Gefahr vorzubeugen, muss sichergestellt

werden, dass Lehrende und Bildungsverantwortliche die Lernziele differenziert auffassen und sie den unterschiedlichen Praktiken zuordnen können.

Um Klarheit darüber zu schaffen, an wen sich die nachstehenden Ausführungen wenden, sind zwei Vorbemerkungen zum Anwendungsbereich der MSD und der PA erforderlich. Auch wenn sich zahlreiche Vorschläge zur MSD mit der Förderung offensichtlich mehrsprachiger schulischer Zielgruppen beschäftigen, ist diese Didaktik auch für die Lernenden von Bedeutung, die aufgrund ihrer Biografie gelegentlich als einsprachig bezeichnet werden. Die Relevanz des MSD ergibt sich aus Gründen, die allgemein mit Lernprozessen und Bildungszielen zusammenhängen und lässt sich nicht von den Eigenschaften bestimmter Lernender herleiten (Candelier & de Pietro, 2025, S. 320).

Sprachenvernetzendes Lernen als Beitrag der MSD zum Erlernen von Schulfremdsprachen sollte bereits mit der Einführung der ersten Fremdsprache – zumeist Englisch – initiiert werden, und nicht, wie die Tertiärsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum nahelegt (Dietrich-Grappin & Hufeisen, 2023), erst ab der zweiten Fremdsprache (s. schon Kleppin, 2004). So wird tatsächlich „das sprachliche Repertoire der Lernenden als pädagogische Ressource für weiteres Lernen aller Lernenden genutzt“ (Rat der Europäischen Union, 2019, S. 20). Als Sprachen des Repertoires kommen dabei die Schulsprache und eventuell andere Herkunftssprachen in Betracht. Diese Auffassung teilt auch Şahin (2022), die es „besorgniserregend“ findet, dass „Englisch [...] isoliert von den zuvor erworbenen Sprachen der Lernenden unterrichtet wird“ (S. 203). Nach Jakisch müsste mit Englisch als zuerst gelernter Fremdsprache sogar „die Basis für vernetzendes [...] Fremdsprachenlernen geschaffen werden“ (2015, S. 21).

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik und die Vielfalt ihrer Ziele

2.1 Zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Obwohl die Mehrsprachigkeitsdidaktik über keine einheitliche Definition verfügt, konnte man vor bald zwanzig Jahren bereits feststellen, dass ihr am häufigsten hervorgehobenes Merkmal in der deutschsprachigen Fachliteratur die Artikulation zwischen Sprachen beim Sprachenlernen und somit der zwischensprachliche Transfer ist (Candelier, 2008, S. 78–79). Dieses Merkmal wird heute noch als ein ‚Kerngedanke‘ der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet (Eibensteiner et al., 2023, S. 11).

In ihren Anfängen wurde die MSD häufig in Verbindung entweder mit der Interkomprehensionsdidaktik oder mit der Tertiärsprachendidaktik vorgestellt (zu den Ansätzen, s. Abschnitt 3.2.1) und nicht selten mit einer von beiden gleichgesetzt. So heißt z. B. ein Abschnitt in der Einführung zu Meissner et al. (2004) „La didactique du plurilinguisme ou de l’intercompréhension“ („die Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik“) (S. 15), während Kleppin (2004) in einem Artikel mit dem Titel „Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik?“ die Positio-

nen von Verfechter*innen der Tertiärsprachendidaktik unter die Lupe nimmt (Candelier, 2008, S. 80).

Die frühen Arbeiten zur MSD werden heute noch häufig zitiert, so dass diese konzeptionellen Vermischungen tendenziell fortbestehen. Die Verbreitung der Gleichsetzung von MSD und Interkomprehensionsdidaktik mag eine Rolle bei Reimanns Einschätzung gespielt haben, wonach sich der Fokus der MSD in den Zweitausender Jahren auf die Interkomprehension ‚verengt‘ habe. Die „erweiterte Mehrsprachigkeitsdidaktik“, die der Autor als Reaktion auf diese Verengung vorschlägt, führt u.a. „produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen, Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulfremdsprachen, Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [sowie] Herkunfts- und Familiensprachen“ in die MSD (wieder) ein (Reimann, 2018, S. 40–49).

Eine Analyse der Positionen von Moore (2006), die in der frankophonen Didaktik generell als Referenz für die *Didactique du plurilinguisme* gelten, zeigt, dass diese von Anfang an breiter gefasst ist als die MSD und Aspekte einschließt, die nicht direkt mit dem Sprachenlernen verbunden sind. In Bezug auf das Sprachenlernen betrachtet laut Moore die *Didactique du plurilinguisme* bestehende sowie von den Lehrenden herzustellende „contacts de langues“ und „contacts de cultures“ als „resources dont on peut exploiter le potentiel d'apprentissage“¹ (Moore, 2006, S. 242). Zwar deckt sich diese Behauptung mit den Vorschlägen der deutschsprachigen MSD, aber für Moore geht es in der *didactique du plurilinguisme* zusätzlich um die Entwicklung von „représentations sociolinguistiques [qui] entretiennent des liens avec les pratiques linguistiques et culturelles et les dynamiques d'apprentissage“² (Ibid., S. 242–243). Diese zweite Aufgabe der *didactique du plurilinguisme* wird wie folgt präzisiert:

La didactique du plurilinguisme se donne ainsi comme enjeu la promotion des langues et l'ouverture aux cultures [...] En ce sens, la didactique du plurilinguisme remplit des fonctions idéologiques et sociales [...] en proposant une vision sociale du monde appuyée sur des pratiques éducatives idoines (ibid., S. 242–243 – mehr dazu in Candelier & Manno, 2023, S. 33–34).³

Dieser Unterschied hängt offensichtlich mit der Rolle zusammen, die *Éveil aux langues* in Frankreich seit Ende des letzten Jahrhunderts im Bereich der Sprachendidaktik einnimmt. Wie in Abschnitt 3.2.1 genauer dargelegt wird, werden die von Moore zusätzlich dargestellten Aufgaben der MSD von diesem Ansatz übernommen, der in der deutschsprachigen Didaktik eine deutlich schwächere Resonanz erfahren hat (Candelier, 2019, S. 45–46).

1 „Sprachkontakte“ und „Kulturkontakte“ als „Ressourcen, deren Lernpotenzial genutzt werden kann“ (Übersetzung M.C.)

2 „soziolinguistische Überzeugungen, [die] Verbindungen zu sprachlichen und kulturellen Praktiken und Lerndynamiken aufweisen“ (Übersetzung M.C.)

3 „Die *didactique du plurilinguisme* sieht ihre Aufgabe darin, Sprachen zu fördern und für Kulturen zu öffnen [...] So erfüllt die *didactique du plurilinguisme* ideologische und soziale Funktionen [...], indem sie eine soziale Weltanschauung vorschlägt, die auf geeigneten pädagogischen Praktiken beruht“ (Überstezung M.C.)

Eigentlich kennt die allgemeine Fokussierung der deutschsprachigen MSD schon am Anfang einige Ausnahmen. So geht es für Wiater (2006, S. 60) bei der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur um die „Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen“, sondern auch um „die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen“. Ähnlich zielt für Franz-Josef Meissner in der schon zitierten Einführung zu Meissner et al. (2004) die MSD auf „l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures“ ab (S. 15).⁴

Auch sieht das *Curriculum Mehrsprachigkeit* für Österreich nicht nur „die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen“ vor, sondern auch, dass die Kinder in der Primarschule „die Sprachenvielfalt in ihrer unmittelbaren Lebenswelt [erkunden]“ (Krumm & Reich, 2011, S. 7).

2.2 Zu den Zielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik – ein Diptychon

Die im vorherigen Abschnitt vorgestellten Auszüge aus der Fachliteratur zu den Zielen der MSD zeugen von einer breiten Vielfalt, die vom Sprachenlernen über die ‚Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen‘ bis hin zu ‚ideologischen Funktionen‘ reicht. Es fällt auf, dass diese Auszüge von den jeweiligen Autor*innen oft binär dargestellt werden. Einerseits wird dabei eine Effektivierung des Sprachenlernens in den Fokus gerückt, andererseits eine Komponente, deren Inhalt variabel und breit gefächert ist. Diese Binarität wird im Folgenden als ‚Diptychon‘ bezeichnet (Candelier, 2022, S. 216–217). Weitere Beispiele werden diese Analyse bestätigen und helfen, den Inhalt des zweiten Flügels des Diptychons zu umreißen: Für Gajo (2006, S. 63) „*La didactique du plurilinguisme peut s'intéresser prioritairement au développement des représentations sociales ou alors à celui des compétences linguistique et communicative*“.⁵ Auch Jakisch verwendet einen binären Ausdruck, wenn sie die Gründe für eine „Öffnung des Englischunterrichts für Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen“ untersucht (2015, S. 27). Mit „vernetztem Sprachenlernen“ meint sie zwar eine „bessere Anknüpfung an das von den Lernern (z. B. aus ihren Herkunftssprachen) mitgebrachte Vorwissen“ mit dem Ziel, „das Lernen des Englischen [zu] effektivieren“, aber auch, wie in der Einleitung schon erwähnt, dass durch Englisch „die Basis für vernetzendes [...] Fremdsprachenlernen geschaffen“ wird (ibid., S. 21). Dieser zweite Aspekt ist Teil des Bereichs „Mehrsprachigkeit“, als eine der „Dimensionen eines mehrsprachigkeitsförderlichen Englischunterrichts“. Als andere Dimensionen des Beitrages des Englischunterrichts im Bereich „Mehrsprachigkeit“ werden z. B. folgende Ziele aufgelistet: „die Einsicht förder[n], dass das Sprachen-

4 „die systematische Nutzung der Vorerfahrungen der Lernenden und ihre Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen“ (Übersetzung M.C.)

5 „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik kann sich vorrangig entweder auf die Entwicklung sozialer Vorstellungen oder auf die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen konzentrieren.“ (Übersetzung M.C.)

lernen Freude bereiten und Zugänge zu anderen Kulturen eröffnen kann“, und „die europäische Dimension des Sprachenlernens sowie das Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit behandel[n]“ (ibid., S. 24).

Auf der Ebene der Bildungspolitik wurde in der Version von 2003 des *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* des Europarats ein ähnliches Diptychon vorgeschlagen. „*Plurilingual education*“ zerfällt in zwei Bereiche: „*Education for plurilingualism*“, als Ziel des Sprachenlernens, und „*Education for plurilingual awareness*“, mit der Aufgabe: „*to educate for linguistic tolerance, raise awareness of linguistic diversity and educate for democratic citizenship*“ (Beacco & Byram, 2003, S. 16).

Hinsichtlich der Rezeption der MSD durch Lehrende kommt dieselbe Binari-tät zum Vorschein. In einer Umfrage interpretiert ein Teil der befragten Schweizer Lehrpersonen MSD dem zweiten Flügel des Diptychons gemäß („die Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen wert[schätzen]“), andere hingegen sehen darin „vor allem den Aufbau und das Training von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien“ sowie „Sprachvergleiche“, d.h. einen Aspekt des Sprachenlernens (Barras et al., 2019, S. 389). Die Autor*innen betonen, dass MSD ein „facettenreiches Konzept“ mit „uneinheitlichem Verständnis“ ist und erklären sich deshalb als wenig überrascht von der Heterogenität der Antworten, die sie erhalten haben (ibid., S. 388–389). Das bekräftigt die Befürchtung (s. Abschnitt 1), dass die Zielvielfalt der MSD, so vielversprechend sie für die Entwicklung der Kompetenzen von Lernenden auch sein mag, eine Hürde für ihren zweckmäßigen Einsatz darstellt.

3 Die Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen: ein Vorschlag zur Strukturierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik

3.1 Definition und Bezug zur Mehrsprachigkeitsdidaktik

Der Begriff ‚Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ (*Approches plurielles des langues et des cultures*) wurde Anfang der 2000er Jahre als Oberbegriff für didaktische Ansätze vorgeschlagen, die in den letzten drei Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts entstanden waren (Candelier, 2008, S. 69–71, zu den einzelnen Ansätzen siehe Abschnitt 3.2). Anders als bei der MSD beziehen sich die Autor*innen, die sich auf PA berufen, auf eine gemeinsame Definition: „Es handelt sich um Ansätze, die auf Lehr- und Lernverfahren zurückgreifen, die mehrere sprachliche bzw. kulturelle Varietäten zugleich einbeziehen“ (Schröder-Sura, 2018, S. 80; s. auch Candelier et al., 2012, S. 6). Potenziell decken PA und MSD die gleichen didaktischen Verfahren ab und werden von zahlreichen frankophonen Didaktiker*innen als solche verstanden. PA sind ein Weg, sich die MSD vorzustellen.⁶ Sie stellen eine Möglichkeit dar, das Feld der MSD in verschiedene Unterbereiche zu strukturieren.

6 Die Darstellung der Entsprechung zwischen pluralen Ansätzen und Mehrsprachigkeitsdidaktik durch Candelier, 2008 (S. 72) neigte dazu, nur den Flügel ‚Sprachvernetzendes Lernen‘ des in Abschnitt 2.2 eingeführten Diptychons zu berücksichtigen, was aus heutiger Sicht un-

Mit Absicht ist in der Definition allgemein von ‚Lehr- und Lernverfahren‘ die Rede, damit sie, entsprechend der Varietät der einzelnen PA, den von ihnen abgedeckten Bereich nicht auf das Erlernen von Sprachen beschränkt. In der MSD im deutschsprachigen Raum werden die Bezeichnungen ‚sprachenvernetzend‘ und ‚sprachenübergreifend‘ verwendet. Im Gegensatz zu ‚sprachenvernetzend‘, das sich auf Sprachlernprozesse bezieht, scheint uns ‚sprachenübergreifend‘ mit dem Begriff der PA im Einklang zu stehen, weil es die Art der didaktischen Auseinandersetzung mit den einbezogenen Sprachen nicht weiter präzisiert (Candelier, 2019, S. 49–50). So erscheint sprachenvernetzendes Lernen und Lehren als ein Sonderfall von sprachenübergreifendem Lehren und Lernen. Das entspricht der zu Beginn dieses Abschnitts für den Begriff ‚plurale Ansätze‘ verwendeten Bezeichnung ‚Oberbegriff‘.

Zunächst soll nun überblicksartig die Rezeption des Oberbegriffs ‚plurale Ansätze‘ (PA) innerhalb der deutschsprachigen Didaktik dargelegt werden. Noch 2016 enthält das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer et al., 2016) den Ausdruck ‚plurale Ansätze‘ in seinem Sachregister nicht. Es gibt nur vier Hinweise auf den ‚Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ (REPA). Das spiegelt die damalige geringe Resonanz des Begriffs PA in Deutschland deutlich wider (Melo-Pfeifer & Reimann, 2018a, S. 15–19; Candelier, 2019, S. 43–44). Das Interesse an Pluralen Ansätzen zeigte sich in Österreich früher, wo das ‚Curriculum Mehrsprachigkeit‘ (Reich & Krumm, 2013) explizit auf einer Durchsicht der damaligen Fachliteratur beruhte, die zahlreiche Referenzen zu den PA und zum REPA enthielt (S. 78–158). Auch in der deutschsprachigen Schweiz wurden der Begriff PA und der REPA früh bekannt (Egli Cuenat et al., 2018, S. 110–113).

Mit Blick auf die Lage der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland wurden das Prinzip der PA sowie der REPA als Wege vorgestellt, die Zersplitterung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Bemühungen zu überwinden und den Aufbau einer Konvergenz von Lehrfächern auf Schulebene zu fördern (Candelier, 2019, S. 45–48). In den letzten Jahren ist das Interesse am Begriff ‚plurale Ansätze‘ in Deutschland gestiegen (z. B. Melo-Pfeifer & Reimann, 2018b).

3.2 Die vielfältigen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ziele in den Pluralen Ansätzen

Da Plurale Ansätze und Mehrsprachigkeitsdidaktik potenziell die gleichen didaktischen Verfahren abdecken, zieht sich das für die Ziele der MSD festgestellte Diptychon auch durch die einzelnen PA. Letztere bieten somit eine Möglichkeit, den Inhalt des Diptychons zu präzisieren und zu strukturieren. Die didaktischen Ansätze, die Anfang der 2000er Jahre dem Oberbegriff PA zugeordnet wurden, sollen nun beschrieben werden. Jeder von ihnen wurde in den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts als Antwort auf konkrete bildungspolitische Herausforderungen in bestimmten Lernsituationen für bestimmte Lernziele konzipiert. Somit basiert

angemessen erscheint. Das gilt auch für die in Candelier (2019, S. 48) präsentierte Erklärung.

die Einteilung in verschiedene plurale Ansätze, die sich als Strukturierung der MSD anbietet, auf didaktisch relevanten Grundlagen.⁷

3.2.1 Der *Éveil aux langues*-Ansatz

Éveil aux langues (EaL) geht auf die Grundideen der englischen *Language Awareness*-Bewegung der 1980er Jahre zurück. Da der Begriff häufig auch mit der Bedeutung ‚Sprachbewusstheit‘ verwendet wird, wurde für EaL die englische Bezeichnung *Awakening to languages* vorgeschlagen (Candelier, 2005). Im deutschsprachigen Raum wird meistens ‚Begegnung mit Sprachen‘ benutzt in Anlehnung an ein kurzlebiges Projekt aus den 1990er Jahren in Nordrhein-Westfalen. In der Deutschschweiz wurde das Akronym ‚ELBE‘ aus den Bezeichnungen ‚*Éveil aux langues*‘, ‚*Language awareness*‘ und ‚Begegnung mit Sprachen‘ zusammengefügt.

EaL ist kein Unterricht einer Sprache, auch wenn es einen solchen unterstützen, vorbereiten und ergänzen kann. Es werden Sprachen bzw. Sprachvarietäten von jeglichem soziolinguistischen bzw. schulischen Status miteinbezogen, einschließlich der Sprachen, die in der Schule nicht unterrichtet werden, darunter Sprachen, die Lernende zuhause praktizieren. Dort wo EaL in den Lehrplänen verankert ist, wird es in der Regel am Anfang der Schulzeit eingesetzt. Daher stammt auch die Bezeichnung ‚*éveil*‘ bzw. ‚*awakening*‘. Heute wird aber vermehrt auf späteren Schulstufen ein dem jeweiligen Alter angepasstes Fach vorgeschlagen,⁸ das einige Inhalte des EaL anbietet (s. schon Reich & Krumm, 2013, S. 233).

Die Lernziele von EaL können wie folgt zusammengefasst werden (Candelier & de Pietro, 2025, S. 224):

- Entwicklung von positiven Wahrnehmungen und Aufgeschlossenheit der Lernenden gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie ihrer Motivation, Sprachen zu lernen (Bereich der Einstellungen);
- Entwicklung ihrer Fertigkeiten in den Bereichen Beobachtung, Analyse und Vergleich von Sprache(n) und Sprachvarietäten (metasprachliche/metakommunikative Fertigkeiten);
- Entwicklung ihrer Kenntnisse über Sprachen, sowohl als Mittel zur Verknüpfung von Formen und Bedeutungen als auch als soziale und historische Gegenstände (Bereich des Wissens).

Offensichtlich sind diese Ziele dem zweiten Flügel des Diptychons zuzuordnen, der sich nicht direkt mit Sprachunterricht befasst.

Das gilt auch für die in Abschnitt 2.2. zitierten Dimensionen des von Jakisch vorgeschlagenen mehrsprachigkeitsförderlichen Englischunterrichts. Solche Initiativen

⁷ Die einzelnen Pluralen Ansätze können hier nur kurz beschrieben werden. (Für weitere Informationen s. Candelier et al., 2012; Candelier & de Pietro, 2025; Candelier & Manno, 2023; Schröder-Sura, 2018). Unterrichtsmaterialien sind auf der REPA-Webseite unter <http://carap.ecml.at> zu finden.

⁸ Für Deutschland vgl. z. B. https://www.schulportal-thueringen.de/sprachunterricht/sprachen_und_sprachen_lernen.

bleiben für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland äußerst selten. Abgesehen von dem zu Beginn dieses Abschnitts erwähnten Projekt in Nordrhein-Westfalen und einer begrenzten Anwendung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Candelier, 2019, S. 47) konnte sich EaL hier nie wirklich etablieren. Mit der besseren Kenntnis der PA in Österreich und der Deutschschweiz (Abschnitt 3.1) geht ein stärkeres Interesse an EaL einher.

3.2.2 Die integrierte Sprachendidaktik

Die integrierte (bzw. integrative) Sprachendidaktik (ISD)⁹ wird in Candelier und Manno (2023, S. 29) wie folgt definiert:

La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant-e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Elle cherche également à l'aider à établir des liens, pour l'apprentissage et le traitement de cette langue, avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues.¹⁰

Diese Definition, die gleichzeitig die Lernziele der ISD eindeutig fixiert und diese Ziele in den ersten Flügel des Diptychons einordnet (Effektivierung des Sprachenlernens), trägt neueren Entwicklungen der ISD Rechnung. Im Gegensatz zur Definition im REPA (Candelier et al., 2012, S. 6) werden nicht nur die Schul- und Schulfremdsprachen als Stützsprachen erwähnt, sondern das gesamte Sprachenrepertoire der Lernenden (also auch die Herkunfts- bzw. Familiensprachen, s. Reimann, 2018, S. 40, 55–58). Damit kann die Entscheidung, ob man es bei einigen Sprachen mit ISD zu tun hat oder nicht, nur individuell getroffen werden. Ein Vergleich mit Türkisch im Französischunterricht in Deutschland fällt für türkischsprachige Lernende unter ISD, für andere Lernende unter EaL. Auch fehlte in der ursprünglichen Definition der Rückbezug zu bereits bekannten Strategien. Beide Teile dieser Fassung der Definition befinden sich in der frankophonen Tradition der *Pédagogie intégrée des langues* (Candelier & de Pietro, 2025) wie auch in der Tertiärsprachendidaktik (s. Abschnitt 1), bei der die beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache auftretenden „fremdsprachenspezifischen Faktoren“ sowohl den interlingualen Transfer als auch Fremdsprachenlernerfahrungen beinhalten (Dietrich-Grappin & Hufeisen, 2023, S. 7).

Die ISD begrenzt sich nicht auf das Erlernen von zweiten (und weiteren) Fremdsprachen (s. Abschnitt 1), wie das die Tertiärsprachendidaktik tut, in deren Modell

9 Für ähnliche Konzepte in der englischsprachigen Fachliteratur s. z.B. *Crosslinguistic Approach to Second/Foreign Language Teaching*, *Crosslinguistic Pedagogy* oder *Teaching for Transfer*.

10 „Die ISD zielt darauf ab, Lernende dabei zu unterstützen, Verbindungen zwischen einer Sprache herzustellen, die sie lernen, und anderen Sprachen, die in ihrem sich entwickelnden Repertoire vorhanden sind. Außerdem soll die ISD Lernenden helfen, beim Erlernen und Verarbeiten dieser Sprache Verbindungen zu Sprachlern- und Verarbeitungsstrategien herzustellen, die im Zusammenhang mit anderen Sprachen entwickelt wurden.“ (Übersetzung M.C.)

vorher gelernte Sprachen ausdrücklich als Basis für den Transfer, aber nicht als Zielsprachen integriert sind (ibid., S. 332). ‚Integriert‘ bezieht sich bei der ISD nicht auf die Integration von Sach- und Sprachfächern sondern auf eine Integration innerhalb der Sprachausbildung. Bilingualer Unterricht, bei dem Sachfächer in einer Fremd- bzw. Zweitsprache gelernt werden, greift auf die ISD zurück, wenn er diese Sprache mit einer anderen Sprache des Repertoires der Lernenden vernetzt, was im Fall einer ‚totalen Immersion‘ nicht stattfinden kann (Candelier & Manno, 2023, S. 71–73). Die ‚Sprachmittlung‘ bzw. ‚interlinguale Mediation‘ kann als eine Modalität der ISD betrachtet werden, bei der die Kommunikation in den Vordergrund rückt (Candelier & Manno, 2023, S. 89–92). Ähnlich findet die Entwicklung der Kompetenz, je nach Gesprächspartner*in und Situation von einer (Varietät einer) Sprache in eine andere (Varietät einer) Sprache zu wechseln, in der ISD ihren Platz.¹¹

3.2.3 Die Interkomprehensionsdidaktik

Beim Ansatz der Interkomprehensionsdidaktik (IKD) arbeiten die Lernenden parallel an zwei oder mehr Sprachen derselben Sprachfamilie. Eine dieser Sprachen ist die/eine Familiensprache des/der Lernenden, die Schulsprache oder eine andere zuvor gelernte Sprache. Dabei liegt der Schwerpunkt systematisch auf rezeptiven Kompetenzen (Candelier et al., 2012, S. 7). Als Bezugsmodell der gesellschaftlichen Kommunikation dient die Interkomprehension, bei der Teilnehmende sich in der eigenen Sprache ausdrücken und die Sprache der Gesprächspartner*innen verstehen (Ollivier & Strasser, 2013, S. 14–16).

Wie die ISD setzt sich die Interkomprehensionsdidaktik die Förderung des Erlernens von Sprachen durch einen Rückgriff auf das vorhandene individuelle Sprachenrepertoire zum Ziel und ist somit, ungeachtet ihrer expliziten Fokussierung auf das Verstehen, auch dem ersten Flügel des Diptychons zuzuordnen. Seit den 1990er Jahren hat die IKD ihren festen Platz in der germano- und romanophonen Sprachendidaktik. Die Materialien und Studien betreffen vor allem Studierende und allgemein Erwachsene (ibid., S. 55–97, Candelier & Manno, 2023, S. 51–52). Die IKD hat zahlreiche Entwicklungen erfahren, sei es durch die Erweiterung auf Sprachen, die nicht zur selben Familie gehören (wie z. B. Englisch für den Französischunterricht), durch die teilweise Aufhebung der Begrenzung auf das Verstehen oder durch grundlegende Änderungen, die auf eine ‚panromanische Kommunikationskompetenz‘ abzielen (ibid.; Candelier & de Pietro, 2025).

3.2.4 Interkulturelles Lernen

Was unterschiedliche Autor*innen unter den globalen Termini ‚Interkulturelles Lernen‘ oder ‚Interkulturelle Erziehung‘ ansprechen, betrifft unterschiedliche und oft

11 Zur empirischen Begründung der ISD und zu ihrer Effizienz s. Candelier und Manno (2023, S. 74–84) und Rückl (2023, S. 80–81, 574–576).

komplexe Aspekte des menschlichen Handelns und Denkens, die auf der Grundlage teils divergierender Konzepte untersucht werden (zu dem von Dervin (2011) eingeführten Gegensatz zwischen *solid understanding* und *liquid understanding* von Kultur s. Candelier & Manno, 2013, S. 54–56). Anhand der Definition der PA (Abschnitt 3.1) soll hier ausschließlich der Zusammenhang zwischen dem kulturellen Bereich und den PA erläutert werden: Interkulturelles Lernen „beruht auf didaktischen Grundsätzen, denen zufolge Phänomene aus einem oder mehreren Kulturräumen (die als hybrid, durchlässig und dynamisch verstanden werden) zum Verständnis anderer Phänomene aus einem oder mehreren anderen Kulturräumen herangezogen werden sollen“ (<https://carap.ecml.at/>). Darüber hinaus regt interkulturelles Lernen „zum Einsatz von Strategien zur Reflexion über Kontaktsituationen an, an denen Individuen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund beteiligt sind“ (ibid., für weiterführende Informationen siehe Candelier & Manno, 2023, S. 53–57).

Dementsprechend deckt das interkulturelle Lernen ein breites Spektrum an mehrsprachigkeitsdidaktischen Lernzielen ab. Ein Teil dieses Spektrums wird als fester Bestandteil des Sprachunterrichts angesehen und gehört somit in den ersten Flügel des Diptychons. Es geht hauptsächlich um die kulturellen Dimensionen bestimmter sprachlicher Mittel und um kulturelle Orientierungspunkte, die die Qualität der sprachlichen bzw. nicht sprachlichen Interaktion mit Zielsprachensprecher*innen sichern. In Abschnitt 2.1 wurden Zitate aufgeführt, die der Mehrsprachigkeitsdidaktik die Aufgabe zuschreiben, eine Öffnung bzw. Sensibilisierung für Kulturen zu fördern – eine Aufgabe, die sich auch mittels interkulturellen Lernens umsetzen lässt. In Abschnitt 2.2 wurde diese Aufgabe der MSD anhand weiterer Zitate konkretisiert: Es wurden Lernziele genannt wie die Erziehung zu Toleranz und demokratischer Staatsbürgerschaft oder die Wertschätzung nicht nur von Sprachen, sondern auch von deren Sprecher*innen. Diese Ziele wurden zugleich dem zweiten Flügel des Diptychons zugeordnet. Trotz seines Bezugs zu beiden Flügeln des Diptychons wird das interkulturelle Lernen weiterhin als einheitlicher Ansatz innerhalb der PA betrachtet. Diese besondere Situation erklärt auch, warum dieser Ansatz z. B. im Französischen als ‚Interkulturelle Erziehung‘ (*éducation*) bezeichnet wird (Candelier & Manno, 2023, S. 54).

3.2.5 Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen den pluralen Ansätzen

Bei einer Fortbildung für Sekundarlehrkräfte in Frankreich, die der Autor 2021/22 durchgeführt hat, zeigte sich, dass die Teilnehmenden – obwohl das Thema die Integrierte Sprachendidaktik war – überwiegend Unterrichtsmaterialien nach dem *Éveil aux langues*-Ansatz konzipierten. Statt Materialien für den Unterricht der Zielsprache hatten die Lehrer*innen zum Beispiel Aktivitäten zur Untersuchung der Sprachenvielfalt in der Klasse oder zu den Sprachfamilien Europas bzw. der Welt erstellt.

Trotz weiterer Erklärungsansätze – etwa der besonderen Attraktivität von Aktivitäten, die sich deutlich vom üblichen Fremdsprachenunterricht abheben – wurde

dies als Hinweis gewertet, dass allein das Verständnis der Definitionen der einzelnen PA nicht ausreicht, um die jeweils typischen Lernziele eindeutig festzulegen. Zu diesem Zweck wurde beschlossen, auf eine Aktivität zurückzugreifen, die bereits bei anderen Zielgruppen eingesetzt worden war. Die Lehrkräfte empfanden die zusätzliche Aktivität – in der die Definitionen der einzelnen PA mit den Deskriptoren des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) verknüpft wurden – als sehr hilfreich. Sie sahen darin eine Erklärung für die Vorbehalte, die seitens der Seminarleitung als Reaktion auf die von ihnen erstellten Materialien geäußert wurde. Zum REPA können hier nur einige zweckdienliche Erklärungen gegeben werden (mehr dazu in Candelier et al., 2012; Schröder-Sura, 2018, 2020; Candelier & Manno, 2023, S. 58–63). Dieser Referenzrahmen (<https://carap.ecml.at/>, ‚Deskriptoren‘) wurde entwickelt, um die Kompetenzen, das Wissen, die Einstellungen bzw. Haltungen und die Fertigkeiten zu beschreiben, deren Entwicklung durch den Einsatz von PA anvisiert werden. Innerhalb dieser Kategorien werden die Deskriptoren hierarchisch nach Inhalt gruppiert und nummeriert.

Im Folgenden werden einige Beispiele für eine Reflexion über die Beziehungen zwischen REPA-Deskriptoren und pluralen Ansätzen gezeigt.¹² Mit Blick auf die in den Abschnitten 3.2.1 bzw. 3.2.2 genannten Ziele von *Éveil aux langues* und Integrierter Sprachendidaktik kann der Deskriptor K-2.5.1 ‚Kenntnisse über die sozio-linguistische Diversität der eigenen Umgebung haben‘ eindeutig dem EaL und der Deskriptor S-7.3.2 ‚Wissen und Fertigkeiten in einer Sprache zum Erwerb einer anderen Sprache einsetzen können‘ eindeutig der ISD zugeordnet werden.

Dagegen können die Lernziele K-1.2.2 ‚Wissen, dass zwei identische oder ähnliche Wörter Sinnunterschiede in verschiedenen Sprachen aufweisen können‘ und A-18 ‚Motivation zum Sprachenlernen‘ sowohl innerhalb von EaL-Aktivitäten – die nicht direkt auf das Erlernen einer Sprache abzielen – als auch mit ISD im Sprachunterricht (Überlappung) entwickelt werden. Diese beiden Deskriptoren illustrieren die den Sprachunterricht vorbereitende bzw. unterstützende Funktion des EaL.

Da es bei Interkomprehensionsdidaktik und Integrierter Sprachendidaktik um Sprachenlernen geht und Lese- und Hörverstehen ohnehin übliche Komponenten des Sprachunterrichts sind, verwundert es nicht, dass viele REPA-Deskriptoren beiden Ansätzen zuzuordnen sind, wie z. B. S-5.1 ‚Einen Komplex von zwischensprachlichen Hypothesen (eine Hypothesengrammatik) aufstellen können, die vorhandene oder nicht vorhandene Korrespondenzen betreffen‘. Diese Überlappung findet bei 6-4.1.1 ‚Einen Kommentar oder ein Referat in einer Sprache vortragen können ausgehend von einer Gesamtheit plurilingualer Unterlagen‘ nicht statt. Wenn die Sprache, in der vorgetragen wird, die Zielsprache des Unterrichts ist, kann der Deskriptor zwar mit der ISD verknüpft werden, nicht aber mit der IKD, weil hier Produktionskompetenzen anvisiert werden. Darüber hinaus sollte Interkomprehension als sprachlernmethodische Technik nicht mit der Interkomprehensionsdidaktik als pluralem, durch die in Abschnitt 3.2.2 beschriebenen Ziele charakterisiertem Ansatz gleichgesetzt werden. Wenn eine Lehrperson im regulären Unterricht Französisch

12 Kapitel 2 in Candelier (2025) stellt eine konkrete Anwendung der hier aufgeführten Differenzierungen dar.

als Fremdsprache, in dem auch produktive Kompetenzen anvisiert werden, Lernende auffordert, lexikalische Kenntnisse aus dem Englischunterricht zum Verstehen eines Textes zu verwenden, dann bedient sie sich einer Interkomprehensionstechnik, sie implementiert keine Interkomprehensionsdidaktik.

Viele der in Abschnitt 3.2.4 dem zweiten Flügel des Diptychons zugordneten Lernziele des interkulturellen Lernens können zugleich als Lernziele des *Éveil aux langues* betrachtet werden (s. Abschnitt 3.2.1). Das gilt für A-5.3 ‚Aufgeschlossenheit gegenüber [...] Kulturen‘. Dafür kann aber ein Deskriptor wie S-7.3.2 (s. oben), in dem kein Verweis zum Kulturellen vorhanden ist, nur mit EaL verknüpft werden. Zum EaL können auch keine Deskriptoren des interkulturellen Lernens wie S-6.3.1 ‚Höflichkeitsformeln angemessen anwenden können‘ gezählt werden, die dem ersten Teil des Flügels des Diptychons zuzuweisen sind.¹³

4. Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags war es, darzulegen, wie die Pluralen Ansätze dazu beitragen können, den weit gefassten Bereich mehrsprachigkeitsdidaktischer Lernziele zu strukturieren und dadurch Orientierungshilfen für ihre Anwendung anzubieten. Es hat sich gezeigt, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik von einigen ihrer Vertreter*innen bereits als aus zwei Teilen bestehend wahrgenommen wurde, ohne dass sie diese Vorstellung als systematisches Organisationsprinzip formuliert haben. Diese Zweiteilung, hier als Diptychon bezeichnet, trennt das Erlernen von Sprachen von weiteren möglichen Lernzielen der MSD.

Der konzeptionelle Rahmen der Pluralen Ansätze zu Sprachen und Kulturen bietet eine Strukturierung, die über die Zweiteilung des Diptychons hinausgeht. Bei den sprachlichen Dimensionen der MSD bzw. der PA wird zwischen den beiden Teilen des Diptychons unterschieden. Auf der einen Seite befinden sich die Integrierte Sprachendidaktik und die Interkomprehensionsdidaktik, zwei Ansätze, die sich unmittelbar dem Sprachenlernen widmen, wobei letztere auf rezeptive Kompetenzen fokussiert. Auf der anderen Seite finden die anderen Ziele der MSD im Ansatz *Éveil aux langues* ihren Platz. Für die kulturellen Dimensionen der MSD wurde für das Interkulturelle Lernen die Zweiteilung des Diptychons nicht angewendet.

Obwohl sich die für die einzelnen Ansätze im Rahmen der PA formulierten Definitionen diese konzeptuell klar voneinander unterscheiden, zeigt sich beim Rückgriff auf den Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, dass eine Reihe von mehrsprachigkeitsdidaktischen Lernzielen mehr als einem Ansatz zugeordnet werden können. Wenn die PA ihre Rolle als Orientierungshilfen für die Anwendung der MSD erfüllen sollen, muss das Vorhandensein solcher Überlappun-

13 Die Vielfalt der unter dem Ansatz Interkulturellen Lernens versammelten Lernziele hat einige Mitautor*innen des REPA dazu veranlasst, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, diesen durch mehrere kulturell orientierte Ansätze zu ersetzen (De Pietro, 2014, S. 230–231). Dies hätte auf der Grundlage des in Abschnitt 2.2 vorgestellten Diptychons erfolgen können. Die Idee wurde jedoch nie umgesetzt, wahrscheinlich um die Einheit des inzwischen fest etablierten *Éveil aux langues* nicht aufzubrechen.

gen nicht nur signalisiert werden, sondern auch – etwa im Rahmen der Lehrer*innenbildung – zum Gegenstand einer aktiven Auseinandersetzung und Reflexion werden.

In der Einführung zum vorliegenden Beitrag wurde die Vielfalt mehrsprachigkeitsdidaktischer Lernziele als Reichtum für den Sprachunterricht und die sprachliche Bildung gewertet und gleichzeitig als mögliche Hürde für ihre Umsetzung. Der konzeptuelle Rahmen der PA erweist sich als Weg, um diese Hürde zu überwinden. Dieser Weg erfordert einen gewissen Aufwand. Wird jedoch Wert auf die Kompetenz von Lehrenden und Bildungsverantwortlichen gelegt, Lernziele zu konzipieren und entsprechende Methoden auszuwählen, um ihr Handeln in ein gemeinsames Sprachlern- und Sprachbildungsprojekt einzubetten, dann wird dieser Aufwand den Herausforderungen gerecht.

Literatur

- Barras, M., Peyer, E. & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 377–403. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/981>
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education – Main version*. Council of Europe.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Franke.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues : une innovation européenne. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 27–44.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65–90.
- Candelier, M. (2019). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – Zur Nützlichkeit eines Begriffs und eines Referenzrahmens für die Sprachendidaktiken in Deutschland. In C. Falkenhagen, H. Funk, M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal* (S. 43–60). Schneider Hohengehren.
- Candelier, M. (2022). Penser l'éducation plurilingue et interculturelle en termes de continuités : L'apport des Approches plurielles et du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. In C. Koch & M. Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures : Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 211–227). Ibidem.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2012). *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – Competences and resources*. Council of Europe. <http://carap.ecml.at>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lorincz, I., Meißner, F. J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Europarat.

- Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (2025). Didactics of plurilingualism – A European view. In C. Fäcke, X. Gao & P. Garrett-Rucks (Hrsg.), *The Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning*. Wiley Blackwell.
- Candelier, M. & Manno, G. (Hrsg.) (2023). *La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d'autres langues ?* Association ADEB. http://www.adeb-asso.org/portfolio_category/livres/
- De Pietro, J.-F. (2014). Des approches plurielles, oui mais combien ? In C. Troncy (Hrsg.), *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier* (S. 227–238). Presses Universitaires de Rennes.
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>
- Dietrich-Grappin, S. & Hufeisen, B. (2023). Tertiary language didactics 2.0 – A review of a multilingual didactics approach and its remodeling in the light of empirical research, translanguaging and 'compétence plurilingue'. *Hungarian Educational Research Journal* 13(3), 328–357. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00122>, <https://akjournals.com/view/journals/063/13/3/article-p328.xml>
- Egli Cuenat, M., Grossenbacher, B., Gubler, B. & Lovey, G. (2018). Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien: Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland – state of the art* (S. 106–138). Narr.
- Eibensteiner, L., Kropp, A., Müller-Lancé, J. & Schlaak, C. (2023). Neue Wege des Französischunterrichts – Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter. In L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé & C. Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts – Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (S. 7–21). Waxmann.
- Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingue : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergies Monde*, 1, 62–66.
- Heiland, T., Yagmur, S. & Matthes, E. (2022). Mehrsprachigkeit in Lehrplänen – Eine komparative Analyse. In C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis – Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 49–68). Lang.
- Jaekel, N., Kolb, N. & Lorenz, E. (2024). A Cross-Country Comparison: Plurilingual Teaching Across Educational Curricula in Finland, Germany, and Norway. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), 240–270. <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i2.1321>
- Jakisch, J. (2015). Mehrsprachigkeitsförderung über die 1. Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(2), 20–33.
- Kleppin, K. (2004). Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 88–95). Narr.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Meissner, C., Meissner, F.-J., Klein, H.-G. & Stegmann, T.-D. (2004). *EuroComRom, Les sept tamis, lire les langues Romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Shaker.

- Melo-Pfeifer, S. & Reimann, D. (2018a). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektive. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektive* (S. 15–27). Narr.
- Melo-Pfeifer, S. & Reimann, D. (Hrsg.) (2018b). *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektive*. Narr.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Praesens.
- Rat der Europäischen Union (2019). *Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen* (2019/C 189/03). <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>
- Reich, H.-H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Reimann, D. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland – state of the art* (S. 29–77). Narr.
- Rückl, M. (2023). *Mehrsprachigkeitsdidaktik als Schlüssel für effizienten Spracherwerb. Evidenzbasierte Erkenntnisse zur Lehrwerkswirkung im Bedingungsgefüge des kompetenzorientierten Unterrichts von Italienisch und Spanisch als dritte Fremdsprachen*. Ibidem.
- Şahin, S. (2022). A multilingual turn? An analysis of English language teaching course-books in German school context. In C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis – Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien* (S. 201–216). Lang.
- Schlaak, C. (2019). Verankerung von ‚Mehrsprachigkeit‘ in curricularen Vorgaben: Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium. In J. Kramer, S. Thiele & A. Willems (Hrsg.), *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften* (S. 183–197). Ibidem.
- Schröder-Sura, A. (2018). Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland – state of the art* (S. 79–108). Narr.
- Wiater, W. (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Narr.

Mehrsprachigkeit wahrnehmen, aufgreifen und nutzen

Eine Handreichung des Erasmus-Projekts MALWE

Zusammenfassung

Dieser Beitrag hat das Ziel, der fachpädagogischen Öffentlichkeit die Zusammenarbeit eines internationalen Teams vorzustellen, das sich aus Hochschuldozentinnen für mehrsprachige Didaktik sowie Lehrkräften verschiedener Schultypen zusammensetzte. Das Ergebnis ist eine Handreichung, die den praktischen Unterricht in mehrsprachigen Kontexten unterstützen sowie zur didaktisch-methodischen Vorbereitung von Lehramtsstudierenden beitragen könnte. Der Beitrag stellt zentrale Materialien des Projekts MALWE vor – darunter theoretische Grundlagen, Videovignetten, Reflexionsprofile für Hospitationen und die Vorbereitung mehrsprachigen Unterrichts sowie Unterrichtsszenarien.

Schlüsselwörter: DaF, DaZ, mehrsprachige Unterrichtsszenarien, Reflexionsprofile als Kriterienkatalog, Videovignetten von Lernsituationen

Abstract

This contribution aims to present to the scientific community the collaboration of an international team consisting of university lecturers with expertise in multilingual teaching approaches and teachers from various types of schools. The result is a guide, which is intended to support practical teaching in multilingual contexts as well as contribute to the didactic and methodological training of student teachers. The article describes various materials that are part of this publication, based on the MALWE project, including theoretical foundations, video vignettes, reflection profiles as a basis for classroom observations and the preparation of multilingual lessons, as well as teaching scenarios.

Keywords: German as a Second Language, multilingual educational settings, reflection profiles, video vignettes

1. Einführung

In den Jahren 2019 bis 2022 trafen sich Didaktikerinnen für DaF und DaZ mit Praktikerinnen aus verschiedenen Schulen in Deutschland, Polen, Österreich und Tschechien im Rahmen eines internationalen Erasmus+-Projekts, um das aktuelle Thema Mehrsprachigkeit im Lern- und Lehrprozess zu besprechen und methodisch-didaktisch zu unterstützen. Der vollständige Titel des Projekts lautete: „Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten wahrnehmen, aufgreifen und nutzen“ (MALWE). Einerseits bietet Mehrsprachigkeit im DaF (Deutsch als Fremdsprache)- und DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Unterricht viele Vorteile und kann den Lernprozess erheblich bereichern. Andererseits verlangen die Diversität der sprachlichen Kenntnisse und die damit verbundenen verschiedenen Verstehens- und Ausdrucksschwierigkeiten der einzelnen Schüler*innen erhöhte organisatorische und methodische Vorbereitung und Vorüberlegung. Oft sind die Lehrkräfte mit den detaillierten Fragen, die mit der Unterrichtsgestaltung verbunden sind, überfordert. Diese

international zu beobachtende Situation war ein Grund, warum wir uns gemeinsam bemüht haben, unsere Erfahrungen, unser Wissen und Können auszutauschen und in Form einer Handreichung der pädagogischen Öffentlichkeit zu präsentieren. Im Jahr 2025 wurde der Text der Handreichung nach zahlreichen Überarbeitungen und Präzisierungen fertiggestellt und im Verlag Waxmann publiziert. Das Ziel dieses Artikels ist es, auf diese Handreichung aufmerksam zu machen, weil die Leser*innen dieses Beitrags hier erfahren können, welchen Weg ein internationales Team einschlagen musste, um einen gemeinsamen Zugang zu Mehrsprachigkeit zu finden, welche Teile die Handreichung umfasst und was von dieser Publikation zu erwarten ist. Der Artikel ist als eine ausführliche Darstellung der Entstehung und des Inhalts der Publikation gedacht, die sowohl Theoretiker*innen als auch Praktiker*innen dienen kann. Im Artikel wird der methodische Zugang des Erasmus-Projektteams zu Fragen der Mehrsprachigkeit im Unterricht vorgestellt – vor allem im Fremdsprachenunterricht. Es werden Ergebnisse gemeinsamer methodischer Lösungsansätze für konkrete Herausforderungen im mehrsprachigen Unterricht anhand konkreter Unterrichtsszenarien präsentiert. Dabei wird auch gezeigt, wie mit dem interkulturellen Referenzrahmen REPA gearbeitet wurde, der für die Unterrichtsszenarien als Kriterienkatalog zur Unterrichtsbeobachtung und -gestaltung mit der Bezeichnung ‚Reflexionsprofile‘ diente. Nicht zuletzt erfahren die Leser*innen dieses Artikels auch Ergebnisse einer Analyse solcher Unterrichtsszenarien mit Schüler*innen in Österreich und Deutschland, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen. Diese werden in der Handreichung als Vignetten dargestellt und reflektiert.

2. Begriffsbestimmung und Perspektiven der Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich

Der Begriff der Mehrsprachigkeit hat unser Projekt-Team von Anfang an verbunden, doch die Vorstellungen und Assoziationen dazu variierten. Unser Team setzte sich aus Staatsangehörigen verschiedener europäischer Länder zusammen, in denen Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen soziologischen und bildungspolitischen Kontexten eine bedeutende Rolle spielt. In Deutschland und Österreich wird unter Mehrsprachigkeit vor allem die Situation verstanden, dass Schüler*innen mit verschiedenen Herkunftssprachen gemeinsam unterrichtet werden. In Ländern wie Tschechien oder Polen gab es diesen Kontext nicht, da es nur selten Schüler*innen mit anderen Erst- und Familiensprachen als der Umgebungssprache in den Klassen gab. Mit Beginn des Krieges in der Ukraine hat sich die Situation auch in den letztgenannten Ländern stark verändert, da plötzlich viele ukrainische Schüler*innen in tschechischen und polnischen Schulen unterrichtet werden mussten. Eine weitere Herausforderung im Rahmen des Projektes war die spezifische Einstellung der einzelnen Teilnehmerinnen zum Begriff der Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Kontexten. Im Rahmen des Projekts und der dazugehörigen Handreichung haben die Expertinnen sich auf eine gemeinsame Wahrnehmung und Definition verständigt: Mehrsprachigkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen unter Nutzung aller verfüg-

baren sprachlichen Ressourcen verständigen zu können – ein Verständnis, das sich auch bei García (2009) findet.

2.1 Kontext des Fremdsprachen- und DaF-Unterrichts

Mithilfe von Fremdsprachenunterricht werden Schüler*innen im Sinne der gelernten Mehrsprachigkeit allmählich fähig, sich multilingual zu verständigen. Gelernte Mehrsprachigkeit erfolgt durch formalen Unterricht, Kurse oder Selbststudium in der Schule. Der Lernprozess ist strukturiert und folgt einem bestimmten Curriculum oder Lehrplan. Diese Form der Mehrsprachigkeit ermöglicht das gezielte Erlernen neuer Sprachen, die für spezifische Zwecke benötigt werden, und kann berufliche Chancen verbessern sowie die Kommunikation in internationalen Kontexten erleichtern. Die gelernten Sprachen haben gewöhnlich einen hohen sozialen Status; es handelt sich vor allem um die Weltsprache Englisch und andere bedeutende internationale Sprachen wie z. B. Französisch, Deutsch und Spanisch, die auch regionale Weltsprachen genannt werden können (Ammon, 2012, S. 51). Es gibt viele Gründe dafür, dass Englisch als erste Fremdsprache im schulischen Unterricht angeboten wird. Englisch hat in den letzten Jahrzehnten durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen seine führende Position als allgemeines funktionales Verständigungsmittel (*Lingua franca*) ausgeweitet (Crystal, 2003).

Eine der grundlegenden Empfehlungen des Ministerkomitees des Europarats (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2008) ist, dass europäische Bürger*innen nicht nur eine, sondern möglichst viele Fremdsprachen lernen sollten. Im Einklang mit den Forderungen des Europarats gilt die Empfehlung der Europäischen Union, die auch manchmal als 1+2 abgekürzt wird: Alle Bürger*innen Europas sollten neben einer Erstsprache auch zwei weitere europäische Sprachen beherrschen, damit sich die Europäer*innen über die Landesgrenzen hinaus verständigen können. Auch im Fremdsprachenunterricht sollte sich die Lehrkraft darüber Gedanken machen, in welche sprachlichen Kontexte der konkrete Fremdsprachenunterricht eingebettet ist. Wenn Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, handelt es sich gewöhnlich um die Konstellation, dass Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch folgt. Manche DaF-Lehrkräfte thematisieren die Englischkenntnisse der Deutschlernenden, während andere die individuellen Sprachressourcen eher selten berücksichtigen. Mehrsprachigkeitsdidaktiker*innen sehen das DaF-Prinzip der Einsprachigkeit im traditionellen, auf Kommunikation hin orientierten Fremdsprachenunterricht als Ignorieren der sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Lernenden und somit kritisch. Diese sollten als Vorwissen der Schüler*innen zum weiteren Lernen genutzt werden. Kursiša (2020) weist nach, dass Fremdsprachenlehrer*innen zwar oft eine positive Einstellung zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ihrer Lernenden äußern, jedoch Zweifel daran haben, dass die aus der Mehrsprachigkeit resultierenden Potenziale für den Fremdspracherwerb nützlich sind.

2.2 Kontext des DaZ-Unterrichts und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit

Der Umgang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder stellt nicht nur für einzelne Lehrkräfte, sondern für das gesamte Bildungssystem eine Herausforderung dar. Es erfordert eine Balance zwischen der Wertschätzung der Herkunftssprachen und der Notwendigkeit, die deutsche Sprache zu beherrschen. Diese Herausforderung wird durch aktuelle Forschungsergebnisse unterstrichen, die zeigen, dass verschiedene Sprachen miteinander interagieren und in Beziehung stehen, was zu einer umfassenden kommunikativen Kompetenz führt (Europarat, 2020, S. 144). Diese Form der Mehrsprachigkeit unterstützt die kulturelle und soziale Integration, da die Sprachen im Alltag eingebettet sind. Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, können leichter zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten wechseln und entwickeln ein tieferes Verständnis für unterschiedliche Perspektiven. Zudem fördert Mehrsprachigkeit kognitive Fähigkeiten wie Problemlösungsfähigkeiten und kreatives Denken, da das Gehirn ständig zwischen verschiedenen Sprachsystemen hin- und herwechselt (Festman & Kersten, 2010). Die meisten, wenn nicht alle, Schulsysteme sind traditionell auf eine Sprache, z. B. Deutsch in Deutschland und Österreich, ausgerichtet. Die Sprachwissenschaftlerin Ingrid Gogolin bezeichnet dies als „monolingualen Habitus“ der Schule (Gogolin, 1994). Dieser monolinguale Habitus verschleiern die Diskrepanz zwischen den strukturellen Normvorstellungen und der tatsächlichen Realität, in der viele Schüler*innen mehrsprachig aufwachsen. Es bedarf daher einer Anpassung der schulischen Strukturen und Lehrmethoden, um der Mehrsprachigkeit gerecht zu werden und die Potenziale der Schüler*innen voll auszuschöpfen. In der Wissenschaft besteht heutzutage weitgehender Konsens darüber, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen nicht nur gewürdigt, sondern auch gezielt gefördert werden sollte. Um die vorhandenen Sprachkenntnisse der Schüler*innen nutzbar zu machen, ist ein strukturierter und kontrollierter Aufbau von Kompetenzen notwendig. Darüber hinaus lässt sich mit Blick auf die Bedeutung verschiedener Sprachen im Bildungssystem eine deutliche Hierarchie der Sprachen feststellen, die schon im Kapitel zum Fremdsprachenunterricht erwähnt wurde. Den in der Schule am häufigsten gelehrt („europäischen“) Fremdsprachen (Englisch, Französisch etc.) wird oft ein höherer Stellenwert eingeräumt als den Muttersprachen der Schüler*innen (Dirim, 2010). Eine solche Priorisierung ist zwar in Hinblick auf die internationale Rolle der Sprachen als Verständigungsmittel in beruflichen und akademischen Kontexten logisch, kann jedoch für Kinder, deren Sprachen in der Schule nicht als ‚förderungswürdig‘ angesehen werden, verletzend sein.

2.3 Möglichkeiten für die Förderung der Mehrsprachigkeit im DaF- und DaZ-Unterricht

Zusammengefasst unterscheidet sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von der gelernten Mehrsprachigkeit in der Art und Weise des Erwerbs und der Nutzung der Sprachen. Während lebensweltliche Mehrsprachigkeit durch natürliche und kontextbezogene soziale Interaktionen erworben und flexibel je nach Situation genutzt wird, erfolgt gelernte Mehrsprachigkeit durch formales und strukturiertes Lernen und wird oft in einem anderen Land als dem Zielland gelernt. Beide Formen der Mehrsprachigkeit haben ihre eigenen Vorteile und tragen zur Entwicklung einer umfassenden sprachlichen Kompetenz bei.

Kommunikative Kompetenz zu erreichen ist das oberste Ziel des Sprachenunterrichts, wobei der GER (Europarat, 2020) die einzelnen Niveaubeschreibungen dieser Kompetenz definiert und auf diese Weise den Akteur*innen dieses Prozesses als Wegweiser dient. Außerdem stützt sich der Europarat auf Forschungserkenntnisse zum Tertiär- und Mehrsprachenerwerb, die eine mehrsprachige Kompetenz definieren, die im Begleitband zum GER (Europarat, 2020) sogar in Form konkreter mehrsprachig und plurikulturell orientierter Deskriptoren formuliert wurden. Der Begleitband geht davon aus, dass die Menschen ihre Spracherfahrungen allmählich vom familiären kulturellen Kontext über den schulischen bis hin zu lebensweltlichen Interaktionen erweitern, wobei die Sprachen und Kulturen, die sie kennenlernen, nicht voneinander zu trennen sind (Europarat, 2020). Die Schule und der Unterricht sollten deswegen alle interkulturellen und sprachlichen Erfahrungen und Ressourcen nutzen und erweitern. Mehrere Studien (u. a. Bialystok et al., 2012, S. 241–242) beweisen, dass durch den frühen Erwerb mehrerer Sprachen das Erlernen weiterer Sprachen vereinfacht wird. Vergleiche zwischen Sprachen können genutzt werden, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu erklären. Hierbei wirkt sich das Kompetenzniveau in der Muttersprache durch Sprachtransferprozesse auch stark auf die allgemeine Sprachkompetenz aus: Je höher die Kompetenz in der Muttersprache, desto höher ist auch die allgemeine mündliche und schriftliche Sprachkompetenz (Tunc, 2012, S. 21). Die Sprachen, die im Alltag verwendet werden, sind nicht isoliert voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig und tragen zur Entwicklung einer flexiblen und adaptiven Sprachkompetenz bei (Europarat, 2020, S. 144). Das Kind kann je nach Situation und Gesprächspartner*in zwischen den Sprachen wechseln und so die eigene Kommunikation optimieren. Dasselbe wollen wir in unserem Team aber auch im Fremdsprachenunterricht erzielen und alle sprachlichen Ressourcen der am Unterricht beteiligten Lernenden nutzbar machen und nicht nur während der Lernprozesse Schüler*innen davon profitieren lassen, sondern auch später bei der internationalen Kommunikation im Alltag, die auch bestimmte kulturelle und soziale Besonderheiten berücksichtigen muss. Mehrsprachigkeit trägt zur Identitätsbildung bei und fördert die kulturelle und soziale Integration. Kinder können ihre Familiensprache und -kultur bewahren und gleichzeitig die Umgebungssprache erlernen.

3. Theorien, Modelle und Methoden zur Umsetzung des mehrsprachigen Unterrichts

Mehrsprachiger Unterricht erfordert eine sorgfältige Planung und Umsetzung, um die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern. Die Kombination verschiedener Theorien, Modelle und Methoden kann dazu beitragen, die Potenziale der Mehrsprachigkeit voll auszuschöpfen und die Lernenden bestmöglich zu unterstützen.

3.1 Ansätze und Modelle des mehrsprachig orientierten Fremdsprachenlernens

Es gibt mehrere wissenschaftliche Ansätze, die die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer thematisieren. Im Erasmus-Projekt MALWE haben wir uns am Faktorenmodell von Hufeisen (2010) und dem Dynamischen Modell des Multilingualismus (DMM; Herdina & Jessner, 2002) orientiert. Hufeisen (2010) beschreibt, wie die Faktoren beim Spracherwerb und Sprachenlernen – zunächst neurophysiologische und lernerne, später auch emotionale und kognitive sowie mit dem Erwerb einer dritten Sprache zusätzlich fremdsprachenspezifische – mit jeder weiteren Erfahrung und wachsendem strategischem Wissen zunehmend komplexer werden. Jessner (2002) zeigt, dass man während des Lernprozesses der dritten Fremdsprache auf der Basis des Dynamischen Modells die immer größere lebensweltliche und natürliche Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen muss. Die Dynamik und der Kontakt zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen werden als Entwicklung eines mehrsprachigen Gesamtsystems betrachtet (Herdina & Jessner, 2002). Diese Modelle verfolgen das Ziel, unterschiedliche Bedingungsfaktoren für das Sprachenlernen auf der Grundlage bereits vorhandener (lebensweltlich und/oder institutionell erworbener) Sprachen und Sprachlernerfahrungen herauszuarbeiten. Für die Fremdsprachendidaktik, die die Mehrsprachigkeit der Lernenden weiterentwickeln möchte, eignet sich besonders das Konzept der Interkomprehension. Es werden dafür zum Beispiel Kenntnisse aus anderen, zur Sprachfamilie gehörenden Sprachen aktiviert, wie lexikalische, syntaktische oder auch textsortenspezifische Kenntnisse, um einen Text in der neuen Sprache zu verstehen. Insgesamt werden diesem Ansatz entsprechend verschiedene Verfahren angewendet, die das Verstehen erleichtern können (Hufeisen & Marx, 2014). Bezüglich der Erkenntnisse aus der Forschung zur Tertiärsprachendidaktik überzeugte uns, dass schulischer Fremdspracherwerb und Kenntnisse aus dem eigenen Sprachbestand die Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit der Schüler*innen fördern können. Die Kenntnisse nicht nur der Erstsprache, sondern auch der bereits oder parallel gelernten Fremdsprachen sowie die Erfahrungen beim Lernen und Erwerb haben eine unterstützende Funktion, da Lernende auf diese Ressourcen zurückgreifen können (Neuner, 2009). Auch beim Language-Awareness-Ansatz wird Sprachwissen bewusst gemacht, um Strukturen und Wirkungen von Sprachen zu untersuchen. Möglichkeiten, den Language-Aware-

ness-Ansatz im Unterricht umzusetzen, sind vielfältig, wie es in den einzelnen von unserer Projektgruppe entwickelten Szenarien (im Kapitel 5) auch praktisch dokumentiert wird. Die bisher vorliegenden Ansätze der Interkomprehension, der Tertiärsprachendidaktik und des Language-Awareness-Ansatzes werden im REPA (Candelier et al., 2007/2009) vereint, der ergänzend zum GER entwickelt wurde. Der REPA (*Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*) definiert Mehrsprachigkeit als Ressource und versucht diese entsprechend zu entwickeln, sodass die Kompetenzen von Schüler*innen ausgebaut und gefördert werden, damit diese in mehrsprachigen kommunikativen Situationen angemessen handeln können. Candelier und eine assoziierte Expert*innengruppe nennen den Ansatz, den sie vertreten, die „integrierte Fremdsprachendidaktik“. Diese versucht den Sprachenlernenden das Herstellen von Bezügen zwischen den erlernten Sprachen zu erleichtern, unabhängig davon, auf welche Art und Weise (während der Schulzeit und darüber hinaus) die Sprachen erworben und gelernt wurden. Die Konzepte sind untereinander nicht immer trennscharf.

3.2 Konzepte für den Zweitsprachenunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen

Die Konzepte, die im MALWE-Projekt für den DaZ-Unterricht entwickelt worden sind, orientieren sich zum Teil an Impulsen aus der Interkulturellen Pädagogik, teilweise an Vorschlägen des Language-Awareness-Ansatzes. Für den deutschsprachigen Raum wurden auch von Oomen-Welke DaZ-bezogene Ansätze entwickelt: der Vielsprachige Deutschunterricht und der Sprachenfächer (Oomen-Welke, 2000). Doch auch die Wertschätzung und Anerkennung der in den Lerngruppen vorhandenen Sprachen ist ein wesentlicher Aspekt, der zur Unterstützung des Bildungsweges und zur Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler*innen beitragen kann. Aus der DaZ-Didaktik gibt es zahlreiche Untersuchungen, wie die sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht erkannt und die dafür nötigen Kompetenzen systematisch gefördert werden können. Hier ist eine Übertragung der DaZ-Forschung auf die Gestaltung des sprachbewussten Fachunterrichts bereits etabliert (z.B. Michalak & Ulrich, 2021, S. 243). Auf dieser Grundlage wurden für den Fachunterricht – etwa in Mathematik, Biologie oder Physik – didaktische Konzepte entwickelt, die die Erstsprachen der Lernenden systematisch als Denk- und Arbeitssprachen sowie als translinguale Praktiken in den fachlichen Lernprozess integrieren. Prediger und Özdil (2011) veranschaulichen anhand konkreter Beispiele aus dem Mathematikunterricht, wie sprachliche Barrieren identifiziert und durch gezieltes Scaffolding sowie sprachfördernde Maßnahmen überwunden werden können. Dabei wird explizit an die fachlichen Vorerfahrungen und das Vorwissen aus dem Unterricht in den Herkunftsländern der Lernenden angeknüpft. Kuzu et al. (2018, S. 23) betonen in diesem Zusammenhang: „Sprachbewusster Unterricht bedeutet, dass Lehrpersonen sich der sprachlichen Anforderungen ihres Faches bewusst sind und diese gezielt in die Unterrichtsplanung integrieren.“ Darüber hinaus wird Lernenden Raum gege-

ben, Denkprozesse, Diskussionen und Phasen selbstständiger Arbeit – sowohl individuell als auch in Gruppen – in ihren jeweiligen Erstsprachen durchzuführen. Dies ist insbesondere im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von Bedeutung. Bei unzureichenden Kompetenzen in der Unterrichtssprache wird zudem die Möglichkeit eröffnet, sich mit Partner*innen auszutauschen, die in der jeweiligen Erstsprache Unterstützung leisten können. „Der Begriff ‚Translanguaging‘ beschreibt allgemein den Prozess, in dem Personen flexibel und strategisch auf ihr gesamtes sprachliches und nicht-sprachliches Repertoire zurückgreifen, um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren, Verständnis zu erzeugen und ihre sprachliche Identität auszudrücken“ (Kirsch & Montini, 2016, S. 23). Translanguaging zielt im Unterricht darauf ab, Lernenden gezielt Räume zu eröffnen, in denen sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktiv für Lernprozesse nutzen können. Gleichzeitig ist es jedoch ebenso notwendig, dass sie lernen, sich in der jeweiligen Unterrichtssprache korrekt und situationsangemessen – also ohne Sprachmischungen – auszudrücken (ibid., S. 25). Beim Fachlernen spielt die Sprache immer eine wichtige Rolle. Deswegen ist es notwendig sprachliche Schwierigkeiten zu vermeiden, um das fachliche Lernen zu ermöglichen, das dank eines ‚sprachsensiblen Fachunterrichts‘ erreichbar ist. Die Forschung (z. B. Ergebnisse des Projektes „Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit“ an der Universität Hamburg, 2025) hat längst bewiesen, dass Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, oft ein höheres metasprachliches Bewusstsein entwickeln, was den Erwerb weiterer Sprachen erleichtert. Lehrkräfte sollten für die Vorteile und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit sensibilisiert und entsprechend weitergebildet werden, um einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht effektiv gestalten zu können. Die Lehrkraft sollte sich im Voraus überlegen, wie sie die Sprachpotenziale ihrer Schüler*innen konkret in den Unterricht integrieren kann. Zunächst ist es wichtig herauszufinden, welche Sprachen von den Schüler*innen gesprochen werden, welche Internationalismen möglicherweise verständlich sind und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den vertretenen Sprachen festzustellen sind, um Sprachbrücken zu bauen. Der mehrsprachige Unterricht sollte eine Plattform bieten, um metasprachliches Bewusstsein und Wissen zu schaffen und zu fördern, damit das Erlernen der deutschen Sprache einfacher und effizienter gestaltet wird. Es kann jedoch vorkommen, dass Kinder in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Kompetenzen entwickeln, abhängig vom Gebrauchskontext, und nur schwer über Sprachen reflektieren können. Daher ist es wichtig, im mehrsprachigen Unterricht geeignete Angebote für mehrsprachige Kinder bereitzustellen, um ihre Sprachkompetenzen in beiden Sprachen zu fördern. Lehrkräfte können die Herkunftssprachen der Schüler*innen aktiv in den Unterricht einbinden, um deren sprachliche und kulturelle Ressourcen zu nutzen. Die Verwendung von mehrsprachigen Materialien und die Gestaltung von Unterrichtsszenarien, die die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen berücksichtigen, können den Lernprozess unterstützen. Dazu hat auch das Projekt MALWE einen Beitrag leisten wollen.

4. Zielsetzung und Produkte des Projekts MALWE

Das Projekt MALWE hatte das Ziel, eine Handreichung für die Lehrkräfteausbildung zu entwickeln, die den Sprachunterricht mehrsprachigkeitsorientiert konzeptualisiert. Diese Handreichung soll Lehrkräfte befähigen, die Potenziale der Mehrsprachigkeit im Unterricht zu erkennen und gezielt einzusetzen. Die Förderung der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext erfordert eine fundierte theoretische Basis sowie praxisorientierte Materialien, die Lehrkräfte bei der Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts unterstützen. Die Handreichung umfasst mehrere Komponenten. Der erste Teil der Handreichung beinhaltet eine umfassende theoretische Basis, die als Fundament für die mehrsprachigkeitsorientierte Didaktik in der Praxis dienen soll. Diese Grundlegung erläutert die Prinzipien und Methoden, die für einen erfolgreichen mehrsprachigen Unterricht notwendig sind. Sie bietet Lehrkräften eine solide Wissensbasis, auf der sie ihre Unterrichtspraxis aufbauen und weiterentwickeln können. Durch ein Verständnis der theoretischen Hintergründe können Lehrkräfte die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im Bildungsprozess besser nachvollziehen und gezielt fördern. Der nächste Teil besteht aus praktisch angelegten Materialien mit verschiedenen Schwerpunkten, die die theoretischen Überlegungen veranschaulichen und den Lehrkräften helfen, diese in der Praxis umzusetzen.

4.1 Videovignetten

Im Rahmen des MALWE-Projekts wurden Vignetten erstellt, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen Verwendung finden sollen. Diese Vignetten sollen sichtbar machen, wie Lernende im Unterricht mehrsprachig lernen und arbeiten, wie Lehrende Mehrsprachigkeit wahrnehmen, aufgreifen, nutzen, planen und gestalten können, und welche Herausforderungen bei der Realisierung eines mehrsprachigkeitsbewussten Unterrichts auftreten. Diese kurzen Videos sensibilisieren Lehrkräfte für mehrsprachige Lehr-Lernsituationen. Sie zeigen praxisnahe Beispiele und bieten Anregungen für die Gestaltung eines mehrsprachigen Unterrichts. Durch die anschaulichen Darstellungen können Lehrkräfte konkrete Ideen und Methoden kennenlernen, die sie in ihrem eigenen Unterricht anwenden können. Aus dem in Deutschland und Österreich gewonnenen Videomaterial wurden insgesamt fünf Vignetten zur Wahrnehmung und Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht erarbeitet. Diese werden im nächsten Teil der Handreichung hinsichtlich ihrer Inhalte und Analysepotenziale genauer beschrieben. Dabei werden die involvierten Sprachen, das Unterrichtsfach und das Unterrichtsthema vorgestellt und sowohl Inhalte als auch Potenziale der aufgenommenen Situationen gründlich diskutiert. Einzelne mehrsprachige Momente werden konkreten Deskriptoren der Reflexionsprofile (ein weiteres Produkt des Projektes) zugeordnet, damit die in Reflexionsprofilen definierten Elemente der mehrsprachigen Unterrichtshandlung mit praktischen Beispielen konkret verbunden werden.

4.2 Reflexionsprofile

Die Reflexionsprofile stellen einen Kriterienkatalog zur Unterrichtsbeobachtung und -gestaltung dar, der Lehrkräften hilft, die mehrsprachigen Potenziale der Schüler*innen zu erkennen und einzubinden. Diese Profile unterstützen die Reflexion über und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, indem Lehrkräfte anhand der Kriterien ihre Unterrichtspraxis analysieren und gezielt Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit ergreifen können. Das Fundament der Reflexionsprofile bildet der REPA, der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al., 2007/2009), der im Kapitel 3.1. bereits erwähnt wurde. Dieser Referenzrahmen stellt ein Gerüst dar, um Mehrsprachigkeit in ihren unterschiedlichen Facetten im Unterricht sowohl für das Sprachenlernen zu nutzen als auch Situationen zu schaffen, um mehrsprachige Fähigkeiten zu erwerben. In den Reflexionsprofilen sind die Kompetenzen explizit den Ebenen Wissen (*savoir*), Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten (*savoir-faire*) sowie Einstellungen und Haltungen (*savoir-être*) zugeordnet. Um eine kommunikative Handlungssituation erfolgreich zu meistern, greifen die unterschiedlichen Ebenen der Kompetenz ineinander.

4.3 Repräsentative Unterrichtsszenarien

Die Unterrichtsszenarien sind eng mit den Deskriptoren der Reflexionsprofile verbunden, da diese als Formulierungen der einzelnen Unterrichtsziele der jeweiligen Phasen innerhalb der Szenarien verwendet werden. Das Szenario wird immer übersichtlich in Spalten dargestellt, die nicht nur den Verlauf beschreiben und die benutzten Medien auflisten, sondern auch die mehrsprachig orientierten Deskriptoren aus den Reflexionsprofilen angeben. Alle vorliegenden Szenarien enthalten auch Arbeitsblätter, die als Vorschläge für die Gestaltung von mehrsprachigkeitsbezogenem Unterricht zu verstehen sind. Die Arbeitsblätter haben einen modularen Charakter. Die in der Handreichung präsentierten Szenarien können für zwei Zielgruppen angewendet werden.

Sekundarstufe I: Die Themen sind allgemein angelegt (sich grüßen, eine Pizza bestellen, über Tiere lesen und sprechen, YouTube-Vorlieben ausdrücken) und entsprechen dem Sprachniveau A1 bis A2. Ein wesentlicher Teil dieser Szenarien ist die Einbindung von (Selbst-)Reflexionsphasen, in denen die Lernenden Gelegenheit bekommen, sich der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bzw. kulturellen Ausprägungen sowie des eigenen Sprachlernprozesses und der Sprachlernstrategien bewusst zu werden.

DaZ-Unterricht:

Sekundarstufe I: Diese Szenarien sind für die Sprachförderung in DaZ konzipiert und richten sich an DaZ-Lernende mit einer anderen Erstsprache, die bereits Schulerfahrungen in anderen Ländern gesammelt haben (sogenannte Seiteneinsteiger*in-

UNTERRICHTSSCHRITTE 02			
Phase	Medien	Vorgehen	Mehrsprachigkeit
4	Arbeitsblatt 3 Aufgabe 2	Ergänze die Spalte „Tschechisch“. Was fällt dir auf? Einzel- / Partnerarbeit: SuS ergänzen in die Tabelle die tschechischen Äquivalente. Plenum: <i>Diskussion über den Artikelgebrauch: Gibt es Artikel auch in anderen Sprachen? Gibt es drei Genera nur im Deutschen? Warum ist ein Nomen maskulin, feminin oder neutral? Sind die Genera in anderen Sprachen identisch?</i> Bewusstmachung darüber, dass es im Deutschen drei Genera gibt, die im Vergleich zu anderen Sprachen unterschiedlich sein können. (Beispiel: „Zebra“ ist im Dt. neutral und im Tsch. feminin.) Reflexion über eigene Strategien zum Erlernen neuer Begriffe mit ihrem Genus.	Angewendete Deskriptoren SuS werden für Unterschiede und Ähnlichkeiten von verschiedenen Sprachen sensibilisiert und dadurch werden Neugierde und Motivation für das Kennenlernen von fremden Sprachen erzeugt (3.2). SuS erweitern ihr Wissen über Sprachlernstrategien (1.6).

Abbildung 1: Ausschnitt aus einer Tabelle zum Szenario „Mein Atlas der Tiere“ für den DaF-Unterricht für tschechische Lernende; Sprachniveau A0-A1 (Budde, 2025). Dieses Szenario ist vor allem für Lernende geeignet, die den Artikelgebrauch aus ihrer Erstsprache nicht kennen (z. B. slawische Sprachen)

nen in die Regelschule). Die Materialien sind für Lernende einer 7. Klasse gedacht und entsprechen dem Sprachniveau A2/B1. Die Materialien stellen exemplarisch Arbeitsweisen des DaZ-Unterrichts dar, die die Mehrsprachigkeit der Lernenden konsequent einbinden: Erschließung von Fachwortschatz auf der Grundlage der eigenen fachlichen und sprachlichen Kenntnisse, strategieorientierte Texterschließung und Textproduktion. Das Thema „Plastikmüll“ ist für die Altersgruppe aktuell und relevant. Das methodische Vorgehen berücksichtigt die mehrsprachige Situation, in der Lernende im Sinne des Translanguaging-Ansatzes zuerst ihre Erstsprachen als Denk- und Arbeitssprache nutzen, aber auch die sprachlichen Handlungen, wie z. B. Begründen oder Schlussfolgerungen ziehen, in der Zielsprache Deutsch trainieren.

Durch die Kombination aus theoretischer Grundlage und praxisorientierten Materialien können Lehrkräfte in der Handreichung viele Impulse finden, wie sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen gezielt fördern und deren sprachliche sowie kulturelle Ressourcen im Unterricht nutzen können. Dies trägt nicht nur zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler*innen bei, sondern unterstützt auch ihre kulturelle und soziale Integration.

5. Schlusswort und Ausblick

Das Projekt MALWE war an der Schnittstelle zwischen den Didaktiken Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) verortet und widmete sich dem Themenfeld Mehrsprachigkeit aus einer sprachdidaktischen Perspektive. Zielsetzung war es, dem bislang unzureichenden Austausch sowie dem Mangel an systematischen Zugängen zur Mehrsprachigkeit in der Professionalisierung von Lehrkräften entgegenzuwirken. In diesem Kontext wurden transdisziplinäre, mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze entwickelt und zur Diskussion gestellt. Die Grundlage für die praktisch angelegten Vorschläge bilden Modelle und didaktische Theorien zur Unterstützung der schulischen Mehrsprachigkeit. In den entworfenen und erprobten Szenarien wurden ausgewählte sprachliche Bereiche zur Förderung von Mehrsprachigkeit (Wortschatz, Grammatik und Textarbeit u. a.) gezielt in den Unterrichtsentwürfen angesprochen und reflektiert. Nicht zuletzt können die Lehrkräfte mithilfe von Vignetten und Videoaufnahmen eine konkrete Vorstellung davon gewinnen, auf welche Unterthemen im mehrsprachigen Unterricht reagiert werden sollte. Die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte, die diese Handreichung nutzen wollen, können wir kaum beeinflussen, doch hoffen wir, damit einen Weg zur Mehrsprachigkeit aufzuzeigen und nicht nur die Sprachenfächer, sondern auch Europa und seine Sprachen ein Stück näher zusammenzubringen.

Literatur

- Ammon, U. (2012). *Welche Rolle spielt Deutsch international?* De Gruyter. <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/welche-rolle-spielt-deutsch-international>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Budde, M. A. (Hrsg.) (2025). *Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten wahrnehmen, aufgreifen und nutzen (MALWE)*. Waxmann.
- Candelier M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinc, I., Meissner, F. J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2007/2009). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (CARAP/REPA)*. Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarates. <https://carap.ecml.at/de/Accueil>
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Dirim, I. (2010). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.
- Europarat. (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Festman, J. & Kersten, K. (2010). Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In U. Massler & P. Burmeister (Hrsg.), *CLIL und Immersion: Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule* (S. 38–52). Westermann.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. De Gruyter.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.) (2014). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Shaker.
- Kirsch, C. & Mortini, S. (2016). *Translanguaging – Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg*, 365, 23–25.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008). *Mitteilung der Europäischen Kommission Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. KOM(2008) 566 endgültig, Brüssel, 18. September 2008. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:DE:PDF>
- Kursiša, A. (2020). Einführung in den Themenschwerpunkt. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der DaF-Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 475–481.
- Kuzu, H., Krammer, K. & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). *Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen: Grundlagen – Konzepte – Praxisbeispiele*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).
- Michalak, M. & Ulrich, K. (2021). Durch Reflexion zum sprachbewussten Unterricht – Portfolio als ein Professionalisierungsinstrument für Deutsch als Zweitsprache. In S. Ballweg & B. Kühn (Hrsg.), *Portfolioarbeit in der Lehrerbildung* (S. 239–257). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2021-1722>
- Neuner, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale*. Hueber.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25(2), 143–163.
- Prediger, S. & Özdil, A. (2011). Sprachförderung im Mathematikunterricht: Sprachliche Herausforderungen erkennen und bewältigen. In M. Becker-Mrotzek, S. Feilke & U. Steinhoff (Hrsg.), *Sprachförderung in der Schule* (S. 121–139). Fillibach bei Klett.
- Tunc, S. (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*. Waxmann.
- Universität Hamburg (2025). *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit*. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/sprachkompetenzen-und-sprachbewusstheit.html>

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im schulischen Fremdsprachenunterricht

Ein longitudinaler Einblick in Einstellungen von Schüler*innen

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der weltweit zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt ist deren verstärkte Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis ein zentrales pädagogisches Anliegen. Dem Fremdsprachenunterricht kommt eine zentrale Rolle bei der Integration von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu (Hu & Byram, 2009). Trotz deren Verankerung in bildungspolitischen Dokumenten herrscht unter Lehrpersonen eine große Unsicherheit (z.B. Van den Broek et al., 2022), was zu geringer Implementierung führt (u.a. Heikkola et al., 2022). Der Beitrag stellt eine Studie vor, in der angehende Sprachlehrpersonen Unterrichtseinheiten zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität planen und umsetzen. Der Fokus liegt auf den Einstellungen der Lernenden (n=38) zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie ihren Eindrücken zum Unterricht.

Schlüsselwörter: sprachliche Vielfalt, kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Einstellungen

Abstract

In the context of increasing linguistic and cultural diversity worldwide, greater attention to this diversity in teaching practice has become a central pedagogical concern. Foreign language teaching is viewed as playing a central role in integrating multilingualism and interculturality (Hu & Byram, 2009). Despite their inclusion in educational policy documents, there is considerable uncertainty among teachers (e.g., Van den Broek et al., 2022), which leads to low implementation (e.g., Heikkola et al., 2022). This article presents findings from a study in which pre-service language teachers planned lessons including multilingualism and interculturality and implemented them in a real school context. The focus lies on the attitudes of learners (n=38) towards multilingualism and interculturality, as well as their impressions of the lessons they experienced.

Keywords: linguistic diversity, cultural diversity, multilingualism, interculturality, attitudes

1. Einleitung

Mehrsprachige und interkulturelle Bildung gelten in einer immer stärker globalisierten Welt als essentielle Bildungsziele (Plikat, 2016, S. 272). Dies spiegelt sich in bildungspolitischen Dokumenten sowohl auf europäischer Ebene (z.B. *Weißbuch der EU* (Europarat, 1995)) als auch auf nationaler Ebene (z.B. *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Krumm & Reich, 2011) und *Grundsatzertlass für Interkulturelle Bildung* (BMB, 2017))¹ wider.

1 Dieser Grundsatzertlass ist jedoch seit Herbst 2025 außer Kraft gesetzt, wenngleich zentrale Inhalte in den neuen AHS-Lehrplan der Oberstufe aufgenommen werden.

Trotz der betonten Wichtigkeit dieser Prinzipien werden sie im schulischen Fremdsprachenunterricht oft unsystematisch und unreflektiert umgesetzt. Lehrpersonen führen dies auf fehlende Unterrichtsmaterialien und mangelnde Kenntnis konkreter Umsetzungsstrategien zurück (vgl. Civitillo et al., 2019; Heikkola et al., 2022; Peskoller, 2023). Diese Defizite bilden den Ausgangspunkt des Forschungsprojekts, das diesem Beitrag zugrunde liegt. Zunächst werden im vorliegenden Beitrag theoretische Grundlagen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht dargelegt. Im Anschluss wird das Forschungsprojekt² beschrieben, ehe die Ergebnisse der Lernenden präsentiert und diskutiert werden.

2. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht

Als zwei Charakteristika des globalen Klassenzimmers sowie der didaktischen Grundsätze zahlreicher Lehrpläne (vgl. BMBWF, 2024) wird in den folgenden zwei Unterkapiteln das theoretische Verständnis von Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie von Interkulturalität und interkultureller Bildung erläutert.

2.1 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Obwohl Mehrsprachigkeit weltweit der gesellschaftlichen Norm entspricht, hat sie im europäischen Bildungskontext erst in den letzten Jahrzehnten verstärkt Aufmerksamkeit in der fachdidaktischen Forschung erhalten (vgl. Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2015, S. 393). Bis in die 1970er Jahre waren überwiegend negative Bilder von Mehrsprachigkeit verbreitet, während heute vor allem die Vorteile wie erhöhte kognitive Flexibilität, Kreativität und erhöhtes metasprachliches Bewusstsein hervorgehoben werden (vgl. u. a. Hall & Cook, 2012, S. 277; Hufeisen, 2020, S. 75). Auch Bildungsdokumente wie Lehrpläne rücken die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen als positive Ressource in den Mittelpunkt, was sich jedoch nur bedingt in der Unterrichtspraxis niederschlägt (vgl. Fliri, 2024, S. 174–175).

Im deutschsprachigen Raum war lange die Auffassung vorherrschend, dass Kinder beim Eintritt in die Schule einsprachig seien und erst im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zwei- oder mehrsprachig würden (vgl. u. a. Sarter, 2014), was die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen vernachlässigt und einen ‚monolingualen Habitus der mehrsprachigen Schule‘ (Gogolin, 2008) weitertradiert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, welche „verschiedene Ansätze und Konzepte subsumiert, die auf die Vernetzung aller einem Individuum zur Verfügung stehenden Sprachen und daraus potenziell entste-

2 Der vorliegende Beitrag reiht sich in ein Projekt ein, das mit anderen Fragestellungen und anderen Datensätzen bereits publiziert worden ist (s. Hirzinger-Unterrainer et al., 2024; 2025). Die Einleitung und der theoretische Einblick in Kapitel 2 orientieren sich an Hirzinger-Unterrainer et al. (2024).

hende Synergieeffekte abheben“ (Jakisch et al., 2021, S. 254). Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze verfolgen das Ziel, die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen und die Partizipation an mehrsprachigen Diskursen zu fördern (vgl. *ibid.*). Plurale Ansätze sind eine im *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier et al., 2010) vorgeschlagene Möglichkeit, sich dieser Zielsetzung anzunähern. Der Einbezug mehrsprachiger Ansätze in der Schulpraxis findet bislang u. a. aufgrund der überwiegend einzelsprachlich orientierten Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen jedoch kaum statt (Sarter, 2014, S. 104). Gerade die Erfahrung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen im Studium, v. a. die Sensibilisierung für Sprachenvielfalt (z. B. mit dem Sprachenportrait nach Krumm & Jenkins, 2001) und das Kennenlernen von Aufgabenformaten wie interkomprehensionsbasierten Strategien, ist von großer Bedeutung für die Entwicklung eines mehrsprachigen Habitus.

2.2 Interkulturalität und interkulturelle Bildung

Analog zu mehrsprachiger Bildung hat sich die interkulturelle Bildung zunehmend zu einem Leitkonzept für den (Fremdsprachen-)Unterricht herauskristallisiert, wobei sich eine Vielzahl an Definitionen und Ansätzen für dessen unterrichtliche Umsetzung finden. Begrifflichkeiten wie transkulturelles Lernen (Delanoy, 2014; Plikat, 2019), *Global (Citizenship) Education* (Lütge et al., 2023; Römhild, 2023), multi- bzw. mehrkulturelles Lernen (Fäcke & Meißner, 2019) oder kulturelles Lernen (König et al., 2022; Römhild et al., 2023) wurden mit teils ähnlichen, teils abweichenden Konstruktverständnissen (vgl. Blell & Doff, 2014; Brunsmeier, 2016; Dervin, 2023) vorgeschlagen.

Trotz einzelner kritischer Stimmen nutzen wir hier den Begriff ‚interkulturelle Bildung‘ angesichts seiner fortwährenden Präsenz in bildungspolitischen Dokumenten im deutschsprachigen Raum (z. B. BMB, 2017; BMBWF, 2024; KMK, 2023). Hervorgehoben werden soll, dass unser Verständnis von interkultureller Bildung auf einem offenen Kulturverständnis basiert, in welchem Kultur als ein offenes System heterogener, kontingenter und dynamischer Diskurse begriffen wird (Kramsch, 2013, S. 68). Dementsprechend verweist das Präfix ‚inter-‘ ausdrücklich nicht auf einen Raum zwischen als abgrenzbar verstandenen ‚Nationalkulturen‘, sondern vielmehr auf die Begegnung und Aushandlung von Bedeutungen zwischen Menschen, die ihre individuellen Erfahrungen und Perspektiven einbringen (vgl. Dervin & Jacobsson, 2021, S. 13–14).

Vor diesem Hintergrund umfasst Interkulturalität die Vielfalt an Dimensionen, in denen Menschen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen, sowie den Prozess des Überdenkens und Neuverhandelns von Identitätsdimensionen in Interaktionen (vgl. Ferri, 2018). Darauf basierend überwindet interkulturelle Bildung das Lernen über sogenannte ‚Zielkulturen‘. Stattdessen impliziert sie die aktive Beschäftigung mit Diversität und zielt auf Perspektivenvielfalt, die Berücksichtigung verschiedener Identitäten und den Abbau von Stereotypen und Vorurteilen ab. Sie erkennt jede Person als Individuum mit dynamischen Identitäten an und umfasst ferner Machtre-

flexivität, um Normsetzungen und hegemoniale Perspektiven aufzudecken (vgl. Derwin, 2016, S. 101–107; Svarstad, 2021, S. 28–29).

3. Einstellungen von Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht

Der vorliegende Beitrag widmet sich den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bzw. mehrsprachiger und interkultureller Bildung von Schüler*innen, da diese Perspektive – im Gegensatz zu jener von Lehrpersonen – in der bisherigen Forschung weniger beleuchtet wurde. Eine Einstellung ist „a person's general feeling of favorableness or unfavorableness toward some stimulus object.“ (Fishbein & Ajzen, 1975, S. 216) bzw. „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor.“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 1; Hervorhebung im Original). Mit anderen Worten, es handelt sich um Tendenzen, die eine wie auch immer geartete Abneigung oder Zustimmung gegenüber einer bestimmten Entität zum Ausdruck bringen. Einstellungen werden in der Regel erst dann deutlich, wenn sie explizit benannt werden, was im wissenschaftlichen Kontext häufig durch Befragungen geschieht, was sich auch in den folgenden, bisher durchgeführten Forschungsprojekten zeigt.

In einem Mixed-Methods-Design befragte Kvifte (2024) Schüler*innen, die in Norwegen Deutsch lernen, schriftlich (n=109) und teilweise mündlich (n=10). Grundsätzlich empfinden sich 72,5% der Lernenden als mehrsprachig, überwiegend mit Norwegisch, Englisch und Deutsch. Vergleiche zwischen der Fremdsprache Deutsch und der Umgebungssprache Norwegisch werden häufig wahrgenommen, während jene mit Englisch und anderen Sprachen selten sind. Sprachenübergreifende Ansätze beschränken sich im Fremdsprachenunterricht Deutsch meist auf Norwegisch, wodurch sprachliche Ressourcen ungenutzt bleiben.

Fischlhammer et al. (2024) untersuchten Einstellungen zu Varietäten und nicht-deutschen Sprachen an österreichischen Schulen. 254 Schüler*innen und 29 Lehrpersonen wurden online, 285 Schüler*innen und 42 Lehrpersonen in Leitfadeninterviews sowie 72 Schüler*innen in Fokusgruppen befragt. Ergebnisse zeigen, dass Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache Sprachwechsel negativer bewerten als mehrsprachige Schüler*innen und Lehrpersonen. Letztere stehen Sprachwechseln tendenziell positiv gegenüber, lassen sie im Unterricht aber nicht immer zu. Schüler*innen, die Sprachen wechseln, werden von ‚Einsprachigen‘ oft eine geringere Kompetenz und Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Dies spiegelt die defizitäre Wahrnehmung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wider, die selten in den Unterricht integriert wird.

Hawlik (2024) kritisiert die ungleiche Zuweisung von Prestige an Sprachen: Sogenannten ‚Prestigesprachen‘ als L1 (z.B. Englisch, Französisch) wird ein höherer Status zugeschrieben als institutionell ‚illegitimen‘ Sprachen (z.B. Arabisch, Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch, Türkisch). Die Studie zeigt, dass angehende Lehrpersonen mit fortschreitendem Studium zunehmend strukturelle Barrieren im österreichischen Schulsystem für lebensweltliche Mehrsprachigkeit erkennen.

Busse et al. (2019) fanden in einer quasi-experimentellen Studie mit Primarstufen-Schüler*innen heraus, dass eine Experimentalgruppe, die sprachliche Ressourcen nutzte und an erlebnisorientierten Aktivitäten teilnahm, höhere mehrsprachige Selbstaspirationen, mehr Interesse an sprachlicher Vielfalt und signifikante Lernfortschritte im Wortschatztest erzielte. Zudem berichteten sie häufiger von positiven Affekten als die Kontrollgruppe.

Das vorliegende Projekt widmet sich den Einstellungen von Schüler*innen einer Sekundarstufe II, nachdem sie einen von angehenden Lehrpersonen gestalteten Fremdsprachenunterricht erleben konnten, der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität explizit miteinbezieht.

4. Forschungsprojekt

Seit 2002 setzt das Innsbrucker Ausbildungsmodell eine sprachenübergreifende und mehrsprachigkeitsorientierte Ausbildung für angehende Fremdsprachenlehrpersonen (z.B. Hinger et al., 2020) um. Angehende Lehrpersonen der Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch absolvieren eine gemeinsame Ausbildung mit sprachenübergreifenden und sprachspezifischen Kursen. Die speziell für Studierende zweier Fremdsprachen konzipierte Lehrveranstaltung ‚Mehrsprachige und interkulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht‘ im Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe zielt darauf ab, das Bewusstsein für die titeltragenden Prinzipien zu fördern und die angehenden Lehrpersonen zu befähigen, entsprechende Unterrichtseinheiten zu planen.

Die Studie wurde im Rahmen dieser Lehrveranstaltung im Sommersemester 2023 und 2024 durchgeführt. Als Teil des Kurses wurden jeweils zunächst Begriffe wie ‚Mehrsprachigkeit‘ (enges/weites Verständnis) und ‚Kultur‘ (geschlossenes/offenes Verständnis) behandelt. Auf dieser Basis planten die Studierenden drei Unterrichtsstunden (à 50 Minuten), die mehrsprachige und/oder interkulturelle Bildung fördern sollten.

Die Aktivitäten umfassten im Sommersemester 2023 die kritische Reflexion von Stereotypen und Vorurteilen sowie die Nutzung von Sprachenportraits. Im Sommersemester 2024 stand die kritische Reflexion von Eurozentrismus und verschiedenen kartographischen Darstellungen von Europa und der Welt im Vordergrund. Nach einem Micro-Teaching und Feedback überarbeiteten die Studierenden ihre Einheiten und konnten sie innerhalb der ‚Woche der Vielfalt‘ (im Folgenden WdV) im Italienischunterricht an einer berufsbildenden höheren Schule in Österreich im Sommersemester 2023 und 2024 umsetzen.³ Während die angehenden Lehrpersonen sich in den beiden Semestern unterschieden, handelte es sich jeweils um dieselben Schüler*innen.

3 Im Sommersemester 2022 konnte erstmals eine ‚Woche der Vielfalt‘ im Rahmen der angeführten Lehrveranstaltung durchgeführt werden, wodurch die angehenden Lehrpersonen einen mehrsprachigkeitsbewussten sowie interkulturellen Unterricht gestalten und in der Praxis erleben konnten.

4.1 Forschungsfragen

Für den vorliegenden Beitrag⁴ sind die folgenden vier Fragestellungen mit Blick auf die Lernenden wegweisend:

- FF1.1: Wie schätzen Lernende der österreichischen Sekundarstufe II einen Fremdsprachenunterricht ein, der Mehrsprachigkeit fördert?
- FF1.2: Wie schätzen Lernende der österreichischen Sekundarstufe II einen Fremdsprachenunterricht ein, der Interkulturalität fördert?
- FF2.1: Welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit zeigen Lernende der österreichischen Sekundarstufe II nach einem entsprechenden Fremdsprachenunterricht (WdV)? Wie verändern sich diese Einstellungen nach einem Jahr?
- FF2.2: Welche Einstellungen zu Interkulturalität zeigen Lernende der österreichischen Sekundarstufe II nach einem entsprechenden Fremdsprachenunterricht (WdV)? Wie verändern sich diese Einstellungen nach einem Jahr?

Während FF1.1 und FF1.2 die Eindrücke und Bewertungen von Schüler*innen angesichts eines mehrsprachigkeitsfördernden und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts fokussieren, beziehen sich FF2.1 und FF2.2 speziell auf die Einstellungen der Lernenden zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nach der WdV bzw. den erlebten Unterrichtsstunden im Juni 2023 und deren Wiederholung im Folgejahr (Juni 2024).

4.2 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden nach der WdV schriftliche Online-Befragungen mit den Lernenden durchgeführt. Um einen longitudinalen Vergleich anzustellen und damit eine Entwicklung in den Einstellungen der Teilnehmenden nachzuzeichnen, wurden dieselben Schüler*innen im Sommersemester 2023 und 2024 befragt (s. Kap. 4.3.).

Der eingesetzte Fragebogen wurde auf Basis von relevanter Fachliteratur (s. Kap. 2.1 und 2.2) erstellt und gliedert sich in die folgenden sechs Bereiche:

4 Weitere Forschungsfragen betrachteten die Perspektive der angehenden Lehrpersonen und unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten, u.a. durch Analyse der Unterrichtsplanungen und Befragung der Studierenden. Dies wird in einer anderen Publikation näher beschrieben (vgl. Hirzinger-Unterrainer et al., 2025).

Tabelle 1: Aufbau Fragebogen für Schüler*innen

Übersicht der Bereiche des Fragebogens	Anzahl der Items/Fragen	Skala
Einleitung, inkl. Einverständniserklärung		-
Einstellungen zu sprachlicher Vielfalt	20	Grad der Zustimmung Gerade Skala (vierstufig)
Einstellungen zu kultureller Vielfalt	17	
Lernziele WdV	8	
Einstellungsänderung und Wissenszuwachs durch die WdV	7	
Offene Items zur WdV	6	-
Angaben zur Person (wie Geschlecht, Alter, Jahrgangsstufe, sprachlicher Hintergrund)	12	Dichotom und metrisch (Alter)
Anmerkungen zum Fragebogen und zur WdV	1	-
Dank		

Den Kern des Fragebogens bildeten die Aussagen zu den Einstellungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt.⁵ Die Lernenden brachten ihre Zustimmung zu den angeführten Aussagen entlang einer vierstufigen Skala von „Stimme überhaupt nicht zu“ (Wert 1) bis „Stimme vollkommen zu“ (Wert 4) zum Ausdruck. Ein weiterer Bereich widmete sich den Eindrücken zur WdV; offene Fragen zu dieser Woche rundeten den Fragebogen ab.

4.3 Stichprobe

An der Studie nahmen 38 Schüler*innen der Sekundarstufe II teil, davon neun männlich, 24 weiblich, eine Person divers; vier weitere Personen haben dieses Feld nicht angekreuzt. Die Schüler*innen verteilten sich auf vier Klassenverbände, die jeweils aus zwei parallelen Jahrgängen mit zwei ersten und zwei dritten Lernjahren Italienisch bestanden. Dieselbe Stichprobe wurde im darauffolgenden Schuljahr (2024) erneut befragt, allerdings waren nicht alle der ursprünglich teilnehmenden Schüler*innen anwesend, sondern nur 17 (s. Tab. 2). Alle Schüler*innen besuchten dieselbe berufsbildende Schule und wurden in der jeweiligen WdV von angehenden Lehrpersonen unterrichtet.

5 Da wir annahmen, dass die Lernenden mit der komplexen Bedeutung des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Interkulturalität‘ möglicherweise nicht vertraut sind, wählten wir in den Befragungen stattdessen die Ausdrücke ‚sprachliche Vielfalt‘ und ‚kulturelle Vielfalt‘.

Tabelle 2: Daten und Stichprobe

Datenerhebungsmethode & Dateninstrument	Datenart	Stichprobe		Analysemethoden
		SoSe 2023	SoSe 2024	
Schriftliche Schüler*innen- befragung mit Fragebogen	quantitativ & qualitativ	n = 38	n = 17	Deskriptive Statistik & Qualitative Inhaltsanalyse

Im Juni 2023 gaben fünf Lernende an, zweisprachig zu sein, während 28 dies explizit verneinten und fünf keine Angabe machten. Die Erstsprache in der Gruppe der Lernenden war somit fast ausschließlich Deutsch, bei den simultan bilingualen Lernenden war sie mit Englisch oder Italienisch kombiniert, eine Person gab zusätzlich Kroatisch an. Das Alter der Schüler*innen lag zwischen 14 und 17 Jahren (im Durchschnitt 15,85 Jahre), wobei die meisten Lernenden bei der ersten Befragung 15 Jahre alt waren.

4.4 Datenerhebung und -analyse

Alle Daten, die für die Beantwortung der vier in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden Forschungsfragen relevant sind, wurden im Juni 2023 und Juni 2024 erhoben. Die schriftliche Befragung der Lernenden wurde jeweils im Anschluss an die WdV online durchgeführt.⁶ Da diese Befragung während des Unterrichts am 21. und 22. Juni 2023 erfolgte, konnte die Rücklaufquote von 100 % bei den anwesenden Schüler*innen erreicht werden. Im Sommersemester 2024 wurde diese ebenfalls im Juni durchgeführt, allerdings antworteten hier nur ca. 45 % der Lernenden auf die Online-Befragung. Wegen schulischer Rahmenbedingungen war im Sommersemester nur eine Befragung der Lernenden nach der WdV möglich, im Sommersemester 2024 konnten die Lernenden sowohl vor als auch nach der WdV befragt werden.

Die Auswertung der durch die schriftliche Befragung gewonnenen quantitativen Daten erfolgte deskriptiv-statistisch mittels SPSS 29, die der mittels schriftlicher Befragung gewonnenen qualitativen Daten mittels MAXQDA 24 anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

4.5 Ergebnisse und Diskussion

Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse zu FF1.1 und FF1.2 dargelegt. D.h. an dieser Stelle wird darauf eingegangen, wie Lernende einen Fremdsprachenunterricht einschätzen, der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität fördert, und wie sie sich zu einem derartigen Unterricht äußern. Anschließend werden FF2.1 und FF2.2 fokussiert, d.h. es werden die Einstellungen der Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität beleuchtet.

6 Die schriftliche Befragung erfolgte online über socisurvey.de.

4.5.1 FF1.1 und FF1.2: Einschätzungen und Äußerungen der Lernenden zu einem mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Die Datenauswertung ergab für die deskriptiv-statischen Ergebnisse folgendes Bild:

Tabelle 3: Ergebnisse der Lernendenbefragung (FF1)

	SoSe2023 – nach der WdV (N=38)		SoSe2024 – nach der WdV (N=17)	
	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)
Durch die Woche der Vielfalt habe ich Neues zu sprachlicher Vielfalt gelernt	45,5	54,5	75,0	25,0
Durch die Woche der Vielfalt habe ich Neues zu kultureller Vielfalt gelernt.	42,4	57,6	68,8	31,2
Die Woche der Vielfalt hat mir gut gefallen.	12,1	87,9	62,5	37,5
Die Woche der Vielfalt hat mich zum Nachdenken über sprachliche Vielfalt angeregt.	54,5	45,5	68,8	31,2
Die Woche der Vielfalt hat mich zum Nachdenken über kulturelle Vielfalt angeregt.	54,5	45,5	75,0	25,0

Im Sommersemester 2023 und 2024 wurden die Schüler*innen nach der WdV zu ihrer Wahrnehmung des mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichts befragt. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. 2023 gaben 54,5 % an, Neues über sprachliche Vielfalt gelernt zu haben, 2024 waren es nur noch 25,0 %. Ähnlich sank diese Zustimmung bei kultureller Vielfalt von 57,6 % (2023) auf 31,2 % (2024). Während 87,9 % der Schüler*innen die WdV 2023 gefiel, waren es 2024 nur noch 37,5 %. Auch die Anregung zum Nachdenken über sprachliche (45,5 % auf 31,2 %) und kulturelle Vielfalt (45,5 % auf 25,0 %) nahm ab.

In den offenen Fragen lobten 2023 elf Schüler*innen die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen, zehn die vielfältigen und ‚spaßigen‘ Aktivitäten sowie drei die Reflexion über die eigene Identität. 2024 äußerten sich nur zwölf Schüler*innen, von denen vier konkrete Aktivitäten (Lernen über Kontinente und die Veranschaulichung mit Steinen) positiv hervorhoben. Drei schätzten die spielerische Gestaltung und eine Person hob den Begriff ‚Eurozentrismus‘ hervor. Einzelne Schüler*innen begrüßten die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven kennenzulernen oder lobten die ‚netten Leute‘ (Studierende). Eine Person konnte sich kaum erinnern.

2023 betrafen Kritikpunkte das Sprechen in unbekannten Sprachen, Unterbrechungen beim Teamteaching und den häufigen Einsatz von Englisch. Einige wünschten sich mehr Spiele und weniger Arbeitsblätter. Aktivitäten wie das Sprachenporträt und *Graphic Novels* kamen bei wenigen nicht gut an, die Mehrheit war jedoch zufrieden. 2024 bemängelten vier Schüler*innen, dass die WdV ‚langweilig‘ oder ‚wenig interessant‘ war. Einzelne kritisierten fehlende Abwechslung, zu viel Englisch, zu wenig Thematisierung von Diversität oder die Kürze des Projekts. Eine Person hatte nichts angemerkt.

Die Abnahme am Gefallen an der WdV vom Sommersemester 2023 zum Sommersemester 2024 könnte durch verschiedene Faktoren beeinflusst worden sein. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass Veränderungen in der Wahrnehmung des Unterrichts sowohl durch die veränderte Zusammensetzung der angehenden Lehrpersonen als auch durch das veränderte Alter der Lernenden beeinflusst worden sein könnten. Beides könnte sich potenziell auf deren Interessen und Motivation ausgewirkt haben. Ferner könnte die Abnahme der Zustimmung darauf zurückzuführen sein, dass die angehenden Lehrpersonen im Sommersemester 2024 in ihren gehaltenen Unterrichtsstunden vornehmlich die kritische Reflexion von Machtverhältnissen – insbesondere von Eurozentrismus und verschiedenen kartographischen Darstellungen der Welt, die bestimmte Perspektiven auf die Welt hervorheben und andere ausblenden – fokussierten und weniger sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtsstunden rückten. Zusätzliche Items, die konkret abfragen, inwiefern die Lernenden Neues über Machtverhältnisse gelernt haben und sich durch den Unterricht zum Nachdenken über Macht angeregt fühlen, wären hier aufschlussreich gewesen. Jedoch kann auf die offenen Fragen verwiesen werden, in denen sich einige Lernende positiv zu den Unterrichtsstunden im Sommersemester 2024 äußerten und von einem Lernzuwachs im Hinblick auf die verschiedenen Kontinente und Eurozentrismus sprachen. Gleichzeitig bekundeten manche Lernende auch wenig Interesse am gehaltenen Unterricht. Hier wären weiterführende Fragen (z. B. mittels eines Interviews) hilfreich gewesen, um dies näher zu ergründen.

4.5.2 FF2.1 und FF2.2: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Zunächst wird aus den deskriptiv-statistischen Ergebnissen deutlich, dass die Schüler*innen nach der Intervention Mehrsprachigkeit⁷ überwiegend einen Mehrwert zusprechen, wie es sich in den entsprechenden Zustimmungshäufigkeiten⁸ der Lernenden abzeichnet:

Tabelle 4: Ergebnisse der Lernendenbefragung zu drei Datenerhebungszeitpunkten

	SoSe2023 – nach der WdV (N=38)		SoSe2024 – vor der WdV (N=20)		SoSe2024 – nach der WdV (N=17)	
	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)
Ich empfinde mich als mehrsprachig.	40,5	59,5	50,0	50,0	41,2	58,8
Ich bin an sprachlicher Vielfalt interessiert.	13,5	86,5	20,0	80,0	11,8	88,2
Ich möchte, dass sprachliche Vielfalt eine größere Rolle in meinem Fremdsprachenunterricht spielt als bisher.	40,5	59,5	55,0	45,0	29,4	70,6
Ich möchte noch mindestens eine weitere Fremdsprache lernen.	40,5	59,5	55,0	45,0	29,4	70,6
Ich bin daran interessiert, wie andere Sprachen funktionieren.	35,1	64,9	45,0	55,0	11,8	88,2
Ich möchte Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen verstehen.	43,2	56,8	45,0	55,0	29,4	70,6
Alle Sprachen sollen den gleichen Stellenwert in unserer Gesellschaft haben.	27,0	73,0	30,0	70,0	17,7	82,3
Zweisprachig aufwachsende Kinder beherrschen keine der beiden Sprachen richtig.	89,2	10,8	85,0	15,0	88,2	11,8
Zweisprachig ist man nur, wenn man beide Sprachen von Geburt an kann.	72,2	27,8	75,0	25,0	70,6	29,4
Lehrpersonen sollen alle Muttersprachen (Erstsprachen) der Schüler*innen in den Fremdsprachenunterricht einbeziehen.	72,9	27,1	95,0	5,0	35,3	64,7

7 Da sich in der Lernendenbefragung mehr Items auf Einstellungen der Lernenden zu sprachlicher Vielfalt bezogen, liegt der Fokus in diesem Abschnitt auf sprachlicher Vielfalt.

8 Die Antwortmöglichkeiten wurden aus Übersichtlichkeitsgründen von einer vierstufigen Skala zu einer zweistufigen, dichotomen Skala zusammengefasst.

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich wird, zeigt sich bei sechs der zehn Items eine Veränderung der Einstellung von der ersten zur zweiten Durchführung der WdV im Sommersemester 2024, bei vier Items bleiben die Zustimmungswerte annähernd gleich. Der Wunsch, wonach sprachliche Vielfalt eine größere Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen soll als bisher, stieg ebenso wie der Wunsch, noch mindestens eine weitere Fremdsprache zu lernen, von 59,5 % nach der ersten Durchführung auf 70,6 % nach der zweiten Durchführung der WdV. Auch das Interesse an der Funktionsweise von Sprachen erhöhte sich von 64,9 % auf 88,2 %. Zudem wollten 2024 mit 70,6 % mehr Schüler*innen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Sprachen verstehen als 2023 mit 56,8 %. Dass alle Sprachen denselben Stellenwert in unserer Gesellschaft haben sollten, befanden 73,0 % nach der ersten WdV und 82,3 % nach der zweiten WdV. Die größte Veränderung ist beim Item ‚Lehrpersonen sollen alle Muttersprachen (Erstsprachen) der Schüler*innen in den Fremdsprachenunterricht einbeziehen‘ festzustellen, wo die Zustimmung von 27,1 % auf 64,7 % anstieg.

Um Tendenzen zu möglichen Veränderungen der Einstellungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt durch die WdV zu eruieren, fanden sich in der Lernendenbefragung Items, die explizit nach solchen Veränderungen fragten (s. Tab. 5). Hier zeigte sich eine geringe bzw. kaum eine Veränderung in den beiden Semestern: Im Sommersemester 2023 waren es 27,2 %, im Sommersemester 2024 25,0 %, die angaben, dass sich ihre Einstellung zur sprachlichen Vielfalt geändert habe. Ein ähnliches Bild zeigte sich für die Einstellung zu kultureller Vielfalt, die im Sommersemester 2023 bei 36,3 %, im Sommersemester 2024 bei 24,1 % lag.

Tabelle 5: Ergebnisse der Lernendenbefragung – subjektive Einschätzung Einstellungsveränderung

	SoSe2023 – nach der WdV (N=38)		SoSe2024 – nach der WdV (N=17)	
	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)	Stimme nicht zu (%)	Stimme zu (%)
Meine Einstellung zu sprachlicher Vielfalt hat sich durch die Woche der Vielfalt geändert.	72,8	27,2	75,0	25,0
Meine Einstellung zu kultureller Vielfalt hat sich durch die Woche der Vielfalt verändert.	63,7	36,3	75,1	24,9

Bezüglich der Einstellungen der Lernenden nach dem Unterricht lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Schüler*innen Mehrsprachigkeit als positiv ansieht und Interesse an sprachlicher Vielfalt bekundet. Diese positive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit sowie von sprachlicher Vielfalt bleibt von der ersten Erhebung nach der WdV im Sommersemester 2023 bis zur letzten Erhebung nach der WdV im Sommersemester 2024 annähernd gleich oder verstärkt sich sogar weiter. Obgleich sich die Lernenden im Sommersemester 2024 in Teilen weniger positiv zum erlebten mehrsprachigen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht äußerten als im Som-

mersemester 2023, erwiesen sich ihre positiven Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt stabil oder haben sich sogar noch gefestigt.

Abschließend sei angemerkt, dass die Stichprobe mit 38 Schüler*innen im Sommersemester 2023 und 17 im Sommersemester 2024 relativ klein war. Zudem wäre eine langfristige Begleitung des Unterrichts mit noch detaillierteren Befragungen wünschenswert gewesen, um ein noch tiefgreifenderes Verständnis der Wahrnehmungen und Einstellungen der Lernenden zu erlangen, mögliche Entwicklungen zu beobachten und einen ‚Neuheitseffekt‘ auszuschließen. Jedoch liefern die Ergebnisse bereits jetzt wertvolle Einblicke in die Einschätzungen der Lernenden und beleuchten damit auch die lernseitige Perspektive auf einen mehrsprachigkeitsfördernden und interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Als besonders erfreulich erweist sich, dass die Lernenden mehrheitlich positiv zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt eingestellt sind und sich dies von der ersten zur zweiten Intervention in Teilen noch intensiviert. Abschließend ist hervorzuheben, dass der Wunsch nach einer stärkeren Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt im Fremdsprachenunterricht nach der zweiten WdV zunimmt und von 70,6 % der Lernenden geäußert wird, was wiederum die Umsetzung der eingangs erwähnten bildungspolitischen Ziele bestärkt und Aufgabe der angehenden und im Dienst befindlichen Lehrpersonen sein wird.

Literatur

- Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 77–96.
- Brunsmeyer, S. (2016). *Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Narr.
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). Grundsatzpapier Interkulturelle Bildung. Rundschreiben Nr. 2017-29. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N. & Rogge, F. (2019). Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70(2), 382–419. <https://doi.org/10.1111/lang.12382>
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2010). RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. (2010). Version 3 – Mai 2010 (Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 3. Version des CARAP – Oktober 2009). Deutsche Fassung von F.-J. Meißner & A. Schröder-Sura. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/RePA_Version3_DE_08062010.pdf
- Civitillo, S., Juang, L., Badra, M. & Schachner, M. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple

- case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>
- Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepmann (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 19–35). Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04068-5>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge University Press.
- Dervin, F. & Jacobsson, A. (2021). *Teacher education for critical and reflexive interculturality*. Palgrave Macmillan.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Europarat. (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf
- Fischlhammer, L., Buchner, E. & Elspaß, S. (2024). „... dass sich halt keiner ausgeschlossen fühlt.“ Wahrnehmungen von und Einstellungen zur Verwendung nicht-deutscher Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 81, 249–282. <https://doi.org/10.1515/zfal-2024-2013>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr.
- Ferri, G. (2018). *Intercultural Communication. Critical Approaches and Future Challenges*. Palgrave Macmillan US.
- Fliri, B. (2024). Potentiale einer mehrsprachigkeitssensiblen Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden – Mehrsprachigkeitsdidaktische und sprachensible Ansätze in der Initialausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35(2), 173–198.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Hawlik, R. (2024). Zum Verhältnis von Deutschunterricht und Erstsprachenunterricht bei migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im schultheoretischen Kontext. *Revija za Elementarno Izobraževanje/Journal of Elementary Education*, 17(Special Issue), 101–116.
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022). Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
- Hinger, B., Hirzinger-Unterrainer, E. M. & Schmiderer, K. (2020). A cross-linguistic and multilingual pre-service teacher education program. In P. Mican & I. Wallace (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Education Curriculum Design* (S. 274–288). Routledge.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M., Peskoller, J. & Weber, S. (2024). „Über sich selber und seine Sprache[n] reflektieren“ – Ein Einblick in Einschätzungen, Äußerungen und Einstellungen von Lernenden zu Mehrsprachigkeit und Interkultureller Bildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35(2), 269–294.

- Hirzinger-Unterrainer, E. M., Weber, S. & Peskoller, J. (2025). Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht. Einblicke in Umsetzungsmöglichkeiten und beliefs von angehenden Lehrpersonen. In J. Rymarczyk & K. Schwemmer (Hrsg.), *LanguageS Learning: Research and Pedagogies on Bi- and Multilingualism* (S. 77–105). Lang.
- Hu, A. & Byram, M. (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Narr.
- Hufeisen, B. (2020). Faktorenmodell: Eine angewandt-linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 75–80). Springer.
- Jakisch, J., Hopp, H. & Thoma, D. (2021). Möglichkeiten und Grenzen von Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen Fremdsprachenunterricht – Spannungsfelder in der schulischen Praxis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(2), 253–275.
- KMK = Kultusministerkonferenz. (2023). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf
- König, L., Schädlich, B. & Surkamp, C. (2022). *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. J.B. Metzler.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78. <https://doi.org/10.1590/2176-457333606>
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Kvifte, M. A. (2024). Schüler*inneneinstellungen zu Mehrsprachigkeit und der Rolle früher gelernter Sprachen im Deutschunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 217–258. <https://doi.org/10.48694/zif.3828>
- Lütge, C., Merse, T. & Rauschert, P. (2023). *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. Routledge.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Peskoller, J. (2023). *Interculturality in language education. A mixed methods study on the implementation of intercultural learning in Austrian lower secondary English as a foreign language classrooms* [Dissertation]. Universität Innsbruck.
- Plikat, J. (2016). Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – ein Modell für die heile Welt der Fremdsprachendidaktik? In M. Bär, W. L. Bernecker & M. Lüning (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beiträge zu Sprache, Literatur und Kultur Spaniens und Lateinamerikas. Festschrift zum 75. Geburtstag von Ursula Vences* (S. 272–285). edition tranvía.
- Plikat, J. (2019). Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 216–220). Narr Francke Attempto.
- Römhild, R. (2023). *Global Citizenship, Ecomedia and English Language Education*. Springer Nature Switzerland.

- Römhild, R., Marxl, A., Matz, F. & Siepmann, P. (2023). *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Ruiz de Zarobe, L. & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: An introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 393–403. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071021>
- Sarter, H. (2014). *Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung*. WBG.
- Svarstad, L.K. (2021). A Cultural Studies Approach to Interculturality in ELT. In M. Victoria & C. Sangiamchit (Hrsg.), *Interculturality and the English Language Classroom* (S. 27–54). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76757-0_2
- Van den Broek, E. W. R., Oolbekkink-Marchand, H. W., Van Kemenade, A. M. C., Meijer, P. C. & Unsworth, S. (2022). Stimulating language awareness in the foreign language classroom: Exploring EFL teaching practices. *The Language Learning Journal*, 50(1), 59–73. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1688857>

Kinder mit Französisch als Herkunftssprache in der Deutschschweiz

Brückenschlag zwischen externem Differenzierungsangebot *Français pour les bilingues* und regulärem Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie bilinguale Kinder mit Französisch als Herkunftssprache im Deutschschweizer Kanton Basel-Stadt durch das Zusatzangebot *Français pour les bilingues* (FpB) lernortübergreifend gefördert werden können. Im Fokus steht der Brückenschlag zwischen FpB und Regelunterricht Französisch. Auf Basis eines Praxisforschungsprojektes mit Mixed-Methods-Design wurden Perspektiven von Lernenden, Lehrpersonen und einer Fachperson analysiert. Die Ergebnisse zeigen: Trotz struktureller Verankerung bleibt die Zusammenarbeit herausfordernd. Es fehlen verbindliche Kommunikationswege, klare Zuständigkeiten und eine gemeinsame didaktische Vision. Abschliessend werden Empfehlungen zur institutionellen Stärkung des Brückenschlags formuliert.

Schlüsselwörter: bilinguale Kinder, Französisch als Herkunftssprache, Deutschschweiz, Praxisforschungsprojekt

Abstract

This article examines how bilingual children with French as a heritage language can be supported across learning settings in the German-speaking Swiss canton of Basel-Stadt through the externally organized enrichment program *Français pour les bilingues* (FpB). The focus is on bridging FpB and mainstream French instruction. Based on a practice-oriented research project using a mixed-methods design, the perspectives of students, teachers, and an expert were analysed. The findings reveal that, despite the structural anchoring of the programme, collaboration remains challenging, due to unclear responsibilities, weak communication, and lack of a shared didactic vision. The article closes with recommendations to strengthen institutional cooperation.

Keywords: bilingual children, French as a heritage language, German-speaking Switzerland, practice-oriented research project

1. Einleitung

Im Deutschschweizer Kanton Basel-Stadt leben 559 Kinder und Jugendliche mit Französisch als Erstsprache. 244 davon sind in den Primarschulen eingeschult (Statistisches Amt Basel-Stadt, Lernende nach Erstsprache, 2024).¹ Sie sind in einer speziellen Situation: Ihre Familien- oder Herkunftssprache wird in der obligatorischen Schule ab der 3. Klasse als Fremdsprache unterrichtet, gemeinsam mit Lernenden,

1 In der Schweiz wird in der Regel die erste Fremdsprache ab der dritten und die zweite Fremdsprache ab der fünften Primarschulklasse unterrichtet. Im Kanton Basel-Stadt sind dies Französisch und Englisch. Die Primarschule dauert sechs Jahre.

die noch am Anfang ihres Lernprozesses stehen. Schüler*innen mit zielsprachlichem Hintergrund stellen einen Sonderfall von ‚Herkunftssprechenden im Fremdsprachenunterricht‘ (Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 77–85; Reimann, 2020, S. 213–24) dar, welche in der Forschung im deutschen Sprachraum zunehmend Beachtung finden. In der fachdidaktischen Literatur herrscht Uneinigkeit, ob Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht integrativ durch interne oder separat durch externe Differenzierung im Herkunftssprachenunterricht gefördert werden sollen (Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 79; Mehlhorn, 2022, S. 11). Externe Differenzierungsmassnahmen wie herkunftssprachliche (HS-)Kurse bieten mehr Möglichkeiten auf die Bedürfnisse dieser Kinder einzugehen, jedoch stellt der integrative Unterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in gemischten Klassen in den meisten Fällen die Realität dar, weil kein spezielles HS-Lerngefäss zur Verfügung steht (Carreira, 2016, S. 159).

Im Zentrum dieses Beitrages steht eine Kombination zwischen interner und externer Differenzierung. Im Rahmen eines vom Schweizer Bundesamt für Kultur unterstützten Entwicklungsprojektes wurde für Primarschüler*innen mit frankophonem Sprachhintergrund als äussere Differenzierungsmassnahme in Zusammenarbeit zwischen dem Erziehungsdepartement Basel-Stadt und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ein spezielles Unterrichtsgefäss geschaffen: *Français pour les bilingues* (Egli Cuenat et al., 2019; Trommer et al., 2020; Egli Cuenat, 2023). Gemäss Schulverordnung des Kantons verbleiben die Lernenden, die *Français pour les bilingues* besuchen, im Regelunterricht. Mit dem Ziel, eine möglichst hohe Kohärenz in der Förderung dieser Kinder an den beiden Lernorten zu erreichen, wurden Instrumente für den Brückenschlag erarbeitet, deren Implementierung im Zentrum des hier vorgestellten Praxisforschungsprojektes steht.² Fokussiert wurden mit einem *Mixed-Methods-Design* grundlegende Aspekte des Brückenschlags: die Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Regelunterricht und dem Zusatzangebot, die Integration lernortübergreifender Lernaktivitäten und deren Begleitung durch die Lehrpersonen sowie organisatorische Rahmenbedingungen, die eine nachhaltige Umsetzung unterstützen.

Nach einer kurzen Einführung in die konzeptionellen Grundlagen werden das Angebot *Français pour les bilingues* sowie die eigens dafür entwickelten Materialien vorgestellt – einschliesslich jener Instrumente, die den Brückenschlag zum Regelunterricht unterstützen sollen. Im Anschluss daran wird das Praxisforschungsprojekt beschrieben, bevor die zentralen Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Massnahmen zusammengefasst werden.

2 Das Praxisforschungsprojekt wurde aus Eigenmitteln finanziert. Die beiden Praxisforschenden und Autorinnen des Beitrages lehrten und forschten zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Beitrages an der PH FHNW und waren bei der Ausarbeitung der Massnahmen und Materialien von *Français pour les bilingues* beteiligt. Bernadette Trommer arbeitet seit 2019 gleichzeitig als Fremdsprachenexpertin und Koordinatorin des Angebots *Français pour les bilingues* im Auftrag des Erziehungsdepartementes Basel-Stadt.

2. Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht

In den vergangenen Jahren rückten die Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht zunehmend in den Fokus der spracherwerbsbezogenen und fachdidaktischen Forschung (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 77–85; Reimann, 2020). Studien zeigen, dass diese Lernenden gegenüber ihren gleichaltrigen Peers häufig nicht nur im mündlichen Sprachgebrauch deutlich fortgeschrittener sind, sondern zudem über ein oftmals unterschätztes, aber beachtliches latentes Potenzial im Bereich der Literalität verfügen. Ihre sprachlichen Biografien und individuellen Kompetenzprofile weisen jedoch eine grosse Bandbreite auf. Besonders das Ausmass, in dem die Schrift- und Bildungssprache im familiären Umfeld präsent ist, beeinflusst massgeblich das Niveau der Lese- und Schreibfähigkeiten in der jeweiligen Herkunftssprache (Egli Cuenat, 2016; Polinsky & Kagan, 2007). Bereits vorhandene Schreibkompetenzen lassen sich häufig nur schwer erfassen: Eltern und Lehrpersonen nehmen diese teilweise nicht wahr oder unterschätzen sie, insbesondere wenn die Rechtschreibleistungen der Kinder nicht dem altersgemässen Standard entsprechen (Böhmer, 2016; Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 17–29; Egli Cuenat, 2016).

Im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts tragen diese Lernenden wesentlich zur Heterogenität der Lerngruppen bei und stellen die Lehrpersonen vor spezifische Herausforderungen. Dazu zählen etwa das Risiko einer Unterforderung bei fehlender Differenzierung, ein möglicherweise überhöhtes Selbstbild der bilingualen Lernenden, eine potenzielle Demotivation leistungsschwächerer Mitschülerinnen und Mitschüler, eine hohe sprachliche sowie methodische Belastung für die Lehrperson sowie das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien und klarer curriculärer Leitlinien (vgl. Brehmer & Mehlhorn, 2018, S. 78–79; Mehlhorn, 2022, S. 3–4). Externe Differenzierungsmassnahmen – beispielsweise in Form von Zusatzangeboten wie Herkunftssprachenunterricht – bieten die Möglichkeit, bestehende Ressourcen in der Herkunfts- oder Familiensprache gezielt zu fördern, insbesondere im schriftsprachlichen Bereich. Sie birgt jedoch ebenfalls zahlreiche Herausforderungen, wie mangelnde personelle Kontinuität oder die hohe Fluktuation der Lernenden und Lehrpersonen (Mehlhorn, 2022, S. 5–6). Auch wird die Frage aufgeworfen, wie sich separate Fördergefässe mit schulischen Inklusionszielen vereinbaren lassen (ibid., S. 11). Mischformen, welche gemäss dem *Enrichment*-Modell der Begabungs- und Begabtenförderung (Fiebler, 2023, S. 158–159) sowohl den Verbleib im Klassenverband des Regelunterrichtes als auch eine individualisierende Förderung in Gruppen mit anderen Lernenden mit derselben Herkunftssprache vorsehen, bieten einen möglichen Ansatz zur Arbeit in diesem Spannungsfeld. Herausfordernd dabei ist die Herstellung von Kohärenz zwischen den Lehrpersonen der beiden Lernorte im Hinblick auf eine kohärente und durchgehende sprachliche Förderung. Während die positive Wirkung des herkunftssprachlichen Unterrichts insgesamt unbestritten ist (Mehlhorn, 2022, S. 5), gibt es wenig Evidenz zur Wirksamkeit unterschiedlicher Arten herkunftssprachlicher Förderung. Forschungsarbeiten sind oft qualitativer Natur, da die Kontexte und Lernbiografien sehr heterogen und Lernbedingungen oft

instabil sind; jedoch bieten auch Fallstudien und Aktionsforschungsprojekte wichtige Einsichten (ibid., S. 6).

3. Förderangebot *Français pour les bilingues* und Brückenschlag zum regulären Französischunterricht

Das Unterrichtsgefäss *Français pour les bilingues* wurde in den Jahren 2016–2020 in zwei Projektetappen als externe Differenzierungsmassnahme für Lernende der 3. bis 6. Klasse der Primarstufe im Kanton Basel-Stadt in enger Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) und dem kantonalen Erziehungsdepartement entwickelt und implementiert. *Français pour les bilingues* steht seit 2017 für rund 60 bilinguale Kinder der 3.–6. Klasse (i. d. R. zwischen 8 und 12 Jahre alt) als Angebot von wöchentlichen Doppellektionen in 6 Lerngruppen verteilt auf 5 Schulhäuser im Kanton zur Verfügung (<https://www.edubs.ch/bilingues>). Der Unterricht wird von amtierenden Basler Primarlehrpersonen mit frankophonem Sprachhintergrund erteilt; diese erhalten eine entsprechende Unterrichtsentlastung. Die bilingualen Lernenden werden auf der Grundlage von zwölf kompetenzorientierten Lernparcours unterrichtet, welche im Rahmen des Entwicklungsprojektes in Abstimmung auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden entwickelt wurden (Trommer et al., 2020, S. 74–75). Lernparcours sind projektartig angelegte, flexibel einsetzbare didaktische Sequenzen. Sie dienen nicht der kleinschrittigen Ergänzung des regulären Lehrmittels, sondern zielen auf differenzierendes, motivierendes und herausforderndes Arbeiten in kleinen Gruppen ab. Die je sechs Lernparcours für die 3./4. und die 5./6. Klasse nutzen textgenre- und handlungsorientierte Methoden, um Kompetenzen in Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik und Orthografie und damit die *literacy* in der Herkunft- oder Familiensprache gezielt zu stärken. Beispiele sind die Veranstaltung einer Gruselnacht (*Nuit des frissons*) rund um das Textgenre Gruselgeschichte, ein Lernparcours mit Lesetagebuch (*Défi lecture*), das gemeinsame Verfassen und Aufführen eines Theaterstücks (*Rideau* und *Les aventures du Loup – Théâtre*) oder die Vorbereitung und Durchführung eines Interviews (*Interview*). Die Lernparcours wurden grafisch attraktiv gestaltet, enthalten eine Planungshilfe für Lehrpersonen und stehen auf einer Webseite zum freien Download zur Verfügung (<https://www.francaispourlesbilingues.ch/>).³

Da die bilingualen Lernenden wie eingangs erwähnt weiterhin parallel zu *Français pour les bilingues* den regulären Französischunterricht besuchen, wurde ein *Leitfaden für die Zusammenarbeit zwischen Atelier- und Regellehrpersonen*⁴ erarbeitet, in dem die Bedürfnisse der bilingualen Kinder erläutert, Ziele und Arbeitsweise in den Lernparcours erklärt sowie Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit den Lehrper-

3 Das Projekt umfasste drei Teiletappen. In der dritten Projektetappe wurden auch Materialien für die Binnendifferenzierung für Kantone und Gemeinden ohne externes Förderangebot entwickelt. Diese wurden in Lovey (2022) beschrieben und sind ebenfalls auf der Website verfügbar.

4 <https://www.francaispourlesbilingues.ch/leitfaden-brueckenschlag/>

sonen des Zusatzangebotes und Tipps für die Binnendifferenzierung im Regelunterricht gegeben wurden. Der Besuch des Zusatzangebotes wird im Zeugnis vermerkt.

Wie sich in den vergangenen Jahren zeigte, erweist sich die Kommunikation zwischen den beiden Lernorten als schwierig. Darum wurden in einer dritten Projektetappe (2020–2022) für den Brückenschlag mit dem Regelunterricht in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen zwölf *Cahiers de liaison* zu den zwölf Lernparcours und ein Kommunikationskonzept geschaffen sowie der *Leitfaden zur Zusammenarbeit* überarbeitet. Diese Instrumente werden nun kurz erläutert:

Die *Cahiers de liaison* enthalten an die Lernparcours anknüpfende Arbeitsblätter zur zusätzlichen Förderung der Formalsprache, an denen die Schüler*innen in Phasen des regulären Französischunterrichts arbeiten können und die für das selbstständige Arbeiten geeignet sind. Die *Cahiers de liaison* greifen gezielt Aktivitäten auf, die im Dienste des bearbeiteten Lernprojektes stehen, an die jeweiligen Aktivitäten der Lernparcours gebunden sind und mit wenig Anleitung von den Lernenden im Unterricht autonom bearbeitet werden können. Zu jedem *Cahier de liaison* gibt es eine *Fiche zoom* – ein portfolioartiges, reflexives Begleitdokument, welches es erlaubt, den individuellen Lernfortschritt und die erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen für Eltern und Regellehrpersonen sichtbar zu machen.

Das Kommunikationskonzept sieht vor, dass die *Français pour les bilingues*-Lehrpersonen zu definierten Zeitpunkten im Schuljahr per E-Mail mit den Regellehrpersonen in Kontakt treten: zu Beginn des Schuljahres mit einer Einführung und der Vorstellung der beteiligten Schüler*innen, zu Beginn und Ende jedes Lernparcours mit Hinweisen zu den neuen Parcours, dem *Cahier de liaison* und mögliche Präsentationen der *Tâche finale* in der Klasse, sowie zum Schuljahresende mit einer Übersicht über die erworbenen Kompetenzen zur Integration in den Lernbericht, bzw. in das Zeugnis. Für eine niederschwellige Umsetzung der Kommunikation stehen den Lehrpersonen von *Français pour les bilingues* standardisierte Textbausteine und Vorlagen zur Verfügung. Den Lehrpersonen wird zudem empfohlen, eine gemeinsame Internet-Plattform (z.B. MS Teams) zu nutzen, um Materialien und Erfahrungen auszutauschen. Individuelle Kommunikation zwischen den Lehrpersonen ist ausdrücklich erwünscht.

4. Praxisforschungsprojekt zum Brückenschlag

4.1 Ziele und Forschungsfragen

Unser Praxisforschungsprojekt wurde im vierten Quartal des Schuljahrs 2024 durchgeführt. Ziel des Projektes war es, den Brückenschlag zwischen dem Förderangebot *Français pour les bilingues* (FpB) und dem Regelunterricht empirisch zu untersuchen und gezielt zu stärken – im Anschluss an die Entwicklungsphase (bis 2022) und eine Einführungsphase im Schuljahr 2023, in der die FpB-Lehrpersonen mit den neuen Instrumenten vertraut gemacht wurden. In Anlehnung an die Prinzipien der Aktionsforschung (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 13–18) ging es darum,

gemeinsam mit Lehrpersonen und anderen Beteiligten ihre Erfahrungen zu reflektieren, Herausforderungen zu identifizieren und zur Entwicklung von Lösungsansätzen beizutragen, d. h. in diesem Falle die Wirkung der entwickelten Massnahmen im Zusammenspiel der Lernorte – *Fpb* und Regelunterricht – zu verstehen und gezielt weiterzuentwickeln.

Folgende Forschungsfragen (FF) standen im Zentrum:

FF1 Welche Herausforderungen stellen sich für die *Fpb*-Lehrpersonen und die Regellehrpersonen beim Brückenschlag zwischen den Lernorten (Kommunikation, *Cahier de liaison*, Zeugniseintrag)?

FF2 Wie werden die *Cahiers de liaison* von den Lernenden verwendet und welche Spuren von Lernprozessen zeigen sich darin?

FF3 Welche Hinweise finden sich im Hinblick auf organisatorische Massnahmen zur nachhaltigen Stützung des Brückenschlages?

4.2 Methode

Um das Zusammenspiel des Förderangebots *Fpb* mit dem Regelunterricht Französisch auf der Primarstufe zu analysieren, wurde ein triangulatives *Mixed-Methods-Design* gewählt, das quantitative und qualitative Verfahren kombiniert. Die Datenerhebung umfasste schriftliche Fragebogenerhebungen sowie leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen und Lernenden. Die Fragebogen verwendeten standardisierte Antwortformate wie Ja/Nein-Fragen, Likert-Skalen mit vier Antwortmöglichkeiten sowie offene Fragestellungen, um vergleichbare und auswertbare Daten zu erfassen. Zur besseren Verständlichkeit wurden die Likert-Skalen im Fragebogen für die Kinder mit kindgerechten Smiley-Symbolen visualisiert. Die schriftliche Befragung der Lehrpersonen erfolgte *online* mit dem Instrument *Microsoft Forms*. Es wurden alle Regellehrpersonen angeschrieben, deren Schüler*innen das Förderangebot besuchen (N=36); davon retournierten sieben den Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 19,4% entspricht. An der schriftlichen Befragung der Schüler*innen des Angebots *Fpb* nahmen 31 bilingual aufwachsende Lernende teil (N=31 von insgesamt 52 im *Fpb* eingeschriebenen Lernenden, 60%). Sie wurde im Beisein der Autorinnen oder der *Fpb*-Lehrperson durchgeführt; aus organisatorischen Gründen konnten nicht alle Kinder befragt werden. Ergänzend wurden leitfadengestützte Interviews mit vier Lernenden, fünf *Fpb*-Lehrpersonen, drei Regellehrpersonen sowie einem Fachexperten durchgeführt. Eine interviewte Lehrperson ist gleichzeitig Regel- und *Fpb*-Lehrperson. Darüber hinaus wurden drei ausgefüllte *Cahiers de liaison* als ergänzende Datengrundlage herangezogen.

Tabelle 1: Instrumente und Datengrundlage

Fragebogenumfrage bei bilingualen Lernenden	N = 31 auf insg. N = 52
Fragebogenumfrage bei Lehrpersonen	N = 7 auf insg. N = 36
Interviews mit bilingualen Lernenden	N = 4
Interviews mit <i>Fpb</i> -Lehrpersonen (davon 1 gleichzeitig Regellehrperson)	N = 5
Interviews mit Regellehrpersonen (davon 1 gleichzeitig <i>Fpb</i> -Lehrperson)	N = 3
Interview mit Fachexperte Erziehungsdepartement Basel-Stadt	N = 1
Sammlung ausgefüllter <i>Cahiers de liaison</i>	N = 4

Die Auswertung der Fragebogendaten erfolgte deskriptiv, mit dem Ziel, Perspektiven von Lernenden und Lehrpersonen gegenüberzustellen. Die Interviewdaten wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) thematisch kodiert: Im Zentrum der Analyse standen die Kommunikation zwischen den *Fpb*- und Regellehrpersonen, das Ausstellen von Lernberichten und der Zeugniseintrag, die Nutzung des *Cahier de liaison* im Schulalltag sowie organisatorische Unterstützungsbedarfe für den Brückenschlag zwischen den Lernorten. Die *Cahiers* wurden qualitativ im Hinblick auf ihre Bearbeitung durch Lernende und Rückmeldungen durch Lehrpersonen ausgewertet.

5. Ergebnisse

5.1 Erkenntnisse aus Fragebogenumfrage und Einblicken in die *Cahiers de liaison*

Im Hinblick auf die Beantwortung von Forschungsfrage 1 nach den Herausforderungen beim Brückenschlag aus Lehrpersonensicht wurden aus der schriftlichen Umfrage bei den Regellehrpersonen geschlossene und offene Fragen mit Bezug auf folgende Aspekte selektiert: Kontakt mit den Lehrpersonen aus dem Atelier *Fpb*, Vorstellen von Arbeiten aus *Fpb*, Nutzung des *Cahier de liaison* sowie Integration der Teilnahme an *Fpb* ins Schulzeugnis bzw. den Lernbericht. Aus Platzgründen werden hier nur ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Aufgrund der geringen Proband*innenzahl wird auf vertiefte statistische Analysen verzichtet.

Tabelle 2: Zusammenfassung Resultate Fragebogen Regellehrpersonen (N = 7 von 36)

Inhalt Frage	Antwortoptionen N		
a. Kontakt mit <i>Fpb</i> -Lehrperson	nie	4	57 %
	einmal	3	43 %
	2–3-mal pro Schuljahr	0	0 %
	4-mal oder Mehr	0	0 %
b. Ermunterung zum Vorstellen von Arbeiten	Ja	1	14 %
aus <i>Fpb</i> durch die <i>Bilingues</i> im Regelunterricht	Nein	6	86 %
c. Nutzung des <i>Cahier de liaison</i>	Ja	2	29 %
	Nein	5	71 %
d. Häufigkeit der Nutzung des <i>Cahier de liaison</i>	selten	2	100 %
	alle 2–3 Wochen	0	0 %
	jede Woche einmal	0	0 %
	(fast) jede Lektion	0	0 %

Die geringe Rücklaufquote seitens der Regellehrpersonen (19,4 %) kann bereits als Zeichen für mangelnde Aufnahmebereitschaft oder sogar mangelndes Interesse gedeutet werden. Weniger als die Hälfte der antwortenden Regellehrpersonen geben bei Frage a. in Tabelle 2 an, überhaupt je in Kontakt mit den Lehrpersonen von *Fpb* gewesen zu sein. Aus den freien Antworten auf die Frage a. im Fragebogen „Wenn ja, wie lief der Kontakt ab und welche Informationen wurden dabei ausgetauscht?“ ist zu schliessen, dass es einen kurzen Austausch zu den Lernenden gab:

Wir haben uns kurz darüber unterhalten, dass meine Schülerin etwas im Französischunterricht vorstellen kann.

Wir unterhielten uns kurz über die Kinder

Die Frage b., ob die Lehrpersonen die bilingualen Lernenden dazu ermuntern, im Unterricht Arbeiten aus dem Förderangebot *Fpb* vorzustellen, bejaht nur eine der sieben antwortenden Lehrpersonen (s. Tab. 3). Auf die offene Anschlussfrage „Wenn nein, warum nicht?“ antworten drei Lehrpersonen wie folgt:

Es liegt zeitlich nicht drin.

Manchmal weiss ich nicht einmal, welche Kinder daran teilnehmen.

Ich denke nicht daran.

Die Auswertung der Antworten auf die Fragen c. und d. in Tabelle 2 zeigen auch, dass das *Cahier de liaison* nur von zwei der antwortenden Regellehrpersonen genutzt wird und wenn ja, nur selten.

Auf die offene Frage, ob der Eintrag ins Zeugnis bzw. in den Lernbericht funktioniert habe, bejahen drei Regellehrpersonen, jedoch scheint es nur einen spärlichen Austausch dazu zu geben (s. Tab. 3). Die anderen Antworten weisen auf Nichtwissen, Ratlosigkeit und Probleme beim Informationsfluss zwischen den beiden Lernorten hin.

Tabelle 3: Fragebogenumfrage Regellehrpersonen (N = 7 von 36): Qualitative Kommentare zum Eintrag ins Zeugnis bzw. in den Lernbericht

Offene Frage 19: Hat der Eintrag ins Zeugnis bzw. in den Lernbericht funktioniert? Wie war der Austausch dazu?

- Ja.
- ja. kein austausch
- Ja, das hat funktioniert. Ich meinte, da haben die SuS ein Formular mitgebracht zur Bestätigung (ist länger her ... momentan habe ich keine Kinder im français pour les bilingues).
- Hat nicht geklappt, ich habe nie wieder etwas gehört.
- Wenn es dazu einen Austausch gab war ich unbeteiligt.
- Weiss ich als Französischlehrperson nicht.
- ????

Im Rahmen von Forschungsfrage 2 wurden die Rückmeldungen der Schüler*innen zur Verwendung des *Cahier de liaison* systematisch ausgewertet (s. Tab. 4):

Tabelle 4: Fragebogenumfrage Lernende (N=31): Nutzung des *Cahier de liaison*

Inhalt Frage	Antwortoptionen	Anzahl Antworten	Anteil in %
a. Nutzung des <i>Cahier</i> im Unterricht	oui	10	32 %
	non	15	48 %
	je ne sais pas	3	10 %
	keine Antwort	3	10 %
b. Häufigkeit der Nutzung des <i>Cahier</i>	rarement	14	45 %
	toutes les 2–3 semaines	5	16 %
	keine Antwort	12	39 %
c. Einstellung zur Arbeit mit dem <i>Cahier</i> (die Arbeit damit mögen)	non	7	23 %
	un peu	4	13 %
	assez	6	19 %
	beaucoup	7	23 %
	keine Antwort	7	23 %

Die Ergebnisse der Schüler*innenbefragung (N = 31) zeigen, dass das *Cahier de liaison* von vielen Lernenden kaum als verbindlicher Bestandteil ihres Unterrichts wahrgenommen wird. Nur rund ein Drittel (32 %) bestätigt eine Nutzung im Regelunterricht, während fast die Hälfte (48 %) dies verneint. 10 % wissen es nicht und ebenso viele haben keine Antwort gegeben. Auch hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit geben nur 16 % an, es alle zwei bis drei Wochen zu nutzen. 45 % geben an, das *Cahier* nur selten zu verwenden, und 39 % machen hierzu keine Angabe. Diese Daten deuten darauf hin, dass das Instrument in vielen Fällen nicht systematisch in den Regelunterricht integriert ist. Die Einstellungen zu den *Cahiers* fallen heterogen aus: Während 32 % angeben, sehr gerne oder ziemlich gerne damit zu arbeiten („beaucoup“, „assez“), geben 33 % an, die Arbeit damit ein wenig („un peu“) oder gar nicht zu

mögen („non“). Der relativ hohe Anteil fehlender oder unklarer Antworten lässt vermuten, dass der Umgang mit dem *Cahier* weder routiniert noch klar strukturiert erfolgt.

Qualitative Einblicke in bearbeitete *Cahiers de liaison* gaben weiteren Aufschluss über ihre Nutzung. Nur vier Lernende waren bereit, ein *Cahier* zu zeigen. Wird das *Cahier* im Zusatzangebot *Fpb* genutzt (3 *Cahiers*), zeigt sich das durch eine systematischere Bearbeitung und eine mindestens teilweise Rückmeldungs- oder Korrekturarbeit durch die Lehrperson. Bei eigenständiger Nutzung im Regelunterricht bleibt die Bearbeitung eher punktuell bzw. lückenhaft (1 *Cahier*).

5.2 Auswertung der Interviews

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit den *Fpb*-Lehrpersonen, den Regellehrpersonen sowie den bilingualen Schüler*innen bestätigt diese Schwierigkeiten. Die Kategorien wurden deduktiv aus den drei Forschungsfragen abgeleitet und im Zuge der Analyse induktiv präzisiert. Die Codierung erfolgte nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) und wurde anhand des Materials iterativ angepasst und validiert. Die Ergebnisse werden zunächst in einer tabellari-schen Übersicht (s. Tab 5) zusammengefasst und anschliessend unter Einbezug aus-gewählter Zitate beschrieben.

Tabelle 5: Übersicht über die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews

Kategorie	<i>Fpb</i> -Lehrpersonen (N=5)	Regellehrpersonen (N=3)	Lernende (N=4)
Kommunikation zwischen Lehrper-sonen	Häufig keine Rückmeldung auf Anfragen per Mail, Eigeninitiative in der Kom-munikation notwendig	Kaum oder keine Kommunikation.	–
Eintrag in das Zeugnis / in den Lernbericht	Unterschiedlicher Umgang. Teilweise Unsicherheiten bezüglich Einstufung und Verantwortlichkeit.	Unterschiedliches Funktionieren, Wichtigkeit Kontakt und zeitliche Vor-gaben.	–
Verwendung des <i>Cahier de liaison</i>	Geringer Rücklauf, <i>Cahier</i> eher im <i>Fpb</i> verwendet.	Selten genutzt, we-nig integriert.	Seltene bis sporadische Nutzung; eher geringes Interesse, nur in einem Fall bei Nutzung im <i>Fpb</i> Interesse.
Integration des <i>Cahier</i> und Beglei-tung der Lernakti-vitäten	Unterschiedliche Nutzung, insgesamt wenig konse-quente Integration.	Wenig Integration, sporadische Nut-zung.	Nur in einem Fall re-gelmässige Begleitung durch <i>Fpb</i> -Lehrperson.
Organisatorische Massnahmen, Unterstützungs-bedarfe	Wunsch nach Verbindlich-keit und institutioneller Unterstützung.	Notwendigkeit klarer Vorgaben, Informationsfluss verbessern	–

In Beantwortung von Forschungsfrage 1 („Welche Herausforderungen stellen sich für die *Fpb*-Lehrpersonen und die Regellehrpersonen beim Brückenschlag zwischen den Lernorten?“) bestätigen die Antworten in den Interviews, dass die Kommunikation zwischen *Fpb*- und Regellehrpersonen häufig defizitär ist. Zwei *Fpb*-Lehrpersonen berichten von fehlenden Rückmeldungen auf ihre Kontaktaufnahmen:

J'ai contacté les enseignants au début, mais je n'ai pas eu de réponse donc je ne le fais plus. (*Fpb2*/RL2)

Moi j'avais écrit une lettre (...) il n'y a pas eu de réponse. (*Fpb3*)

Auf die Frage, ob die Vorgaben für die Kommunikation mit den Regellehrpersonen klar seien, betont eine *Fpb*-Lehrperson:

Doch, eigentlich schon. So kompliziert ist es ja auch nicht wirklich. Aber ich merke, es hängt dann wirklich an mir, auf die Lehrpersonen zuzugehen. (*Fpb4*)

Regellehrperson 1 berichtet, dass ein informeller Kontakt im Schulhaus stattgefunden habe, der Mailverkehr dann aber nicht mehr funktioniert habe:

Nur, weil sie im gleichen Schulhaus gearbeitet hat. Okay. Habe ich sie manchmal angetroffen. Aber sonst haben wir nie telefoniert oder E-Mail oder sonstige Infos. (RL1)

Regellehrperson 3 hat keinen Kontakt, obwohl grundsätzliches Interesse bestehen würde:

Ich habe keinen Kontakt, ich habe sie [die Schülerin] dann ein paar Mal gefragt, wie heisst denn deine Lehrperson, dann konnte sie zuerst mal nicht antworten, dann irgendwann hat sie es mir dann mal gesagt, aber ich bin dann auch nicht gerade irgendwie auf die Suche gegangen, aber hätte ich schon Interesse. (RL3)

Die Anregung für die Bearbeitung *Cahier de liaison* scheint insgesamt gering und unregelmässig zu sein. *Fpb*-Lehrpersonen übergeben es meist den Lernenden, jedoch erfolgt häufig keine Weiterverarbeitung im Regelunterricht:

Ich gebe es mit und es ist nie zurückgekommen. (*Fpb4*)

Je leur donne et après je ne le revois plus. (*Fpb2*/RL2)

Es war so selten, dass sie das dabei hatten. Niemand hat mir gesagt, ich muss es korrigieren. (RL1)

Die *Fpb*-Lehrperson, die zugleich auch Regellehrperson ist, sieht Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Regelunterricht, insbesondere in den unteren Klassen und äussert kategorisch, dass autonomes Arbeiten nicht funktioniere:

Faire travailler en autonomie, ça ne marche pas. (*Fpb2*/RL2)

Die Einbindung der Beurteilung aus *Fpb* in das offizielle Zeugnis erweist sich als unterschiedlich herausfordernd. Die Aussagen der Regellehrpersonen bestätigen die

Resultate der Fragebogenumfrage; Regellehrperson 1 verweist auf die Wichtigkeit der zeitlichen Abstimmung:

Nein, das hat nicht funktioniert. (RL3)

Die letzten Jahre hat es gut geklappt. Ich glaube, das war das einzige Mal dieses Jahr, wo das ein bisschen zu spät kam. Dann hat man das einfach ... Man hätte es wieder zulegen können, aber im Zeugnis stand es nicht drin dieses Jahr. (RL1)

Eine *Fpb*-Lehrperson äussert ein grosses Unbehagen im Hinblick auf Zuständigkeiten und formale Anforderungen:

Je suis très mal à l'aise (...) je ne sais pas ce qu'on me demande. (*Fpb3*)

Für eine andere *Fpb*-Lehrperson erscheint der Ablauf klar zu sein:

Den Bericht, den drucke ich aus mit einem Begleitschreiben für die Klassenlehrperson mit der Bitte, das dann dem Zeugnis beizulegen. (*Fpb4*)

Im Hinblick auf Forschungsfrage 2 („Wie werden die *Cahiers de liaison* von den Lernenden verwendet“) bestätigen die befragten Schüler*innen, dass sie es kaum bearbeiten oder nur sporadisch, so beispielsweise Schülerin TA, die es damit begründet, dass eine andere Aktivität (eine Präsentation) Vorrang hatte:

ça fait longtemps que je ne l'avais plus utilisé parce qu'on a fait une présentation. (Schülerin TA)

Von einer Schülerin wird das *Cahier* als eher uninteressant und sogar etwas langweilig beschrieben:

E: Les exercices m'intéressent pas vraiment. Ça m'ennuie un petit peu. (Schülerin LE)

Nur eine Schülerin berichtet über eine regelmässige Nutzung des *Cahier*, welches sie im Regelunterricht bearbeitet, während die anderen Lernenden andere Aufgaben bearbeiten und was von ihrer *FpB*-Lehrperson begleitet und korrigiert wird. Sie bekundet eine positive Einstellung dazu:

E: Et après, quand les autres font ce qu'ils doivent faire, alors moi, je fais le cahier de liaison.

INT: Et qui est-ce qui te corrige le cahier de liaison ?

E: Ma maîtresse de français. Alors, après si j'ai des fautes, je dois les corriger dans la leçon qui vient.

INT: D'accord. Et tu aimes bien faire ça ? -

E: Oui (Schülerin CE)

Die Antworten der interviewten Lehrpersonen enthalten einige konkrete Ansätze zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 („Welche Hinweise finden sich im Hinblick auf organisatorische Massnahmen zur nachhaltigen Stützung des Brückenschlages?“):

Eine *Fpb*-Lehrperson schlägt vor, zukünftig die Initiierung der Arbeit mit dem *Cahier* in den *Fpb*-Unterricht zu integrieren:

Da wissen sie, das kann ich nochmals machen oder da. Aber ich glaube, es muss wie irgendwo ein gewisses Training stattfinden. Und ich muss gestehen, das habe ich auch nicht gemacht. (*Fpb4*)

Eine Regellehrperson wünscht sich klarere Verbindlichkeiten bei der Nutzung des *Cahier de liaison*, etwa in Form von Hausaufgaben, die im Unterricht bearbeitet und von ihr selbst korrigiert werden könnten:

Wenn es ein bisschen verbindlicher wäre, dass man wirklich sagt, so wie Hausaufgaben, das man im Unterricht bearbeiten kann. Weil wirklich der Stoff, den ich mache, ist viel zu einfach für die Schüler. Und dass sie die Hausaufgaben vielleicht in meiner Lektion lösen können und ich das auch vielleicht korrigiere. Oder irgendwie, dass ich das vielleicht wirklich unterschreiben muss. (RL1)

Auch auf institutioneller Ebene wird eine klare Verbindlichkeit eingefordert. Eine *Fpb*-Lehrperson macht deutlich, dass sie sich ohne Obligatorium seitens einer höheren Instanz nicht verpflichtet fühle, den Brückenschlag zu initiieren:

Parce que tant que ce n'est pas obligatoire j'ai plutôt l'impression qu'il faut pas trop le faire (...) parce que si ça vient de quelqu'un qui est plus haut, c'est bon. Si ça vient d'une collègue, c'est – ça ne marchera pas. (*Fpb5*)

Eine andere *Fpb*-Lehrperson wünscht sich Unterstützung bei der Information der Regellehrpersonen, in Form eines Erklärvideos:

Ein Einführungsvideo halt, ein kurzes, das kann ja 10 Minuten sein oder so. Wo man das den Lehrpersonen online stellen könnte und sagen, dieses Angebot gibt es für die Kinder, das ist die Infrastruktur und wir erklären euch jetzt was, wie und wo, damit ihr dann die Kinder auch mal im Unterricht, im Regel- oder im Französischunterricht ermutigen könnt, daran zu arbeiten. (*Fpb4*)

Der interviewte Fachexperte, der sich in der Vergangenheit an der Ausarbeitung von *Fpb* beteiligte, betont ebenfalls die Bedeutung einer strukturellen Verankerung und institutioneller Unterstützung. Er empfiehlt, die Schulleitungen stärker einzubeziehen:

Man muss die Schulleitungen gut informieren. Es gibt einen Vorteil in Basel-Stadt, die Volksschulleitung ist darüber informiert. Aber jetzt geht es darum, die Schulleitungen, also ganz nah am Ort, die mitzunehmen. Und dann sind wir sofort bei den Lehrpersonen.

Weiter hebt er die Rolle der sogenannten Fachkonferenzen mit delegierten Lehrpersonen bei der Kommunikation hervor:

Das gibt es im Kanton Basel-Stadt, das sind die sogenannten Fachkonferenzen, das heisst an jedem Schulstandort gibt es eine sogenannte delegierte Person, und diese Delegierten treffen sich einmal im Jahr zu der sogenannten

Fachkonferenz, bekommen dort Inputs. (...) Und dann müssten diese Lehrpersonen auch in Kontakt mit den Lehrpersonen treten, also müsste man das dann an diese Personen delegieren, dass sie diese Informationen weitergeben.

Abschliessend fasst er zusammen:

Ich denke, es ist wie beim Lernen: Es muss über mehrere Kanäle passieren.

6. Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen für die Praxis

Unser Praxisforschungsprojekt ging drei zentralen Fragestellungen nach. Erstens (FF1) wurde mittels Fragebogen und Interviews erhoben, welche Herausforderungen sich für die *Fpb*-Lehrpersonen und die Regellehrpersonen beim Brückenschlag zwischen den Lernorten ergeben. Bereits die geringe Rücklaufquote der Fragebogen für die Regellehrpersonen weist darauf hin, dass die Verbindung zwischen den Lernorten generell noch zu wenig Aufmerksamkeit erhält. Die Auswertung zeigt, dass sich die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen der beiden Lernorte schwierig gestaltet und der Informationsfluss nur selten befriedigend ist. Bei der Integration der *Cahiers de liaison* welche die Bearbeitung von Inhalten und Lernaktivitäten aus *Fpb* im Regelunterricht anregen sollen, zeichnet sich ab, dass sich Regellehrpersonen durch Zeitmangel oder unklare Zuständigkeiten an einer Nutzung gehindert fühlen oder dass sie daran zweifeln, ob autonomes Arbeiten der Kinder überhaupt möglich ist. Eine gezieltere Nutzung der vorgeschlagenen *activités* scheint vor allem dann stattzufinden, wenn die Lernenden von den *Fpb*-Lehrpersonen dabei begleitet werden. Der Zeugniseintrag scheint teilweise zu funktionieren, jedoch bestehen auch Unsicherheiten seitens der *Fpb*-Lehrpersonen bezüglich der Beurteilung. Zweitens (FF2) wurde untersucht, wie die *Cahiers de liaison* aus Sicht der Lernenden genutzt werden und inwiefern sich darin Spuren von Lernprozessen zeigen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Nutzung der *Cahiers* stark variiert: Während einzelne Lernende diese regelmässig einsetzen, bleiben die *Cahiers* oft ungenutzt oder werden nicht zurückgebracht, wenn sie überhaupt von den *Fpb*-Lehrpersonen verteilt wurden. Insgesamt zeigt sich, dass das Potenzial dieses Instruments als Brücke zwischen den Lernorten noch nicht ausgeschöpft wird. Drittens (FF3) wurde nach Hinweisen auf organisatorische Massnahmen gesucht, die den Brückenschlag zwischen den Lernorten langfristig stärken könnten. Die Befragten äussern den Wunsch nach institutioneller Verankerung der Zusammenarbeit, z. B. durch klarere Vorgaben, klarer definierte Schnittstellenverantwortungen, mehr Informationsangebote wie Einführungsvideos sowie den Einbezug von Schulleitungen.

Auf Grundlage der Ergebnisse lassen sich konkrete Massnahmen formulieren. Ähnlich wie in der Begabungsförderung wird bei den Lernenden mit frankophonen Sprachhintergrund ein spezifisches Potenzial gefördert. Die Förderung sollte sich demnach an Ressourcen und Bedürfnissen der bilingualen Schülerinnen und Schüler orientieren und deren Lernprozess lernortübergreifend ins Zentrum gestellt wer-

den („Personorientierung“, Fiebeler, 2023, S. 157). Im Sinne einer positiven Anerkennungskultur (ibid., S. 166) sollten auch Leistungen, welche diese im Zusatzangebot erbringen, im Regelunterricht gewürdigt werden. Die vorgeschlagenen Massnahmen zielen darauf ab, den Brückenschlag zwischen *Fpb* und Regelunterricht systematisch zu verankern – im Sinne eines institutionellen Entwicklungsprozesses, welcher Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung integrativ verbindet (vgl. Miceli, 2023, S. 15):

1. Gemeinsames Verständnis entwickeln: *Fpb*-Lehrpersonen, Regellehrpersonen und Schulleitungen sollen sich darauf verständigen, dass der Lernprozess der bilingualen Kinder im Mittelpunkt steht. Ein gemeinsames Verständnis ist die Grundlage dafür, dass die Begleitung an beiden Lernorten koordiniert geschieht und die Unterstützungsangebote sinnvoll genutzt werden.
2. Verbindlichkeit erhöhen: Zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit des Förderangebotes an den Regelunterricht ist der Status der *Cahiers de liaison* im Schulalltag für beide Lernorte verbindlicher zu klären. Das *Cahier* soll als Instrument innerer Differenzierung im Regelunterricht durch die Regellehrpersonen genutzt werden. Gleichzeitig soll seine Funktion als Instrument zur Lernbegleitung und Kommunikation in der Praxis beider Lernorte verankert und die Bearbeitung im *Fpb* initiiert werden. Das externe Förderangebot *Fpb* insgesamt sollte von den Regellehrpersonen als Differenzierungshilfe wahrgenommen werden und Lernprodukte z.B. in Form von Präsentationen im Sinne der Anerkennungskultur in den Regelunterricht integriert werden. Auch die Bedeutung und Terminierung des Eintrags in das Zeugnis bzw. den Lernbericht sind institutionell zu präzisieren.
3. Schnittstellen und Verantwortlichkeiten klarer definieren: Die Zuständigkeit der *Fpb*-Lehrpersonen für die Initiierung und Begleitung der *Cahiers de liaison*, die Kommunikation mit den Regellehrpersonen sowie für Zeugnis- bzw. Lernberichtseinträge ist im Pflichtenheft explizit und verbindlich festzuhalten. Damit sollen bestehende Unsicherheiten im schulischen Alltag reduziert werden.
4. Informationsfluss verbessern, Rolle von Fachkonferenzen und Schulleitungen stärken: Um eine koordinierte Umsetzung des Brückenschlags zu ermöglichen, wird empfohlen, die Informationsverteilung seitens des Erziehungsdepartements gezielt über vielfältige Kanäle (Info-Blätter, Weiterbildungsveranstaltungen, Erklärvideo) zu gestalten. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Schulleitungen zu: Werden sie frühzeitig und adressatengerecht informiert, können sie aktiv Mitverantwortung für die Koordination der Lernorte übernehmen und die beteiligten Lehrpersonen dabei unterstützen. Auch die Einbindung der Fachkonferenzen trägt dazu bei, den Informationsfluss zwischen Förderangebot und Regelunterricht institutionell abzusichern.

Wie Carreira und Kagan (2018, S. 160) betonen, bleiben Massnahmen, welche den herkunftssprachlichen Unterricht betreffen, ohne institutionelle, strukturelle und curriculare Verankerung im Bildungssystem häufig abhängig vom Engagement einzelner Personen. Das Angebot *Français pour les bilingues* ist bereits fest in den Schulstrukturen des Kantons verankert, was als grosser Erfolg gewertet werden kann. Die

Institutionalisierung des Brückenschlags zwischen Regelunterricht und externem Differenzierungsangebot ist für dessen nachhaltige Wirksamkeit von zentraler Bedeutung.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. UTB GmbH.
- Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & Ch. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 133–157). De Gruyter Mouton.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Narr.
- Carreira, M. M. (2016). *General framework for teaching mixed classes*. John Benjamins.
- Carreira, M. M. & Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152–168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>
- Egli Cuenat, M. (2016). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue*. Éditions universitaires européennes.
- Egli Cuenat, M. (2023). Französisch für bilinguale Kinder. *Babylonia*, 1, 34–39.
- Egli Cuenat, M., Oliveira, M. & Trommer, B. (2019). Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz – Konzept, institutionelle Zusammenarbeit, Materialien und erste Erfahrungen. *Babylonia*, 1, 72–76. <http://babylonia.ch/fr/archives/2019/numero-1/egli-cuenat-oliveira-trommer/>
- Fiebeler, A. (2023). Konzeption und Implementierung von Enrichment-Angeboten. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 82–92). Beltz Juventa.
- Lovey, G. (2022). Materialien zur Binnendifferenzierung im Französischunterricht. *ZIF*, 27, 125–143.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 1–16. <https://doi.org/10.48694/ZIF.3529>
- Miceli, N. (2023). Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgeerechtigkeit. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 9–23). Beltz Juventa.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Reimann, D. (2020). Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. In M. García García, M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht* (S. 211–260). Narr.
- Statistisches Amt Basel-Stadt. (2024). Lernende nach Erstsprache. <https://statistik.bs.ch/suche>
- Trommer, B., Egli Cuenat, M. & Oliveira, M. (2020). *Parcours 'Français pour les bilingues'*. Basel-Stadt. <https://www.francaispourlesbilingues.ch/zusatzunterricht/>

Fremdsprachenlernen neu denken

Ziel- und mehrsprachige Kompetenzen im Kontext von 21st century skills

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein innovatives Rahmenkonzept für vernetzte Sprachenbildung an österreichischen Handelsakademien vor, in dessen Fokus die Förderung der mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz der Schüler*innen steht. Das dafür neu entwickelte Unterrichtsfach „Internationale Kommunikation mit Fokussprache“ geht über den isolierten Erwerb einzelner Fremdsprachen hinaus und verbindet funktional-kommunikative Kompetenz in einer gewählten Fremdsprache (z. B. Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch) mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, digitaler Transformation und transversalen Kompetenzen. Das Lehrplankonzept basiert auf ressourcenvalorisierenden Ansätzen, die das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden einbeziehen und Synergien zwischen Sprachen schaffen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrplanentwicklung, 21st century skills

Abstract

This article presents an innovative concept for integrated language education at Austrian vocational secondary schools, which focuses on promoting plurilingual and pluricultural competence among students. The newly developed subject 'International Communication with a Focus Language' thus goes beyond the isolated acquisition of individual foreign languages and combines functional communicative competence in a chosen foreign language (e.g. French, Spanish, Italian, Russian) with everyday plurilingualism, digital transformation and transversal competences. The curriculum concept is based on resource-valuing approaches that incorporate the learners' entire linguistic repertoire and create synergies between languages.

Keywords: plurilingualism, curriculum development, 21st century skills

1. Hintergrund und Zielsetzung eines Rahmenkonzepts für vernetzte Sprachenbildung an der österreichischen Sekundarstufe II

Angesichts der Herausforderungen und Chancen einer globalisierten Welt wurde in den letzten Jahren auf supranationaler politischer Ebene wiederholt gefordert, Mehrsprachigkeitskompetenz zu stärken. Für den schulischen Kontext der Sekundarstufe II wurde daraus ein Mindestniveau von B1 in zwei Fremdsprachen abgeleitet – eine Regelung, die von der Europäischen Kommission insbesondere für Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) angemahnt wurde (vgl. OJ 2019/C 189/03, S. 2). Im Februar 2022 hob der Europarat in einer vielbeachteten Empfehlung die Bedeutung mehrsprachiger und mehrkultureller Bildung für eine demokratische Kultur hervor (vgl. CM/Rec 1 (2022)) und betonte, dass das Erlernen nur einer Fremdsprache – selbst, wenn es sich um Englisch handelt – nicht ausreicht (CM 163-addfinal (2021)).

Bereits in früheren Jahren wurden Zielvorgaben für eine integrierte Sprachenbildung formuliert und durch Deskriptoren ausdifferenziert, die darauf abzielen, mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen systematisch aufzubauen, statt additiven, an muttersprachlichen Normen orientierten Erwerb einzelner Sprachen anzustreben (vgl. Beacco et al., 2016; Candelier et al., 2012; Council of Europe, 2020; King, 2018).

Diese europäischen Empfehlungen, die nachdrücklich und fundiert auf die Entwicklung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz abheben, haben jedoch auf nationaler bildungspolitischer Ebene bis dato kaum gegriffen, auch nicht in Österreich. So wird die Valorisierung von Mehrsprachigkeit in den Präambeln aktueller Lehrpläne zwar seit Jahren propagiert, auf operativer Ebene aber nicht umgesetzt. Dazu kommt, dass der schulische Erwerb zweiter und weiterer Fremdsprachen nach Englisch tendenziell an Bedeutung zu verlieren scheint (vgl. u. a. Bergmann et al., 2022).

Besonders deutlich wurde diese Tendenz Anfang 2023 im Zuge der Vorstellung des neuen Lehrplankonzepts für zweite lebende Fremdsprachen (2. LFS) an einer Form der BHS, nämlich den höheren kaufmännischen Schulen (Handelsakademie, HAK), durch das damalige österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).¹

Aufgrund der kontrovers geführten Diskussion dieses ersten Lehrplangerüsts wurde im Sommer 2023 eine Fremdsprachen-Expertinnengruppe aus dem Kreis der Lehrer*innen und Organisationen im Bereich der Lebenden Fremdsprachen (Universität Salzburg, Universität Wien, Center für berufsbezogene Sprachen, Bildungsdirektion Wien) vom BMBWF eingeladen, ein innovatives Rahmenkonzept zur vernetzten Sprachenbildung zu erarbeiten (Atzlesberger et al., 2023).

Gemeinsam mit dem vom BMBWF eingesetzten allgemeinen Lehrplanentwicklungsteam konnte die Fremdsprachen-Expertinnengruppe im Herbst 2023 die Eckpunkte des Fachlehrplans zweiter Fremdsprachen an der HAK umreißen und ein Leitkonzept erarbeiten.² Ziel des im Rahmen dieses Konzeptes neu entwickelten Unterrichtsfaches ‚Internationale Kommunikation mit Fokussprache Französisch/ Italienisch/ Spanisch/ Russisch/... (InKo Fr/It/Sp/Ru/...)‘ ist es, den Anforderungen an eine vernetzte Sprachenbildung gerecht zu werden, die sowohl den europäischen Richtlinien als auch den Forderungen der Stakeholder*innen und Anspruchsgruppen berufsbildender Schultypen entsprechen.³ Als sogenannte Fokussprache kann jede auch bisher wählbare Sprache fungieren (vgl. Abschnitt 3.3). Neu sind mehrsprachige Kommunikationspraxen, die im Sinne einer vernetzten Sprachenbildung durch-

1 Die folgenden Sprachen werden in der österreichischen HAK zusätzlich zu Englisch als zweite oder weitere Fremdsprachen gelernt (aktuellste Daten von Statistik Austria aus dem Schuljahr 2022/23): Spanisch (32,6 %), Italienisch (28,2 %), Französisch (19,7 %), Russisch (3,0 %), andere Sprachen (3,0 %), vgl. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> (18.02.2025).

2 Aktuelle Informationen zur Lehrplanentwicklung sind abrufbar auf folgender Website (Zugang nach Anmeldung bei www.hak.cc): <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplan-2026> (18.02.2025).

3 Für eine Zusammenstellung der vom BMBWF erhobenen Evidenzen und durchgeführten Resonanzphasen (Zugang nach Anmeldung bei www.hak.cc) vgl. <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplan-2026> (18.02.2025).

gänglich einfließen und das gesamte sprachliche und kulturelle Repertoire der Schüler*innen einbeziehen, um sie auf kommunikativ flexibles Sprachhandeln in für sie persönlich oder beruflich relevanten (mehrsprachigen und mehrkulturellen) Situationen vorzubereiten (vgl. Abschnitt 3.2). Dabei werden Möglichkeiten, ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu integrieren, ebenso mitgedacht wie zeitgemäße methodisch-didaktische Anforderungen im Kontext digitaler Transformation.

Der vorliegende Beitrag stellt das InKo-Kompetenzmodell für eine vernetzte Sprachenbildung vor, beschreibt die erwarteten Lernergebnisse in den drei Bereichen mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz, Fokussprachenkompetenz sowie transversale Kompetenz und verortet das Modell hinsichtlich der spracherwerbstheoretischen und methodisch-didaktischen Grundlagen.

2. Innovationspotential des Konzepts

Mehrsprachigkeit bzw. Mehrkulturalität beruhen auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, und sind als fundamentales Merkmal von Menschen, die in einer globalisierten Welt handlungsfähig sind, heute sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel des (Fremd-)Sprachenunterrichts (Council of Europe, 2000, 2020; Hu, 2004). Im Fach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ soll daher – über die funktional-kommunikative Kompetenz in einer Fokussprache hinaus – mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz explizit wertgeschätzt und aufgebaut werden. Mit Beacco et al. (2016, S. 23–24) kann ‚mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz‘ definiert werden als „[...] the ability to mobilise – in a manner suited to the circumstances – the repertoire of linguistic and cultural resources, for purposes of communication, interacting with others, and also for expanding the repertoire itself.“

Dieser Einbezug des gesamten sprachlichen und kulturellen Repertoires der Schüler*innen erfordert ein adäquates Ausmaß an Unterrichtszeit sowie den Einsatz von Verfahren, die das Vorwissen der Schüler*innen aktivieren (zur Methodik und Didaktik des Ansatzes, der einem inkrementellen handlungsorientierten Lernverständnis verpflichtet ist, vgl. Abschnitt 4).

Die Vision von Lernenden als sozial Handelnde wurde bereits im *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR, Council of Europe, 2000), der seit der Jahrtausendwende als europaweite Richtlinie zur Erstellung schulischer Curricula herangezogen wird, propagiert. Dies setzt einen handlungsorientierten (Fremd-)Sprachenunterricht voraus, der die Entwicklung individueller sprachlicher Repertoires fördert (ibid., Kap. 1.3). Die in den letzten Jahren erfolgte Ergänzung und Ausdifferenzierung von Deskriptoren für mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz (vgl. Beacco et al., 2016; Candelier et al., 2012; Council of Europe, 2020) verdeutlicht die Bedeutung einer vernetzten Sprachenbildung für die Neuausrichtung des Sprachenunterrichts: Das separate, additive Lernen einzelner Sprachen tritt zugunsten der Entwicklung eines sprachlichen und kulturellen Repertoires bzw. einer kommunikativen Kompetenz, in der alle sprach-

lichen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten einer Person ihren Platz haben und Sprachen miteinander in Beziehung stehen, in den Hintergrund. Anstelle des Leitziels isolierter *Near Nativeness* in einzelnen (Fremd-)Sprachen tritt die Entwicklung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz. Dies impliziert den Einbezug des gesamten mehrsprachigen und mehrkulturellen Repertoires der Schüler*innen, welches formell erworbene Sprachen – wie Schul- oder Unterrichtssprachen sowie moderne und klassische Fremdsprachen – ebenso umfasst wie informell erworbene Sprachen – insbesondere Regional- und Minderheitensprachen sowie Familiensprachen und die mit ihnen verbundenen Kulturen (vgl. Beacco et al., 2016, S. 21).

Damit Sprachenbildung zukunftsfähig und vernetzt gestaltet werden kann, müssen Synergien zwischen den Sprachen bewusst gemacht, Sprachlernstrategien systematisch gefördert und das zunehmend heterogene sprachliche Vorwissen der Lernenden als Ressource anerkannt und wertgeschätzt werden (Ressourcenvalorisierung). Dabei wird die ausgeprägte Sprachenvielfalt, die den schulischen Alltag in Österreich prägt, ausdrücklich mit einbezogen. Alle von Schüler*innen mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Kompetenzen werden als zentraler Bestandteil einer integrativen und vernetzten Sprachenbildung verstanden (vgl. Abschnitt 3). Der Deutschunterricht bildet die Grundlage für die Kenntnis von Sprache als System, das hypothesengeleitet und auf Basis des eigenen Vorwissens erschlossen werden kann. Dieses Vorwissen bezieht Familiensprachen ebenso mit ein wie dialektale Varietäten, mit denen Schüler*innen in Österreich lebensweltlich aufwachsen. Der Englischunterricht bahnt, u. a. durch Bewusstmachung, Vermittlung und Reflexion von Sprachlernstrategien, individualisierte Vergleiche von Sprachen und Kulturen an, was eine generelle Rolle als *Door Opener* für weiteres Fremdsprachenlernen impliziert. Das neue Fach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ knüpft unmittelbar an diese sprachendidaktischen Grundlagen an. Es geht dabei über die Vermittlung einer einzelnen Fokussprache hinaus, indem es den Zugang zu neuen Sprachfamilien eröffnet und so nicht nur den zielsprachigen Erwerb fördert, sondern auch mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen systematisch auf- und ausbaut. Übergreifendes Ziel einer vernetzt angelegten und umgesetzten Sprachenbildung ist es, die Lernleistung durch den planvollen Einbezug vorgelernter Sprachen zu stärken und Sprachlernkompetenz individuell zu fördern, um eine tragfähige Grundlage für lebensbegleitendes Sprachenlernen zu legen.

Das Konzept impliziert darüber hinaus den Aufbau transversaler Kompetenzen (TK), die zu einem wichtigen bildungspolitischen Schwerpunkt geworden sind. Ausgehend von persönlichem Wohlergehen und Lernfreude (mentales und emotionales Bewusstsein) umfasst dieses Konzept kognitive und lernmethodische Kompetenzen (Selbstreflexion, autonomes Lernen, Selbstmanagement, Kreativität, kritisches Denken, Problemlösefähigkeit), digitale Kompetenz (vgl. Newby et al., 2022 sowie Abschnitt 3.3) sowie soziale und globale Kompetenzen (kooperatives Lernen, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, gesellschaftliche Partizipation, globale Bürgerschaft).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen konkretisiert und operationalisiert das neue Fach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ den Aufbau und die Förderung mehrsprachiger

und mehrkultureller Kompetenz. Seit der Jahrtausendwende hat die auf europäischer Ebene angeregte curriculare Verankerung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenzen auch in den österreichischen Lehrplänen – insbesondere auf der Ebene der allgemeinen Bildungsziele und didaktischen Grundsätze – sukzessive an Bedeutung gewonnen. Die notwendige Konkretisierung auf fachspezifischer Ebene blieb bisher jedoch weitgehend aus (vgl. Rückl, 2018, 2024). Das Unterrichtsfach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ bietet die Möglichkeit, diese Zielsetzungen erstmals konkret umzusetzen und mithilfe spezifischer Deskriptoren differenziert und curricular fundiert auszugestalten.

Die von Beacco et al. (2016, S. 24) definierten zwei Zielbereiche für den schulischen Fremdsprachenunterricht, welche einerseits den Aufbau sprachlicher und kultureller Kompetenz in einer spezifischen Sprache betreffen (im vorliegenden Konzept die jeweilige Fokussprache Fr/It/Sp/Ru/...) und andererseits über die Sprachgrenzen hinausgehende mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz beschreiben, werden im Fach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ explizit abgedeckt. Darüber hinaus werden diese beiden Zielbereiche durch den dritten Bereich der transversalen Kompetenzen maßgeblich erweitert, wobei der Fokus auf Lernfreude und individualisiertem autonomem Lernen, Kreativität und Problemlösefähigkeit, mündlicher Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit sowie fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenz liegt (vgl. Abschnitt 3.3).

3. Kompetenzmodell und Lernergebnisse

Im folgenden Kapitel wird das Kompetenzmodell für eine vernetzte Sprachenbildung in Hinblick auf die erwarteten Lernergebnisse konkretisiert. Unter Lernergebnissen werden die Kompetenzen (Werte, Wissensgebiete und Fertigkeiten) der Lernenden nach Abschluss eines Lernprozesses gefasst (vgl. zum Kompetenzbegriff OJ 2018/C 189/01; Weinert, 2001). In Bezug auf das Fach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ lassen sich die entsprechenden Lernergebnisse nach 10 Wochenstunden im Pflichtbereich (1.–4. Jahrgang) und optional 3 weiteren Wochenstunden im Wahlpflichtbereich (5. Jahrgang) drei Kompetenzbereichen zuordnen:

- mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz;
- Kompetenz in der gewählten Fokussprache;
- transversale Kompetenz: personale und soziale Kompetenz, Methoden- und Sprachlernkompetenz sowie fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz (zielgerichtete und reflektierte Nutzung digitaler und KI-basierter Tools in beruflichen Settings und kritische Überarbeitung von KI-basiertem sprachlichem Output).

Diese drei Kompetenzbereiche greifen ineinander und ermöglichen so den Auf- und Ausbau individualisierter mehrsprachiger und mehrkultureller Repertoires der Lernenden.

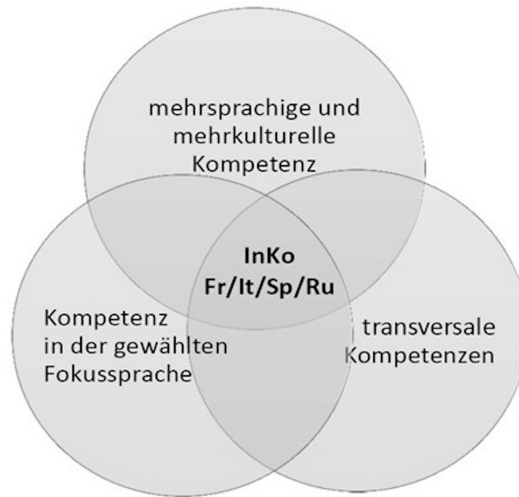


Abbildung 1: Ineinandergreifende Kompetenzbereiche im Unterrichtsfach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘

3.1 Lernergebnisse im Bereich der mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz

Die Schüler*innen können auf ihr gesamtes sprachliches und kulturelles Repertoire zurückgreifen, das sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten erworbene Sprachen inkludiert, um sich in mehrsprachigen und mehrkulturellen (privaten und beruflichen) Kommunikationssituationen effizient und angemessen verständigen zu können. Dieses Repertoire wird kontinuierlich erweitert und als Ressource für weiteres Sprachenlernen genutzt. Die Schüler*innen können...

- beim Erwerb der Fokussprache auf ihrem gesamten mehrsprachigen und mehrkulturellen Repertoire aufbauen;
- ihr mehrsprachiges und mehrkulturelles Repertoire für das Verstehen von Texten in anderen Sprachen (insbesondere aus der Sprachfamilie der Fokussprache) nutzen;
- in mehrsprachigen und mehrkulturellen Kommunikationssituationen ihr gesamtes sprachliches und kulturelles Repertoire nutzen und zwischen Sprecher*innen verschiedener Sprachen mitteln.

3.2 Lernergebnisse im Bereich der gewählten Fokussprache

In Bezug auf den Aufbau sprachlicher und kultureller Kompetenz in der jeweiligen Fokussprache Fr/It/Sp/Ru/... wird der Unterricht – dem Schultyp entsprechend – an wirtschaftsorientierten Mehrsprachigkeitspraxen ausgerichtet. Dabei ermöglichen antizipierte berufsrelevante Kommunikationssituationen einen realistischen Ein-

satz: Schüler*innen können in der gewählten Fokussprache die meisten Situationen bewältigen, denen sie auf Reisen im Sprachgebiet, im internationalen Kundenkontakt oder im Kontakt mit anderssprachigen Mitarbeiter*innen begegnen. Sie können ...

- nach dem 4. Jg. auf dem GeR-Niveau A2+ und nach dem 5. Jg. auf dem GeR-Niveau B1 schriftliche und mündliche Texte zu einer Bandbreite an vertrauten Themen verstehen;
- nach dem 4. Jg. auf dem GeR-Niveau A2+ und nach dem 5. Jg. auf dem GeR-Niveau B1 zu einer Bandbreite an vertrauten Themen mündlich kommunizieren;
- einfache schriftliche Texte zu einer Bandbreite an vertrauten Themen verfassen sowie flexibel und effizient kommunizieren und interagieren, indem sie KI-basierte Tools reflektiert einsetzen und Ergebnisse kritisch reflektieren und überarbeiten.

3.3 Lernergebnisse im Bereich transversaler Kompetenzen

Transversale Kompetenzen beziehen sich nicht ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht oder ein einzelnes Fach, sondern sind für das gesamte schulische Curriculum von Bedeutung. Sie werden in spezifischen (Lern-)Kontexten erworben, sind aber auf verschiedene Lern- und Lebensbereiche übertragbar und können über die gesamte Lebensspanne hinweg entwickelt werden – sowohl in formellen als auch in informellen Lernumgebungen (OJ 2018/C 189/01, S. 7). Sie befähigen Menschen zur vollen Ausschöpfung ihres Potenzials, was ihre Bildung, ihr Privat- und Berufsleben sowie ihre Rolle als Bürger*innen einer globalisierten Welt miteinschließt. Neben dem Begriff ‚transversale Kompetenzen‘ haben sich weitere Bezeichnungen etabliert (Council of Europe, 2021, S. 1–2) wie ‚Transformationskompetenzen‘ oder Begriffe, die Bezug auf spezifische Kompetenzen (‚key competences for lifelong learning‘ im EU-Referenzrahmen Key competences for lifelong learning, OJ 2018/C 189/01, ‚competences for democratic culture‘ im Reference Framework of Competences for Democratic Culture RFCDC, Council of Europe, 2018) oder *Skills* nehmen, die ebenso als übertragbar gelten (‚soft skills‘, ‚interdisciplinary skills‘, ‚life skills‘, ‚21st century skills‘ im OECD Lernkompass 2030, OECD, 2020). In diesem Beitrag und im Rahmenkonzept für vernetzte Sprachenbildung wird durchgängig der Begriff ‚transversale Kompetenzen‘ verwendet.

In Bezug auf die Fremdsprachenbildung erarbeitete ein vom Europarat eingerichteter *Think Tank* 2022 eine Aufstellung transversaler Kompetenzen, die für den Fremdsprachenunterricht von besonderem Interesse und hoher Relevanz sind (Newby et al., 2022, S. 4) bzw. Werte, Wissensgebiete und Fertigkeiten integrieren, die implizit oder explizit mit Sprachen und Kulturen verbunden sind (Council of Europe, 2021, S. 4). Dazu gehören mentale und emotionale Bewusstheit als Schlüsselbereiche für persönliches Wohlergehen, sowie Selbstreflexion, autonomes Lernen, Selbstmanagement, Kreativität, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit als zentrale Aspekte kognitiver und lernmethodischer Kompetenzen. Kooperatives Lernen sowie Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit im Bereich der sozialen Kompe-

tenzen, digitale Kompetenzen sowie interkulturelle Kompetenz, Demokratie, zivilgesellschaftliche Partizipation und globale Bürgerschaft sind als Spezifika globaler Kompetenzen angeführt.

Das neue Fach ‚InKo Fr/It/Sp/Ru/...‘ als Teil einer vernetzten Sprachenbildung kann wesentlich zur Entwicklung transversaler Kompetenzen beitragen. Es orientiert sich an EU- und RFCDC-Rahmenwerken, die explizit mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen fördern. So können Schlüsselkompetenzen integriert werden, die auch für die berufliche Aus- und Weiterbildung als besonders relevant angesehen werden (vgl. Gössling et al., 2022). Dazu gehören Empathie, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Resilienz und Bereitschaft zum lebenslangen Sprachenlernen ebenso wie kritisches Denken, Problemlösefähigkeit und Selbstmanagement. Hinzu kommen Kooperation, Teamwork, Verhandlungsfähigkeit und Offenheit für verschiedene Standpunkte sowie Bereiche fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenz durch strategischen Einsatz KI-basierter Tools und kritische Reflexion KI-generierter Texte und deren Überarbeitung.

4. Fremdsprachenlernen neu denken – spracherwerbstheoretische und methodisch-didaktische Grundlagen

Im Folgenden werden die Grundlagen, Ergebnisse und Implikationen der Entwicklungsarbeit im Kontext des neuen Faches ‚InKo ...‘ kompakt zusammengefasst, um den Bogen zu den Zielen und Potentialen einer konsequent vernetzten Sprachenbildung zu spannen.

Das von Seiten des BMBWF vorgesehene Grundkonzept für den neuen Lehrplan der HAK sieht innovative Vernetzungsschienen im Bereich der wirtschaftlichen Fächer, der IT und der Praxisorientierung vor, wo die Zersplitterung in meist ein- oder zweistündige Unterrichtsfächer stark zurückgenommen wird, um eine ‚vernetzte Wirtschaftsbildung‘ zu gewährleisten. Die dazu erforderliche Analyse- und Problemlösefähigkeit der Schüler*innen sowie ihre Kreativität, Kritikfähigkeit und Autonomie soll durch kognitiv anspruchsvolle Aktivitäten gefördert werden, die über ‚nennen‘, ‚beschreiben‘ und ‚erläutern‘ weit hinausgehen. Dieser zukunftsfähige Ansatz ist in methodisch-didaktischer Hinsicht höchst kompatibel mit ‚vernetzter Sprachenbildung‘, die seit etwa zwei Jahrzehnten propagiert, weiterentwickelt und beforscht wird.

In der Zwischenzeit liegen zahlreiche Belege vor, die zeigen, dass Lernprozesse anhand ressourcenvalorisierender Ansätze effizienter und nachhaltiger gestaltet werden können (für den deutschsprachigen Raum vgl. u. a. Behr, 2007; Morkötter, 2016; Koch & Rückl, 2022; Strasser & Reissner, 2022; Rückl, 2023). Insbesondere Lerner*innen zweiter und weiterer (Fremd-)Sprachen können auf diesem Weg Strukturen und Kompetenzen leichter erwerben und durch entsprechende Instruktionsverfahren Erwerbssequenzen schneller durchlaufen (VanPatten et al., 2015). Der lernerzentrierte Fokus, der einer Ressourcenorientierung zugrunde liegt, ist auch mit

dem Konzept der Lerner*innenautonomie und dem autonomen Klassenzimmer vereinbar, in dem Schüler*innen eigene Lernprozesse kontrollieren und Input individuell ausarbeiten. Zusammenhänge zwischen Lernerautonomie und Sprachbewusstheit konnten insbesondere hinsichtlich der Fähigkeit, eigene Lernprozesse wahrzunehmen, festgestellt werden (Martinez & Morkötter, 2012, S. 239). Studien zur kognitiven Sprachverarbeitung im Kontext von Mehrsprachigkeit weisen in die gleiche Richtung (vgl. bereits Weskamp, 2007).

Auch die Berücksichtigung der Familiensprachen lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen im schulischen Fremdsprachenunterricht sowie informeller Spracherwerbsprozesse wird in den letzten Jahren intensiver beforscht (García García et al., 2020), wobei die Ergebnisse darauf hinweisen, dass der bewusste Einbezug der Familiensprachen die Lernmotivation und den Lernerfolg der Schüler*innen steigern kann (vgl. u. a. Eibensteiner et al., 2022; Fernández Ammann et al., 2015). (Fremd-) Sprachenunterricht insgesamt neu zu denken und an vernetzten, ressourcenvalorisierenden Konzepten auszurichten, in denen kognitive Aktivierung, Individualisierung und Lernfreude zentral sind, um ziel- und mehrsprachige Kompetenzen gleichermaßen zu erweitern und zu schärfen (vgl. Abschnitt 3.1), ist somit auch aus der Sicht empirischer Unterrichtsforschung angezeigt.

Die übergreifende Schiene ‚Vernetzte Sprachenbildung‘ zielt daher auf die (sprachen-)fächerübergreifende Valorisierung sprachlich-kultureller Heterogenität der Schüler*innen für die aktuelle wie zukünftige Bewältigung mehrsprachiger und mehrkultureller, persönlicher und beruflicher Begegnungssituationen. Damit können Schüler*innen auf erfolgreiche Kommunikation auch in global geprägten Kontexten vorbereitet werden, insbesondere im Wirtschaftsleben, das nicht nur auf Englisch funktioniert, sondern auch in den Sprachen der Kund*innen, des Firmenstandorts oder in einer regionalen *Lingua Franca* (vgl. Settlemeyer, 2020). Dass Unternehmen vorrangig nach Mitarbeitenden suchen, die bereits über entsprechende Kenntnisse verfügen, anstatt diese im Job zu vermitteln, bestätigt auch ein Bericht zur Einschätzung der Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen seitens der Arbeitgeber*innen (Beadle et al., 2015). Insofern gehören sowohl vielfältige Fremdsprachenkenntnisse, die Englisch sowie eine zweite und weitere Fremdsprache(n) einschließen, als auch mehrsprachige (und multikulturelle) Kompetenzen nicht nur zu den europäischen, sondern auch zu den wirtschaftsrelevanten Schlüsselkompetenzen, wobei die Anforderungen je nach Berufsgruppe steigen und variieren können (vgl. Hall, 2021; King, 2018).

Ressourcenvalorisierende, sprachenvernetzende Ansätze zielen generell auf die Steigerung von Effizienz und Lernfreude durch Ökonomisierung des Sprachenlernens (vgl. Candelier & Manno, 2023). Bedarfsspezifische Schwerpunktsetzungen auf Teilkompetenzen sind möglich. So gehören ‚Interkulturelles Lernen‘ und die Förderung des ‚Sprachbewusstseins‘ (*Language Awareness*) wohl zu den bekanntesten Konzepten zur Sensibilisierung für die eigene und fremde Sprache und Kultur, die sich bereits als fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien in den Lehrplänen etabliert haben (vgl. z. B. Lehrplan der österreichischen AHS 2023, BMBWF 2023). Das Ziel ist, Sprachbewusstsein durch Reflexion über Sprache zu fördern. Gleichzeitig soll

Sprachlernbewusstsein entwickelt werden, das als Grundlage für die Sprachlernkompetenz (SLK, Meißner, 2012) dient. Dies erfordert einen transferorientierten Sprachvergleich, der von Lernstrategien unterstützt wird. Lernstrategien werden dabei definiert als „jede organisierte, zielgerichtete und geregelte Handlungsweise, die eine Person wählt, um eine Aufgabe zu erfüllen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert ist“ (Europarat 2001, S. 10).

Während ‚interkomprehensiv Ansätze‘, die den parallelen Erwerb mehrerer Sprachen unter Rückgriff auf bereits erlernte Sprachen fördern, vor allem die rasche Entwicklung rezeptiver Kompetenzen vorantreiben (Sprachverstehen), konzentrieren sich ‚integrative mehrsprachige Ansätze‘ darauf, die individuellen Ressourcen der Lernenden fächerübergreifend zu koordinieren und zu aktivieren, um eine handlungsorientierte mehrsprachige Kompetenz nachhaltig aufzubauen (vgl. Candellier & Manno, 2023). Die Tertiärsprachendidaktik versucht durch transferorientierten Sprachvergleich Querverbindungen zwischen Sprachen herzustellen, um das Lernen einer zweiten Fremdsprache zu ökonomisieren und zu beschleunigen (Hufeisen, 2003). Obwohl diese mehrsprachigkeitsfördernden Konzepte unterschiedliche Aspekte betonen, basieren sie auf denselben didaktischen Prinzipien, die seit der Einführung des CEFR (Council of Europe, 2000) in Lehrpläne eingeflossen und im aktuellen Begleitband (Council of Europe, 2020) erweitert worden sind.

Das Konzept der Sprachenlernenden als *social agents* (Council of Europe, 2000) erfordert nicht nur den Vergleich und die Gegenüberstellung von Sprachen und Kulturen, sondern auch lebensnahe Aufgabenstellungen und eine an kommunikativen Zielen orientierte Progression auf der Basis ganzheitlich beschriebener Kompetenzstufen. Dementsprechend muss der sprachliche Input durch Lehr- und Lernmaterialien realitätsnah sein, relevante Sprachbeispiele mit entsprechend aufbereiteten Strukturierungshilfen bieten und diese auf der Grundlage sinnvoller Unterrichtsinteraktionen und Themen einführen, die einen klaren Bezug zur Alltagswelt der Lernenden haben und virtuelle Kommunikationssituationen mit einbeziehen. Auf diese Weise können Informationen über die Zielsprache und -kultur(en) vermittelt werden, die Lernende für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten sensibilisieren, als Grundlage für nachhaltige interkulturelle Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse. Lehr- und Lernmaterialien, die Mehrsprachigkeit fördern, müssen darüber hinaus einen anregenden Input bieten, der Transfergrundlagen aus anderen Sprachen einbezieht und die individuellen Biografien und Ressourcen der Lernenden berücksichtigt, um ihr Schlussfolgerungspotenzial zu aktivieren, was ein kognitivistisches Lernverständnis voraussetzt. Dies erfordert komplexe Lernaufgaben, die selbständiges Arbeiten und kognitiv anspruchsvolle Leistungen ermöglichen, wie z.B. Wahrnehmen, Entdecken, Vergleichen, Analysieren, Hypothesen aufstellen und Reflektieren. Die Progression der Sprachrezeption sollte steiler sein als die der Sprachproduktion (Meißner et al., 2011, S. 104–117). Beim Erwerb einer dritten oder weiteren Fremdsprache, die aus der gleichen Sprachfamilie stammt wie die zweite, wirkt auch der Faktor der typologischen Nähe (Klein & Stegmann, 2000).

Mehrsprachige Grammatiktabellen und Glossare, die Entdeckung von Sprachbrücken auf der Formebene unterstützen, können daher als Gedächtnis- und Systema-

tisierungswerkzeuge dienen, die das sprachliche Wissen während individueller oder gemeinschaftlicher Reflexionsphasen ergänzen, festigen und strukturieren, was Lernergebnisse optimiert. Auch Aufgaben zur Erweiterung des potenziellen Wortschatzes durch die Aktivierung von (sprachlichem) Vorwissen sind für mehrsprachige Unterrichtssettings besonders relevant, da Schüler*innen aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft bereits über ein vielfältiges Welt- und Sprachwissen verfügen, das sie als Grundlage für die Erschließung neuer Wörter nutzen können. Die Verknüpfung von interlingualer Wortschatzarbeit mit interkulturellen Aufgabenstellungen weckt dabei nicht nur Neugierde, sondern sensibilisiert für kulturelle Komplexität und regt zum Nachdenken über kulturspezifische Besonderheiten an. Dies erscheint umso wichtiger, als pragmlinguistische Aspekte mit interkultureller Konnotation im aktuellen Unterricht meist eine untergeordnete Rolle spielen. Formalisierende Aufgaben sollten daher auch auf die Beseitigung von Missverständnissen durch eigenständiges, hypothesengeleitetes Arbeiten ausgerichtet sein. Die Förderung der Bereitschaft, Fehler zu riskieren, wie es der CEFR vorschlägt, und die Möglichkeit, eigene Fehler zu erkennen und zu analysieren, sind hier starke Anreize für die Entwicklung von Sprachbewusstsein und Sprachlernkompetenz.

Gemeinsames Ziel ressourcenvalorisierender, sprachenvernetzender Ansätze ist es, nachhaltige Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse zu initiieren, um Sprachlernkompetenz, mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenz sowie Zielsprachenkompetenz zu fördern. Zentral ist weiterhin der Aufbau transversaler Kompetenzen: Anhand hypothesengeleiteter Aufgaben kann Vorwissen als lernerleichternd wahrgenommen und das Interesse an Mehrsprachigkeit geweckt werden. Dies erfordert anregenden Input, der eine starke Inhaltsorientierung durch Themen ermöglicht, die für den Unterricht relevant sind und sich gleichzeitig an der Lebenswelt der Lernenden orientieren. Digitale und KI-basierte Tools werden gezielt und planvoll eingesetzt, um Lernumgebungen individualisiert zu gestalten und Lernprozesse adaptiv zu stützen. Dazu kommt die Möglichkeit, mit zielsprachigen Sprecher*innen virtuell in Kontakt zu treten, wodurch sich Interaktionsräume öffnen, die mehr kommunikative Realität und Authentizität schaffen (Rückl, 2021).

5. Ausblick: Pilotierung prototypischer Aufgabensequenzen für romanische Fokussprachen

Um die Implementierung der oben im Kontext spracherwerbstheoretischer und methodisch-didaktischer Ansätze dargestellten innovativen Lehrplanvorgaben in den Schulalltag zu gewährleisten, wurden an der Universität Salzburg im Rahmen des Projekts ‚Sprachenlernen neu denken: Vernetzte Sprachenbildung im Kontext der Entwicklung des neuen Lehrplans für die Handelsakademie‘ prototypische Aufgabensequenzen für den 1. Jahrgang der Handelsakademie mit den Fokussprachen Französisch, Spanisch und Italienisch entwickelt. Eine begleitende Pilotstudie an drei österreichischen Handelsakademien wird durch Mittel des BMBWF gefördert. Zentrale Forschungsfragen der laufenden Studie betreffen die Rezeption mehr- und ziel-

sprachiger Aufgabensequenzen aus Sicht der Schüler*innen, die empfundene Sprachlernfreude (*Language Learning Enjoyment*, Dewaele & MacIntyre, 2014) sowie das Potential digitaler Tools und KI-Anwendungen für unterrichtsbasiertes (Fremd-)Sprachenlernen. Ziel ist es, Lehrer*innen und Lehrwerkautor*innen evidenzbasierte Aufgabensequenzen zur effizienten Umsetzung der Lehrplanvorgaben an die Hand zu geben.

Literatur

- Atzlesberger, U. M., Frauscher, B., Rückl, M. & Volgger-Bahensky, M. L. (2023). *Rahmenkonzept ‚Vernetzte Sprachenbildung‘ für den HAK-Lehrplan 2025*. <https://www.hak.cc/die-hak-has/haktuell/post/rahmenkonzept-vernetzte-sprachenbildung-fuer-den-hak-lehrplan-2025>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Beadle, S., Vale, P., Humburg, M. & Smith, R. (2015). *Study on foreign language proficiency and employability. Final report*. European Commission.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Narr.
- Bergmann, A., Mayer C. O. & Plikat, J. (Hrsg.) (2022). *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* Lang. <https://doi.org/10.3726/b19377>
- BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdfsig
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lorincz, I., Meißner, F. J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Europarat.
- Candelier, M. & Manno, G. (2023). Fondements. In M. Candelier, G. Manno & P. Escudé (Hrsg.), *La Didactique intégrée des langues. Apprendre une langue avec d'autres langues?* (S. 21–104). ADEB. <https://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2024/04/2023-La-didactique-Int%C3%A9gr%C3%A9e-des-langues.pdf>
- CM 163-addfinal (2021). Exposé des motifs. [1423/7.1b] Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a4eed8
- CM/Rec 1 (2022). Recommendation of the committee of ministers to member states on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. (Adopted by the committee of ministers on 2 February 2022 at the 1423rd meeting of the ministers' deputies). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a563ca
- Council of Europe (2000). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2. Descriptors of competences for democratic culture*. <https://www.coe.int/en/>

- web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (Hrsg.) (2021). *Transversale Kompetenzen in der Fremdsprachenbildung. Hintergrunddokument*. <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-hilden/documents/report-transversal-competences-DE.pdf>
- Dewaele, J. M. & MacIntyre, P. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.2.5>
- Eibensteiner, L., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (2022). Herkunftssprache meets Fremdsprache. Eine empirische Studie aus dem universitären Anfangsunterricht Spanisch. In F. Schöpp & A. Willems (Hrsg.), *Didaktik der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?* (S. 83–122). Ibidem.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lehren, beurteilen*. Klett.
- Fernández Ammann, E. M., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. (2015). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen*. Franck & Timme.
- García García, M., Prinz, M. & Reimann, D. (Hrsg.) (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Narr.
- Gössling, B., Borbe, V., Hauser, L. & Thurow, N. (2022). *Präzisierung und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Abschlussbericht des Kooperationsprojekts ‚Key Competencies‘ (KEYS) in Kooperation mit dem AMS Tirol*. Innsbruck: Universität Innsbruck. <https://ams-forschungsnetzwerk.at/pub/13665>
- Hall, A. (2021). Fremdsprachenanforderungen in der Arbeitswelt. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 37–39.
- Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht. Einige didaktische Implikationen. In K. R. Bausch, F. Königs & H. J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 69–75). Narr.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 1–13.
- King, L. (2018). *The impact of multilingualism on global education and language learning*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539682-perspectives-impact-on-multilingualism.pdf>
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Shaker.
- Koch, C. & Rückl, M. (Hrsg.) (2022). *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Ibidem.
- Martinez, H. & Morkötter, S. (2012). Lernerautonomie und language awareness. In C. Fäcke, H. Martinez & F. J. Meißner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Bildung – Kommunikation – Standard* (S. 239–244). Klett.
- Meißner, F. J. (2012). Sprachlernkompetenz zwischen Sprachenbewusstheit und Sprachenwissen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H. J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 132–145). Narr.

- Meißner, F. J., Tesch, B. & Vázquez, G. (2011). Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken. In F. J. Meißner & U. Krämer (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (S. 81–122). Kallmeyer.
- Morkötter, S. (2016). Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In M. Bär & M. Franke (Hrsg.), *Spanisch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 140–153). Cornelsen.
- Newby, D., Mattila, P. & Rossner, R. (2022). *Transversale Kompetenzen in der Fremdsprachenbildung. ECML Think Tank 8.–9. Februar 2022*. <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-hilden/documents/report-transversal-competences-DE.pdf>
- OECD (2020). *Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- OJ 2018/C 189/01. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- OJ 2019/C 189/03. Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))
- Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe „Romanische Sprachen interlingual lernen“ im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(2), 169–191. <https://dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2018/Dateien-Aufsätze-Heft-2/02-ZFF-2-2018-Ruckl.pdf>
- Rückl, M. (2021). Unterrichtsbegleitende eTandems – mehr als virtueller Austausch? In M. Eisenmann & J. Steinbock (Hrsg.), *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* (S. 147–160). Schneider.
- Rückl, M. (2023). *Mehrsprachigkeitsdidaktik als Schlüssel für effizienten Spracherwerb. Evidenzbasierte Erkenntnisse zur Lehrwerkswirkung im Bedingungsgefüge des kompetenzorientierten Unterrichts von Italienisch und Spanisch als dritte Fremdsprachen*. Ibidem.
- Rückl, M. (2024). Teaching and learning materials fostering plurilingualism. In C. Fäcke, A. Gao & P. Garrett-Rucks (Hrsg.), *Handbook of intercultural and plurilingual language learning* (S. 415–430). Wiley & Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781394165957>
- Settelmeyer, A. (2020). Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und im Beruf. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 251–257). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Strasser, M. & Reissner, C. (2022). Plurilingual and pluricultural competence. The EVAL-IC model of intercomprehension competence. *AILA Review*, 35(1), 38–59. <https://doi.org/10.1075/aila.22008.str>
- VanPatten, B., Williams, J. & Bardovi-Harlig, K. (Hrsg.) (2015). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503986>
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. Salganik (Hrsg.). *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Schroedel.

Unterrichtliche Problemsituationen im Kontext von sprachlicher Diversität erkennen und interpretieren

Ein Beitrag für die Lehramtsausbildung

Zusammenfassung

In einer Interventionsstudie wurde untersucht, inwieweit Lehramtsstudierende der Primarstufe in Textvignetten skizzierte Problemsituationen im Kontext sprachlicher Diversität erkennen, richtig interpretieren und zielführende Handlungsentscheidungen treffen können und inwieweit sich die Antworttendenzen durch spezifische Lerngelegenheiten im Studium verändern. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden spezifisches Wissen über Mehrsprachigkeit, sprachliche Diversität und Gesamtsprachendidaktik erworben haben, welches ihnen hilft, Problemsituationen, die sich durch mangelnde bildungssprachliche Kompetenz ergeben, zu erkennen und richtig zu interpretieren und – zumindest hypothetisch – zielführende Handlungsentscheidungen hinsichtlich sprachförderlichen Verhaltens zu treffen.

Schlagwörter: Sprachliche Diversität, Bildungssprache, Lehrer*innenbildung

Abstract

An intervention study was carried out to investigate the extent to which primary school student teachers are able to recognise and correctly interpret problem situations in the context of linguistic diversity outlined in text vignettes. The study examined their ability to make targeted decisions on how to act and how the response tendencies changed after specific learning opportunities during their studies. The results show that the students have acquired specific knowledge about multilingualism, linguistic diversity and panlinguistic pedagogy, which helps them to recognise and correctly interpret problem situations that arise due to a deficiency in academic register and, at least hypothetically, to make target-oriented decisions regarding language-promoting behaviour.

Keywords: Linguistic Diversity, Academic Register, Teacher Education

1. Einleitung

Die beruflichen Aufgaben als Volksschullehrperson haben sich nicht zuletzt durch migrationsbedingte demografische Veränderungen stark gewandelt. Aktuell liegt in Österreich der Anteil der Volksschüler*innen mit anderer Alltagssprache als Deutsch bei 32,8 % (Statistik Austria, o.D.). Die Sprachfertigkeiten in Deutsch können stark variieren, abhängig davon, ob und inwieweit neben einer oder mehreren Erstsprachen gleichzeitig Deutsch als Umgebungssprache miterworben wurde. Der sichere Umgang mit der deutschen (Bildungs-)Sprache ist in Österreich, Deutschland und der Schweiz entscheidend für den schulischen Erfolg (Gogolin et al., 2013) und muss daher in der Schule gefördert werden; gleichzeitig sollen die Erstsprachen wertgeschätzt werden, da sich deren Anerkennung positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen auswirkt (Sierens & van Avermaet, 2014, S. 17) und somit das Lernen begünstigt. Die Klassenlehrperson steht vor der herausfordernden

Aufgabe, die jeweilige Sprachkompetenz, mit der die Schüler*innen eingeschult werden, um die Bildungssprache Deutsch zu erweitern und gleichzeitig fachliches Lernen sicherzustellen. Damit sprachliches und fachliches Lernen aber gelingen kann, setzt das Unterrichten in Klassen mit großer sprachlicher Diversität neben sprachdidaktischem auch spezifisch fachliches und pädagogisches Wissen voraus (Bellet, 2022; Krumm & Reich, 2011). Hierzu zählen beispielsweise ein Varietätenbewusstsein – also Erstsprache, Dialekt, Alltags- und Bildungssprache –, ein entsprechendes Verständnis für die sprachliche Situation der Schüler*innen und deren gesamtsprachliche Förderung sowie die Kenntnis von Methoden, um sprachliches und fachliches Lernen zielführend zu verbinden. Die Vermittlung dieses Wissens ist Voraussetzung für die Entwicklung sprachförderlichen Verhaltens seitens der Lehrperson und Aufgabe der Lehramtsausbildung (vgl. Goschler & Montanari, 2017). Der Erwerb dieses Wissens ist Ausgangspunkt für diese Untersuchung.

2. Wege zu sprachförderlichem Verhalten

2.1 Sprachförderliches Verhalten

Das sprachförderliche Verhalten, das es im Studium zu entwickeln gilt, lässt sich in drei Kernbegriffe einteilen, das *sprach(en)bewusste*, das *sprachsensible* und das *sprachintensive Unterrichten* (Festman, 2021a, S. 32):

Sprach(en)bewusstes Unterrichten meint, dass sich die Lehrperson einerseits ihres eigenen Sprachverhaltens und Sprachgebrauchs (also der Verwendung verschiedener sprachlicher Register) bewusst ist und sich damit auseinandersetzt. In der Unterrichtskommunikation wählt sie gezielt Bildungssprache und ist dadurch ein Sprachvorbild für die Schüler*innen. Andererseits thematisiert sie allgemein Sprache(n) und Sprachenlernen im Unterricht, signalisiert Anerkennung des individuellen Sprachenrepertoires der Schüler*innen und macht dieses sichtbar.

Um *sprachsensibel zu unterrichten*, muss bereits die Unterrichtsvorbereitung sprachsensibel durchgeführt werden. Die Sprachanforderungen vieler Materialien und Texte gehen weit über den aktuellen Sprachstand vieler Schüler*innen hinaus, weswegen sie die Texte und Aufgaben selten selbständig souverän bearbeiten können. Das bedeutet, dass Schüler*innen darauf angewiesen sind, dass die Lehrperson geeignete Überbrückungs- und Erklärungshilfen und Sprachgerüste (*Scaffolding*) bietet. Wesentlich ist daher die entsprechende Vorbereitung (z. B. durch Wortschatzvorentlastung) und Vermittlung von Texten und Aufgabenstellungen in Hinblick auf Klarheit der Formulierung und die verwendeten Operatoren (d. h. Handlungsanweisungen und Arbeitsaufträge).

Sprachintensives Unterrichten heißt, dass die Lehrperson selbst ihren sprachlichen Input für die Schüler*innen anreichert (vgl. *rich comprehensible input*, Krashen, 1982), indem sie diesen variations- und kontrastreich gestaltet und handlungsbegleitend spricht (Festman, 2021a). Auch ermöglicht sie umfangreiche Redezeit von Schüler*innen, damit sie „lernen und üben, in der Schul- und Bildungssprache zu

sprechen“ (Festman, 2021d, S. 122). Entsprechend ändert sie die Fragetechniken, um umfangreiche Antworten zu erhalten, gestaltet Arbeitsmaterialien und -aufgaben kognitiv anregend, damit die Schüler*innen miteinander sprachliche und fachliche Inhalte verbal aushandeln können. Unter Verwendung von *Scaffolding* (s.o.) und unterschiedlichen Anschauungsmaterialien verbindet die Lehrperson konsequent sprachliches und fachliches Lernen. Dafür wählt sie für die Schüler*innen relevante Themen und setzt kooperative Lernformen ein, um den Redeanteil der Schüler*innen zu erhöhen und authentisches Sprachhandeln zu ermöglichen (Festman, 2021d).

Für die Entwicklung von Kompetenzen, um einen sprachförderlichen Unterricht (sprachbewusst, sprachsensibel, sprachintensiv) planen und durchführen zu können, braucht es die Vermittlung spezifischen Wissens innerhalb des Studiums. Dazu gehört das Wissen über i) *Language Awareness*, ii) Varietäten und die Bedeutung der Bildungssprache für das schulische Lernen und iii) diversitätssensible, gesamtsprachliche Unterrichtsmethoden (Bellet, 2022).

2.2 *Language Awareness*

Language Awareness ist als Konzept für den Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts von Großbritannien aus nach Deutschland gekommen. *Language Awareness* schließt neben dem Wissen über Sprache (als Ergebnisse von analytischer Betrachtung von Sprache) auch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachenlernen und Sprachenunterricht (kognitive und emotionale Dimension) sowie mit Sprachgebrauch (soziale und politische Dimension von Sprache) mit ein (vgl. Hawkins, 1985; Luchtenberg, 2013, S. 151).

Lehramtsstudierende sollten im Rahmen ihres Studiums neben der Beschäftigung mit der Sprachdidaktik Deutsch auch die Sprachbildung in allen anderen Fächern kennenlernen (vgl. Quehl & Trapp, 2020) und Gelegenheiten erhalten, sich mit der Wertschätzung der Sprachen der Schüler*innen und der Entwicklung von Empathie für Sprachenlernende auseinanderzusetzen (Goschler & Montanari, 2017; Krumm, 2017). Dies kann durch die Förderung der eigenen *Language Awareness* der Studierenden erreicht werden. Breidbach et al. (2011, S. 17) 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*“. Diese Sensibilisierung der (angehenden) Lehrpersonen gegenüber den Sprachen und dem Sprachenlernen soll zusätzlich dazu beitragen, dass sie die Wichtigkeit der Förderung von *Language Awareness* auch bei den Schüler*innen erkennen.

2.3 Bildungssprache und schulischer Lernerfolg

Einerseits setzt jeder Unterricht rezeptive und produktive sprachliche Fertigkeiten voraus, andererseits trägt er zur Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen bei. 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*) mehrere Jahre brauchen (Cummins, 2008). Im deutschsprachigen Raum findet man überwiegend die Begriffe Alltagssprache und Bildungssprache. Gogolin und Lange (2011, S. 113–114) beschreiben Bildungssprache als die sprachliche Kompetenz, die sich an den Regeln des Schriftsprachegebrauchs 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. Aufgabe der Lehrerbildung muss sein, den Studierenden die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen deutlich zu machen und ihnen Methoden an die Hand zu geben, die Bildungssprache bei den Schüler*innen integrativ im Sinne einer gesamtsprachlichen Bildung zu fördern.

2.4 Diversitätssensible, gesamtsprachliche Bildung

Jüngere Untersuchungen zur individuellen mehrsprachigen Entwicklung (Schwietter & Festman, 2023, für einen Überblick) zeigen, dass Sprachen im Gehirn nicht getrennt voneinander organisiert sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und dass Mehrsprachige ihr gesamtes Sprachenrepertoire parallel aktivieren (Berthele, 2011; Jarvis, 2015; Tsang, 2016). Durch die gleichzeitige Nutzung aller sprachlichen Kompetenzen kommt es zu Transfereffekten zwischen den Sprachen (Ramírez et al., 2013; Göbel et al., 2010), was sich positiv auf das Sprachenlernen auswirken kann. Schüler*innen, die in bilingualen Unterrichtsmodellen in ihrer Erstsprache und der Zweitsprache alphabetisiert und unterrichtet werden, können diese Transfereffekte nutzen; in regulär unterrichteten Volksschulklassen kann davon jedoch nicht automatisch ausgegangen werden (Berthele et al., 2017; Festman, 2021b). Mehrsprachige Schüler*innen brauchen dabei gezielte Hilfestellungen und entsprechende Lerngelegenheiten. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie mehrsprachige Schüler*innen 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 (für die Lehrer*innenbildung z. B. das Modell *Panlingual Pedagogy at Primary School Level* von Bellet & Naphegyi, 2024). Ziel solcher Konzepte ist die Entwicklung eines wertschätzenden, offenen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt, welche die Kinder im Aufbau der Unterrichtssprache unter Zuhilfenahme all ihrer sprachlichen Ressourcen unterstützt. Die Förderung von *Language Awareness* spielt dabei ebenso eine Rolle wie die integrative Förderung der Unterrichtssprache mittels *Scaffolding*. Eingebettet wird dies in die Bereitstellung einer diversitätssensiblen Lernumgebung, in der ihrem Vorwissen und ihren lebensweltlichen Vorerfahrungen Raum gegeben wird. Die Lehrperson gibt den Schüler*in-

nen mit Hilfe von Anschauungsmaterialien Gelegenheit, den Inhalt eines Sachthemas in ihrer Erstsprache (im inneren Monolog oder im Verhandeln mit anderen Sprecher*innen dieser Sprache) zu erschließen, erfragt themenspezifisch lebensweltliche Vorerfahrungen und erweitert dadurch das Vorwissen aller. Im Anschluss daran bietet sie die zu erlernenden Sprachelemente mit Gesten und mit Redundanzen, die den Fokus auf die Sprachelemente legen, als Redemittel an (Gibbons, 2010, S. 30–32). Durch die Planung eigenaktiver, kooperativer Lernformen kann den Schüler*innen mehr Zeit zum Überlegen sowie ausreichend Gelegenheit gegeben werden, sowohl sprachlich als auch handelnd aktiv zu werden, um sich thematisch zu vertiefen. Die Beschäftigung mit relevanten Themen und die Notwendigkeit, Sprache im natürlichen Kontext verwenden zu müssen, kann einerseits den Redeanteil und die Motivation, die Sprache zu lernen, steigern und andererseits die Aufmerksamkeit auf sprachliche Besonderheiten lenken – beides sind unverzichtbare Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen (Festman, 2021c).

Im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung stellt sich allgemein die Frage, wie Studierende dabei unterstützt werden können, sprachförderliche Verhalten (s.o.) zu entwickeln. Es braucht dafür Lehrveranstaltungen, die die besondere Sprachsituation (und damit Lernvoraussetzung) von mehrsprachigen Schüler*innen sowie die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen thematisieren (vgl. auch Goschler & Montanari, 2017). Zusätzlich müssen Methoden der diversitätssensiblen, gesamtsprachlichen Förderung vermittelt werden. Diese spezifischen Inhalte sollten es den Studierenden ermöglichen, Wissen und vor allem Handlungswissen (die Fähigkeit zur Verknüpfung von Theorie und Praxis) in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Klasse zu erwerben (Bellet, 2022). Ob dieses Wissen im Studium erworben werden kann, führt zu folgender Forschungsfrage: Inwieweit können Studierende bereits im Grundstudium schulische Problemsituationen auf Grundlage spezifischen Wissens richtig interpretieren und entsprechende Handlungsentscheidungen treffen, die wiederum mit Hilfe des spezifischen Wissens begründet werden? Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden durchgeführt.

3. Studie

Für die Studie wurden Lehramtsstudierende für Primarstufe in Vorarlberg im 2. Semester (n=58) und in Tirol im 4. Semester (n=93) mittels schriftlichem Textvignetten-Test getestet. Sie wurden darin aufgefordert, Handlungsentscheidungen und -begründungen für schulspezifische Problemsituationen im Kontext sprachlicher Diversität zu formulieren, die in den Vignetten beschrieben wurden. Die für diesen Beitrag ausgewählte Textvignette (s. Tab. 1) thematisiert die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen sowie das Wissen über diversitätssensible, gesamtsprachliche Unterrichtsmethoden. Die Vignette beschreibt eine Situation im

Sachunterricht in der Primarstufe: Zwei Schüler¹ mit anderer Erstsprache als Deutsch stören den Unterricht, zeigen Desinteresse und der fachliche Lernerfolg bleibt aus.

Durch die Beantwortung der Vignette kann die Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit im Bereich bildungssprachlichen und fachlichen Lernens näher beleuchtet werden. Dabei wird angenommen, dass besagte Problemsituation als solche erkannt und richtig interpretiert werden muss, bevor sprachförderliche Handlungsoptionen (sprachbewusst, sprachsensibel, sprachintensiv) entwickelt werden können. Untersucht wird, inwieweit dies den Studierenden im 2. bzw. 4. Semester gelingt und ob sich durch eine Intervention (in Form einer einsemestrigen Lehrveranstaltung) Veränderungen in den Antworttendenzen beobachten lassen.

3.1 Beschreibung der Intervention und Lehrveranstaltung

3.1.1 Intervention in Vorarlberg

Die als Intervention für die vorliegende Studie herangezogene Lehrveranstaltung *Language Awareness and Language Acquisition* ist Teil des Curriculums für das Lehramtsstudium Primarstufe und befasst sich über acht Einheiten (je 90 Minuten) mit der Förderung von *Language Awareness* und mit der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit (Bellet, 2022). Die Lehrveranstaltung wird als Pflichtveranstaltung im 2. Semester des Bachelorstudiums angeboten, wobei eine Einheit auf die Vermittlung von Wissen über innere Mehrsprachigkeit und über die Bedeutung der Bildungssprache für das schulische Lernen und eine Einheit auf die Vermittlung von Wissen über diversitätssensible, gesamtsprachliche Unterrichtsmethoden fokussiert. Neben der Wissensvermittlung wurden eigenaktive und kooperative Lernformen eingesetzt.

Einheit 1 hatte *Language Awareness* als inhaltlichen Schwerpunkt. Nach der Begriffsklärung wurden die Studierenden selbst bei der Entwicklung von *Language Awareness* unterstützt, um zu erfahren, wie wichtig es ist, die innere Mehrsprachigkeit der Schüler*innen anzuerkennen und wertzuschätzen. Den Studierenden wurde deutlich gemacht, dass es für die Persönlichkeitsentwicklung und für das Sprachenlernen essenziell ist, die Schüler*innen 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. In Einheit 2 wurde das Thema *Language Learning Awareness*, das sich als Teil von *Language Awareness* (Knapp-Potthoff, 1997) mit Spracherwerbstheorien und Sprachlernstrategien beschäftigt, behandelt. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die gesamtsprachliche Förderung mit Hilfe von *Scaffolding* und vielzähligen Anschauungsmaterialien gelegt, da dadurch Transfer-

¹ In der Vignette werden absichtlich zwei (männliche) Schüler genannt, da sich die Proband*innen in die konkrete Situation versetzen sollen, was besser mit eindeutigen Beispielen gelingt. Daher wird nicht gegendert.

leistungen genutzt und für alle Schüler*innen eine sprachfördernde Lernumgebung geschaffen werden kann (siehe Kapitel 2). Es wurde außerdem erklärt, dass die Entwicklung der Bildungssprache Deutsch bedeutsam für den weiteren Bildungserfolg ist, dass aber die gesamtsprachliche Bildung über das Vermitteln der Unterrichtssprache Deutsch hinaus das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen miteinbezieht.

3.1.2 Lehrveranstaltung in Tirol

An der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) fand eine stärker theoretisch ausgerichtete Pflichtveranstaltung im 4. Semester statt, in der es vermehrt um Mehrsprachigkeit im Bildungskontext ging. Die Lehrveranstaltung in Tirol war Teil des Curriculums und als theorie- und forschungsbasiertes Seminar konzipiert und wurde in fünf parallelen Seminargruppen abgehalten.

3.2 Methode

Für die Studie wurde ein Eingruppen-Pretest-Posttest-Design verwendet. Zwei repräsentative Stichproben der Zielpopulation wurde einmal vor und einmal nach einer Intervention (Vorarlberg) bzw. Lehrveranstaltung (Tirol) mittels Textvignetten getestet.

3.2.1 Stichprobe und Testinstrument

In der Teilstudie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (PHV) nahmen alle Studierenden ($n=58$) eines Jahrgangs im 2. Semester des Grundstudiums für das Lehramt Primarstufe teil. In der Teilstudie an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) beteiligten sich fast alle Studierenden für das Lehramt Primarstufe im 4. Semester ($n=93$).

Für die Überprüfung des Handlungswissens (Handlungsentscheidung und -begründung) wurde der Textvignetten-Test gewählt, da für die erfolgreiche Bearbeitung der Textvignetten – im Gegensatz zur Reproduktion theoretisch-formalen Wissens in Wissenstests – Handlungsoptionen selbst entwickelt und theoriebasiert begründet werden müssen. Der Textvignetten-Test wurde unter Einhaltung der Gütekriterien *Inhaltsvalidität* (eindeutige Zuordenbarkeit der Vignetten zur jeweiligen Wissenskomponente) und *Augenscheinvalidität* (Vignetten sind verständlich, glaubwürdig und realitätsnah) (vgl. Rost, 2007) entwickelt und im Rahmen einer früheren Studie bereits erfolgreich durchgeführt (vgl. Bellet, 2022). Tabelle 1 gibt zuerst einen Überblick über die theoretische Verortung. Anschließend folgt die Formulierung der Beispieldvignette dieses Beitrags mit Fragen (die eingefärbten Bereiche wurden den Studierenden präsentiert). Schließlich sind die Musterantworten ange-

führt, wobei deutlich wird, dass in den formulierten Lösungsvorschlägen und deren Begründung Handlungswissen operationalisiert werden kann.

Tabelle 1: Textvignette, theoretische Grundlagen, Musterantworten (in Anlehnung an Bellet, 2022, Tabelle 10, S. 197)

Professionswissen: unterrichtliches Handlungswissen
Wissenskomponente: Wissen über innere Mehrsprachigkeit und die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen sowie über diversitätssensible, gesamtsprachliche Unterrichtsmethoden
Theoretische Grundlagen: – Jeder Mensch verfügt über ein individuelles Sprachenrepertoire mit verschiedenen Sprachen sowie deren Variationen und Registern (z. B. Alltags- und Bildungssprache) (Wandruszka, 1979). – Mangelnde Kompetenz in der Bildungssprache kann zu Verständnisproblemen bei schulischen Themen führen (Cummins, 2008). – Die Sprachkompetenz muss integrativ (Sprach- u. Fachlernen) durch den Einsatz von geeigneten Unterstützungsmaßnahmen entwickelt werden (Gibbons, 2010; Leisen, 2013; Wildemann & Fornol, 2016).
Vignette: 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 (Handlung/Argument)? Wie begründen Sie Ihr Vorgehen?
Musterantworten: – Grund für das Verhalten sind sprachliche Verständnisschwierigkeiten. Die Schüler beherrschen in Deutsch zwar die Alltagssprache, jedoch nicht die Bildungssprache. – Es werden deshalb gezielt sprachliche Strukturen zu relevanten fachlichen Themen mittels <i>Scaffolding</i> (Anschauungsmaterial, Wiederholungen, langsames Sprechen ...) angeboten. Alle sprachlichen Ressourcen werden zugelassen.

Wie Tabelle 1 zeigt, müssen für die Diagnose und Bewältigung des Problems das Wissen über innere Mehrsprachigkeit und die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen sowie das Wissen über diversitätssensible, gesamtsprachliche Unterrichtsmethoden, welches in der Intervention vermittelt worden war, herangezogen werden. Auf Basis dieses spezifischen Wissens müssen konkrete Unterrichtshandlungen vorgeschlagen und theoriegeleitet begründet werden. Die formulierten Handlungsentscheidungen und -begründungen dienen als Indikatoren für das Handlungswissen.

3.2.2 Durchführung der Testungen

Die Studierenden der PHV wurden eingeladen, einen etwa dreißigminütigen Textvignetten-Test online zu bearbeiten. Sie wurden darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme am Test freiwillig ist und ohne Angabe von Gründen widerrufen werden

kann. Der Pretest fand im 2. Semester zu Beginn der ersten Einheit der Intervention statt. Die Studierenden wurden im Test schriftlich dazu aufgefordert, sich als Lehrperson in die beschriebene schulische 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. Der zweite Messzeitpunkt (Posttest) lag unmittelbar nach Beendigung der Intervention (etwa 3 Monate später). Die Studierenden wurden gebeten, noch einmal Lösungen für dieselben Problemsituationen zu formulieren.

An der PHT wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung Mehrsprachigkeit im Bildungskontext eine *Paper-Pencil*-Version des in Vorarlberg konzipierten Vignettestests eingesetzt. Der Test wurde in der ersten und letzten Sitzung von den Studierenden anonymisiert und pseudonymisiert ausgefüllt. Auch hier wurden die Studierenden über die Freiwilligkeit der Teilnahme am Test und der Widerrufbarkeit aufgeklärt.

3.2.3 Auswertung

Die Antworten auf die offenen Fragen zu den Textvignetten wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) entlang eines Kodiermanuals unterzogen und sowohl quantitativ (mittels eines Punktesystems in Hinblick auf die in der Intervention/Lehrveranstaltung gesetzten Ziele) als auch qualitativ ausgewertet. Die Aussagen der Studierenden an der PHV wurden von vier Ratern codiert und entsprechenden Kategorien zugeordnet. An der PHT wurden die Kodierungen entsprechend der von der PHV vorbereiteten Kategorien durch zwei Rater analysiert. Für die Erstellung der Kategorien diskutierte ein Expert*innenteam vor dem Hintergrund der in der Intervention behandelten theoretischen Grundlagen, wie die Situation richtig zu interpretieren ist und welche Handlungsentscheidungen und -begründungen auf die in der Vignette dargestellten Problemsituationen als zielführend zu bewerten sind und formulierten Musterantworten auf die gestellten Fragen (s. Tab. 1).

3.3 Ergebnisse des Pretests im Vergleich

Der Pretest zielte darauf ab herauszufinden, ob und inwieweit die Studierenden ohne spezifische Lerngelegenheiten im Studium die Problemsituation bereits richtig interpretieren und sprachförderliche Handlungsoptionen formulieren. In den Pretests unterschieden sich die beiden Kohorten sowohl hinsichtlich der Interpretation und damit der Einschätzung der Ursache des Schülerverhaltens als auch der Lösungsansätze für die in der Textvignette dargestellte Unterrichtssituation. Die Antworten lassen sich dabei in zwei Hauptkategorien einteilen.

3.3.1 Begründung: Desinteresse – Lösung: Gespräch/Themenauswahl

Der Pretest an der PHV ergab, dass die Studierenden des 2. Semesters den Grund für das unerwünschte Verhalten der Schüler hauptsächlich am Desinteresse an den Themen des Sachunterrichts festmachen (80 %) und häufig kulturelle Gründe dahinter vermuten (15 %):

- (1) Das Desinteresse liegt daran, dass sich die Schüler nicht angesprochen fühlen.
- (2) Ich würde schauen, aus was für einer Kultur sie kommen (...).

Als Lösung schlagen daher beinahe alle Studierenden vor, Einzelgespräche führen zu wollen, um an die beiden Schüler zu appellieren und/oder um sie nach den Gründen für ihr Desinteresse zu befragen.

- (3) Ich weise die Schüler darauf hin, indem ich mit ihnen über ihre Lernzielkontrolle spreche und sage ihnen, dass ich in Zukunft möchte, dass sie mitmachen und aufpassen und ich mich bei der nächsten negativen Kontrolle an die Eltern wenden werde.
- (4) Ich nehme mir die Schüler einzeln zu einem Gespräch auf die Seite und frage sie, warum sie sich nicht für den Sachunterricht interessieren.

Auch an der PHT wird das Desinteresse der Kinder als mögliche Ursache des Störens im Unterricht angenommen (50 %), seltener als an der PHV wird allerdings die Lösung des Problems in Einzelgesprächen mit den Schülern gesehen. Die Studierenden geben häufiger an, die Interessen der Kinder erfragen zu wollen und Themen zu wählen, die den Kindern gefallen. Auch hier sehen einige (5 %) das Desinteresse bedingt durch die andere ‚Kultur‘.

- (5) Ich beziehe Themen in den Unterricht mit ein, die die Kinder betreffen (Heimatland, Bräuche, etc.).

3.3.2 Begründung: mangelnde Bildungssprache – Lösung: Unterrichtsmethode

Der Pretest an der PHV ergab, dass die Studierenden bis auf wenige Ausnahmen keine Verbindung zwischen unerwünschtem Verhalten und mangelndem bildungssprachlichem Verständnis sehen. In 5 % wird die Adaption der Unterrichtsmethoden vorgeschlagen, einmal wird im Sinne eines gesamtsprachlichen Ansatzes vorgeschlagen, die Erstsprachen mit einzubeziehen.

- (6) Ich (...) probiere andere Unterrichtsmethoden aus, beispielsweise Bilder statt Texte.
- (7) Die Kinder könnten im Sachunterricht Dinge zusammen in ihrer Sprache ausarbeiten und dann der Klasse oder der Lehrperson auf Deutsch vorstellen.

In den Antworten der PHT-Studierenden wird in 25% die mangelnde Bildungssprache als Problem vermutet. Vorwiegender Lösungsvorschlag ist, den Unterricht anschaulicher zu machen.

- (8) Da die Sprache im Sachunterricht eine andere (fachlicher) ist als im Pausenhof, werde ich nachforschen, ob sie womöglich doch Verständnisprobleme haben.
- (9) Ich achte darauf, dass ich den Unterricht mit Anschauungs- & Bildmaterial unterstütze. Damit die Fachbegriffe wirklich verstanden werden.

Insgesamt 80% der PHV-Studierenden sowie 50% der Studierenden der PHT nannten das thematische Desinteresse als Hauptursache. Vor der Intervention besaßen die Studierenden so gut wie kein Wissen über innere Mehrsprachigkeit, die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen oder über diversitätssensible, gesamt-sprachliche Unterrichtsmethoden. Appelle an die Mitarbeit und die Wahl anderer Themen werden die mangelnde Kompetenz in der Bildungssprache nicht beheben und somit das Verhalten der Schüler nicht nachhaltig verändern können. Das Desinteresse darauf zurückzuführen, dass sie nicht an der ‚Kultur‘ des Aufnahmelandes interessiert seien (15% PHV, 5% PHT), lässt auf unreflektiertes Denken in Stereotypen schließen.

3.4 Ergebnisse des Posttests im Vergleich

Anhand des Vergleichs der Formulierungen des Posttests mit denen des Pretests wird untersucht, ob und inwieweit die Studierenden auf Basis der Inhalte der Intervention/Lehrveranstaltung die Problemsituation richtig interpretieren und zielführende Handlungsentscheidungen und -begründungen formulieren. Auch in den Posttests finden sich die zwei Hauptkategorien.

3.4.1 Begründung: Desinteresse – Lösung: Gespräch/Themenwahl

Nach wie vor orten einige Studierende beider Kohorten das Desinteresse (5% PHV bzw. 1% PHT) an Themen des Sachunterrichts als Grund für das Verhalten der Schüler. Das direkte Gespräch mit den Schülern wird von einigen weiterhin als Lösung formuliert, um die Schüler zu deren Interessen zu befragen. An der PHV wird noch immer mit der ‚anderen Kultur‘ argumentiert (3%).

3.4.2 Begründung: mangelnde Bildungssprache – Lösung: Unterrichtsmethode

Der Großteil der Studierenden der PHV (89 %) führt nun das Verständnisproblem auf mangelnde Kompetenz in der Bildungssprache zurück.

- (1) Wenn die Schüler das Vokabular nicht kennen, weil es über das, was im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet wird, hinausgeht, können sie den Sachverhalt nicht verstehen.

Sie schlagen deshalb (im Gegensatz zur Ausgangslage) integrative, sprachliche Unterstützungsmaßnahmen für den Sachunterricht vor.

- (2) Ich muss die Fachbegriffe und Wörter, die nicht zum alltäglichen Sprachgebrauch gehören, zuvor extra erklären. Ich kann auch die Fachbegriffe mit Bildern veranschaulichen.
- (3) Bei den Lernzielkontrollen gebe ich den Kindern mit anderer Erstsprache vorgefertigte Satzanfänge und das Fachvokabular vor.

Bei einigen zeigt sich über die Lösungsformulierung durch die Unterrichtsmethode auch eine Sensibilisierung gegenüber den Erstsprachen der Schüler. Dies kann ebenfalls wie oben bei der Formulierung der vermuteten Ursache für das Verhalten der beiden Schüler als Indiz für das Wissen über innere Mehrsprachigkeit und gesamtsprachliche Förderung gesehen werden.

- (4) Ich stelle handelnd und bildhaft dar, wie der Kreislauf des Wassers funktioniert. Jedes Kind wird dabei zum Denken angeregt – und zwar in seiner eigenen Sprache!
- (5) Ich werde die Einführungen ins Thema immer mit viel Bildmaterial gestalten, einfach verschiedenste Zugänge zum Thema schaffen – eventuell auch Verknüpfungen zu ihrer eigenen Sprache herstellen.

Auch an der PHT wird die Sprache nun viel stärker in den Vordergrund gerückt (90 %). Weitaus häufiger als in der Ausgangslage wird der sprachliche Aspekt in die Beschreibung und Argumentation einbezogen. Auch zeigt sich ein Varietätenbewusstsein.

- (6) Vermutlich haben die Kinder bereits die Alltagssprache gut verinnerlicht, aber die Bildungssprache noch nicht. Auf Grund des „Nicht-Verstehens“ stören sie.
- (7) Kinder verstehen möglicherweise Fachbegriffe oder bestimmte Wörter im Sachunterricht nicht. „Bildungssprache“ (Sachunterricht) ist nicht gleich Alltagssprache (Pausenhof).

Die Studierenden wollen daher ihren Unterricht adaptieren. Nun wird nicht mehr von Abfragen des Fachwortschatzes geredet. Häufiger wird erwähnt, dass man sprachsensibler unterrichten sollte.

- (8) Schwierige Wörter erarbeiten, öfter nachfragen, was sie verstanden haben, Fachbegriffe erklären, gutes Anschauungsmaterial verwenden.

Weiterhin wird manchmal vorgeschlagen, dass man andere Erstsprachen einbeziehen sollte, um sie dadurch wertzuschätzen.

- (9) Die Erstsprache der 2 Schüler gemeinsam kennenlernen und darüber sprechen.

Insgesamt zeigt sich nach der Intervention eine Verschiebung in der Begründung des unerwünschten Verhaltens: Nun wird es vorwiegend auf mangelndes bildungssprachliches Verständnis zurückgeführt. Die Studierenden erkennen die Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen für das schulische Lernen, berücksichtigen die individuelle sprachliche Situation der beiden Schüler und zeigen die Bereitschaft, auf deren besonderen Bedürfnisse einzugehen, indem sie diversitätssensible, gesamt-sprachliche Unterrichtsmethoden vorschlagen.

4. Diskussion

Es wurde untersucht, welches spezifische Wissen im Kontext von Mehrsprachigkeit durch Lerngelegenheiten im Studium erworben werden kann und ob auf Basis dieses Wissens entsprechende Handlungsoptionen formuliert werden. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse sowohl in Vorarlberg als auch in Tirol zeigen, dass die Studierenden bei der Bearbeitung einer Vignette mit der Beschreibung einer problematischen Unterrichtssituation, in der zwei Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Sachunterricht stören/schlechte Leistungen zeigen, drei Bereiche identifizieren: die beiden Schüler, die Sprache und der Unterricht an sich. Hierbei werden unterschiedliche Tendenzen zwischen den beiden Messzeitpunkten deutlich: Wo zuerst das unerwünschte Verhalten der Schüler vornehmlich in Einzelgesprächen und Appellen zur Mitarbeit zu ändern versucht und die Ursache des Verhaltens auf Desinteresse an den Themen des Sachunterrichts zurückgeführt wurde, wird nach der Intervention vermehrt die Sprache in den Blick genommen. Die sprachlichen Verständnisprobleme werden als Ursache für auffälliges Verhalten im Sachunterricht verstanden. Erkennen die Studierenden, dass die Schüler aufgrund ihrer mangelnden bildungssprachlichen Kompetenz dem Unterricht nicht folgen können und deshalb stören bzw. schlechte Leistungen zeigen, schlagen sie vor, den Unterricht zu adaptieren und diversitätssensible, gesamt-sprachliche Unterstützungsmaßnahmen in ihren Unterricht einzuplanen.

Die teilweise unterschiedlichen Ergebnisse der Aussagen der Studierenden der PHT einerseits und der PHV andererseits führen die Autorinnen vor allem auf die unterschiedliche Anzahl an Lerngelegenheiten im Studium zurück. An der PHT hatten die Studierenden im 4. Semester außerdem bereits Schulpraxiserfahrung und konnten schon im Pretest vereinzelt auf relevantes Wissen für die Bearbeitung der Vignette zurückgreifen, welches sie nach der theoretisch ausgerichteten Lehrveranstaltung vertiefen und präzisieren konnten. An der PHV konnten die Studierenden

des 2. Semesters im Pretest seltener auf relevantes Wissen zurückgreifen. Es zeigte sich aber, dass über eine Intervention dieses spezifische Wissen bereits im 2. Semester auch ohne Praxiserfahrung erworben werden konnte und die Studierenden dieses für die Bearbeitung der Vignette einsetzten. Es wird davon ausgegangen, dass gerade durch die praxisnahen Inhalte und Lernformen in der Intervention an der PHV ein vergleichsweise großer Wissenszuwachs zwischen den beiden Messzeitpunkten erreicht werden konnte.

Im Beitrag wurde gezeigt, dass Lehramtsstudierende durch geeignete Lerngelegenheiten im Studium spezifisches Wissen über i) (innere) Mehrsprachigkeit, ii) die Bedeutung von Bildungssprache für das schulische Lernen und iii) das Wissen über diversitätssensible, gesamtsprachliche Unterrichtsmethoden erwerben können, das ihnen hilft, Problemsituationen, die sich durch die mangelnde bildungssprachliche Kompetenz der beiden Schüler ergeben, zu erkennen, richtig zu interpretieren und – zumindest hypothetisch – zielführende Handlungsentscheidungen hinsichtlich sprachförderlichen Verhaltens zu treffen.

Literatur

- Bellet, S. (2022). *Gesamtsprachliche Bildung und früher Englischunterricht – Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Lang.
- Bellet, S. & Naphegyi, S. (2024). Panlingual pedagogy at primary school level. In M. Stevkovska & M. Klemenčič (Hrsg.), *Various Aspects of Language Education* (S. 37–72). International Balkan University Press.
- 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 inférences inter-langues. *Recherches et applications. Le Français dans le monde*, 61, 146–155.
- Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (2011). Language Awareness in Teacher Education: Cultural-political and Social-educational Perspectives. In S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (Hrsg.), *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-political and Social-educational Perspectives* (S. 11–19). Lang.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (Bd. 2, S. 71–83). Springer.
- Festman, J. (2021a). Sprachvorbild sein – das Wichtigste in Kürze. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen-diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 28–32). Waxmann.
- Festman, J. (2021b). Learning and processing multiple languages: the more the easier? *Language Learning*, 71(S1), 121–162. <https://doi.org/10.1111/lang.12437>
- Festman, J. (2021c). (Lern-)Motivation. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen-diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 101–103). Waxmann.
- Festman, J. (2021d). SPRECHEN – Grundsätzliches. In J. Festman (Hrsg.), *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (S. 121–125). Waxmann.

- Gibbons, P. (2010). Making Content Comprehensible for Language Minority Students. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 39–51). Waxmann.
- Göbel, K., Vielhuf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 110–122). Beltz.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS für Sozialwissenschaft.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Goschler, J. & Montanari, E. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 27–36). Waxmann.
- Hawkins, E. W. (1985). *Awareness of Language – an Introduction*. Cambridge University Press.
- Jarvis, S. (2015). Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Hrsg.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (S. 69–86). Springer.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 26, 9–23.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall.
- Krumm, H.-J. (2017). Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* (S. 145–157). Narr Francke Attempto.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Beltz.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.
- Luchtenberg, S. (2013). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (4. Aufl., S. 107–117). Schneider Hohengehren.
- Quehl, T. & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Waxmann.
- 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.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (2. Aufl.). Beltz.
- Schwietzer, J. W. & Festman, J. (2023). *The cognitive neuroscience of bilingualism*. Cambridge University Press.
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning. In D. Little, C. Leung

& P. Van Avermaet (Hrsg.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies, New Perspectives on Language Education* (S. 204–222). Multilingual Matters.

Statistik Austria (o. D.). Schüler:innen. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>

Tsang, W. L. (2016). *Cross-linguistic influence in multilinguals: An examination of Chinese-English-French speakers*. Multilingual Matters.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Klett/Kallmeyer.

Eine kollaborative Weiterbildung für Französischlehrpersonen der Sekundarstufe II im Rahmen einer Interventionsstudie zur integrativen Sprachendidaktik in der deutschsprachigen Schweiz

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die Präsentation des laufenden Projekts „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht der Schweizer Gymnasialstufe (Sekundarstufe II) durch Professionalisierung von Lehrpersonen“. Diese Interventionsstudie mit Experimental- und Kontrollgruppe untersucht unter anderem den Einfluss einer kollaborativen Weiterbildung und der anschliessenden Umsetzung von sprachübergreifenden Unterrichtseinheiten auf die Überzeugungen und auf das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen. Im Beitrag werden die Inhalte der Weiterbildung sowie die 12-wöchige Intervention beschrieben. Die Auswertungen der Umsetzungstreue und der Unterrichtsbeobachtungen geben Einblicke in die Ergebnisse dieses Projektbausteins.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Französischunterricht an der Sekundarstufe II, Professionalisierung von Lehrpersonen, Interventionsstudie

Abstract

Cet article présente le projet en cours intitulé « Didactique du plurilinguisme dans l'enseignement du français au niveau gymnasial suisse (degré secondaire II) grâce à la professionnalisation des enseignant.e.s ». Cette étude d'intervention avec groupe expérimental et groupe témoin examine entre autres l'influence d'une formation continue collaborative et de la mise en œuvre d'unités d'enseignement plurilingues sur les représentations et les savoirs didactiques des enseignant.e.s. L'article décrit le contenu de la formation continue ainsi que l'intervention de 12 semaines. Les analyses de la fidélité au projet lors de la mise en œuvre des unités et des observations en classe donnent un aperçu des résultats de ce volet du projet.

Mots-clés : Didactique du plurilinguisme, enseignement du français au degré secondaire II, professionnalisation des enseignant.e.s, étude d'intervention

1. Einleitung

Während im Rahmen der Fremdsprachenreform (EDK, 2004) die Einführung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule bereits eingesetzt hat (z. B. Lehrplan 21, D-EDK, 2016), steckt deren Umsetzung auf der Sekundarstufe II noch in den Anfängen (z. B. EDK, 2020). Hier setzt das Projekt „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht der Schweizer Gymnasialstufe (Sekundarstufe II) durch Professionalisierung von Lehrpersonen“¹ an. Es untersucht den Mehrwert mehrspra-

1 Dieses gross angelegte vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Forschungsprojekt (1.9.2022–31.8.2026) wird in Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule St. Gallen durchgeführt.

chigkeitsdidaktischer Ansätze im Rahmen der *integrativen Sprachendidaktik* (ISD) für den Fremdsprachenunterricht. Die ISD zielt darauf ab, Lernende dabei zu unterstützen, Verbindungen zwischen einer Sprache und den weiteren Sprachen in ihrem Sprachrepertoire herzustellen. Die ISD soll ihnen helfen, Verbindungen zu Sprachlern- und Verarbeitungsstrategien herzustellen, die im Zusammenhang mit anderen Sprachen entwickelt wurden (Candelier & Manno, 2023). Die Daten wurden in fünf Deutschschweizer Kantonen² erhoben, in denen Französisch als zweite Fremdsprache ab der 5. Klasse der Primarschule unterrichtet wird.

Die experimentelle Interventionsstudie mit einer Experimentalgruppe (EG) und einer Kontrollgruppe (KG) über drei Messzeitpunkte (*pre-test*, *post-test*, *delayed post-test*) bestand aus zwei Teilen.³ Der erste Teil umfasste die Konzeption und Durchführung einer zweitägigen *kollaborativen Weiterbildung* (KWB) für die EG, welche eine Einführung in die ISD erhalten sowie stufengerechte Unterrichtsmaterialien für das sprachenübergreifende Sprachenlernen entwickelt hat. Im zweiten Teil wurden diese Unterrichtsmaterialien durch die Lehrpersonen (LP) der EG umgesetzt. Im vorliegenden Beitrag werden einerseits das theoretische Konzept und die Gestaltung der KWB, andererseits die Auswirkungen der KWB auf die Intervention in den Klassen vorgestellt.

In Abs. 2 wird die empirische Befundlage über Überzeugungen im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgestellt. In Abs. 3 werden das Konzept und die Gestaltung der KWB und der Intervention in den Klassen erläutert; in Abs. 4 werden die Stichprobe und das Forschungsdesign präsentiert. Im nächsten Abs. (5) werden die Ergebnisse des Fragebogens zur Umsetzungstreue und der Unterrichtsbeobachtungen vorgestellt. In Abs. 6 werden diese Ergebnisse miteinander verglichen und Implikationen für die Wirksamkeit der KWB diskutiert.

2. Empirische Befundlage zu Überzeugungen im Hinblick auf die Umsetzung von sprachenübergreifenden Unterrichtssequenzen

Das vorliegende Projekt geht vom „Angebots-Nutzungs-Modell“ (z. B. Seidel, 2014) aus. Gemäss diesem Lehr-/Lernmodell hängen schulische Leistungen von zahlreichen Einflussfaktoren ab, wobei die Variable ‚LP‘ eine zentrale Determinante für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen darstellt (Baumert & Kunter, 2006). In diesem Rahmenmodell stellt der Unterricht ein von der LP geschaffenes Angebot dar, das je nach individuellen Lernaktivitäten mehr oder weniger genutzt werden kann. Dabei spielen das Professionswissen der LP (fachliches und fachdidaktisches Wissen), ihre Motivation und ihre Überzeugungen eine bedeutende Rolle. Die Unterrichtsgestaltung hat jedoch keinen direkten Einfluss auf den Lernerfolg, denn die Nutzung des

2 Es handelte sich um die Kantone Aargau, Appenzell Ausserrhoden, St. Gallen, Thurgau, Zürich.

3 Im Projekt werden lehrer- und schülerseitige Variablen untersucht. Im vorliegenden Beitrag werden wir uns ausschliesslich der Lehrer*innenperspektive widmen.

Angebots hängt auch von den individuellen Lernvoraussetzungen ab (Brühwiler & Helmke, 2018).

Die Studien zu Überzeugungen (Biedermann et al., 2015, S. 48) in verschiedenen Kontexten zeigen, dass Fremdsprachen-LP gegenüber der Mehrsprachigkeitsdidaktik zwar mehrheitlich positiv eingestellt sind (Haukås, 2016), aber sich der Einsatz von sprachenübergreifenden Elementen im Unterricht in Grenzen hält: die LP vergleichen im Unterricht spontan die ihnen bekannten Sprachen miteinander (z. B. Bredthauer & Engfer, 2018). Die Begründungen dafür sind vielfältig, z. B. zeitliche Beschränkungen (Neveling, 2013). Barras et al. (2019) sowie Le Pape Racine und Brühwiler (2020) wiesen im Rahmen der Fremdsprachenreform in der Schweizer Volksschule nach, dass die Überzeugungen vieler LP von einem oft approximativen Verständnis der Mehrsprachigkeitsdidaktik zeugten: z. B. der Annahme, dass man für Sprachvergleiche nicht unterrichtete Fremdsprachen oder Herkunftssprachen beherrschen müsse; Überforderung von leistungsschwachen Lernenden (vgl. Manno, 2022).

Obwohl Überzeugungen dynamisch sind, erweisen sie sich als veränderungsresistent (Rossa, 2017). Die Berücksichtigung neuer Erkenntnisse wird dadurch erschwert. Die Aufnahme neuer didaktischer Theorien hängt davon ab, ob diese bei der Umsetzung im Unterricht als nützlich wahrgenommen werden und wie sich neue „Konzepte in die vorhandenen [...] kognitiven Strukturen integrieren“ (Melo-Pfeifer, 2019, S. 15). In der Studie von Fischer und Lahmann (2020) konnten Überzeugungen von angehenden Primar- und Sekundar-LP über schulische Mehrsprachigkeit dank Kursen zur Sprachsensibilität in heterogenen Klassen signifikant verändert werden. Schliesslich werden für amtierende LP zwecks Veränderung von festen Routinen nachhaltige Praxis-Unterstützung sowie „situerte, problem- und handlungsorientierte – inkl. videobasierte Fortbildungsformate“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 655) empfohlen, um neue Handlungsrountinen einzuüben. Es gibt ausserdem empirische Evidenz, wonach sich Überzeugungen dank spezifischer Weiterbildungen signifikant verändern lassen. Lipowsky (2006) empfiehlt die Erweiterung des Professionswissens, Coachings sowie die Orientierung an evidenzbasierten Unterrichtsmodellen. Zeitlich umfangreichere und kontinuierlichere Weiterbildungen scheinen nachhaltiger zu sein als kompakte Weiterbildungen (z. B. Hamre et al., 2012). Darüber hinaus ändern erfahrene LP ihre Überzeugungen u. a. gegenüber pädagogischen Themen dann, wenn sie eine in der Praxis implementierte Unterrichtsmassnahme als wirksam erleben (Winther et al., 2021, S. 304). Schliesslich bestätigt eine Metastudie für die Sekundarstufe II, dass sich über Weiterbildungen Überzeugungen von LP und somit auch ihr unterrichtspraktisches Handeln verändern lassen. Die Veränderung tief verankerter Überzeugungen ist jedoch ein langwieriger Prozess (ZEM/CES, 2018, S. 13–14).

Aufgrund der empirischen Evidenz der bedingten Veränderbarkeit von Überzeugungen mittels gezielter Interventionen und der Wirksamkeit von spezifischen Weiterbildungen wurde im Rahmen der vorliegenden Interventionsstudie den teilnehmenden LP der EG eine zweitägige KWB zur Umsetzung der ISD im eigenen Französischunterricht angeboten.

3. Lehrpersonenprofessionalisierung durch kollaborative Weiterbildung

Der im Rahmen dieses Projekts im Deutschschweizer Kontext verwendete Begriff ‚kollaborative Weiterbildung‘ (KWB, oben eingeführt) ist an das Konzept der *kollaborativen Fortbildung zur Lehrkräfteprofessionalisierung* (Winther et al., 2021) angelehnt. Sie richtet sich also, anders als in anderen deutschsprachigen Kontexten, die zwischen den Begriffen Fort- und Weiterbildung unterscheiden (Terhart, 2016), an praktizierende LP mit abgeschlossener Ausbildung und mehr oder weniger Unterrichtserfahrung.

Unter ‚Kollaboration‘ wird allgemein die Zusammenarbeit in Bezug auf ein gemeinsames Ziel verstanden (z.B. Hesse et al., 2015). Als Merkmale von Kollaboration definieren Hesse et al. (2015) die Kommunikation, die Zusammenarbeit (Kooperation) und die Reaktionsbereitschaft (Responsivität). Die Kommunikation trägt zu einem gemeinsamen Verständnis zwischen den Beteiligten bei und geht über einen einfachen Austausch hinaus. Die Zusammenarbeit in kollaborativen Settings erfordert einen differenzierten lösungsorientierten Einsatz der Beteiligten und trägt zur Planung und Problemanalyse bei. Die Reaktionsbereitschaft zielt auf eine aktive und verständnisvolle Beteiligung am Gruppenprozess ab. In der Lehrpersonenbildung kann Kollaboration innerhalb von Schulen oder zwischen Bildungsinstitutionen stattfinden (Winther et al., 2021, S. 286).

Die Autor*innen (Ibid., S. 304) empfehlen die Berücksichtigung gewisser Aspekte beim Design von kollaborativen Weiterbildungsangeboten: direktes Feedback, das den LP die Möglichkeit bietet, die Wirksamkeit der neu gelernten Inhalte wahrzunehmen; die Förderung von situations- oder zustandsabhängigen Aspekten der Motivation; ein intensives Erlebnis der Wirksamkeit des neu erlernten Stoffes sowie Lerngelegenheiten im Anschluss an die Weiterbildung, die langfristig zur Veränderung der Überzeugungen der LP beitragen können. Durch die Annäherung von Hochschulkultur und beruflicher Praxis sollen bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote bereitgestellt werden, die den tatsächlichen Anforderungen der Praxis entsprechen.

3.1 Gestaltung der kollaborativen Weiterbildung und der Intervention im Projekt

Die erste Phase der Intervention bestand aus einer zweitägigen KWB für die EG, die zwischen Oktober und Dezember 2023 durchgeführt wurde. Die 16 LP der EG unterrichteten Französisch in einer 1. Klasse der Sekundarstufe II (18 Klassen).⁴ In der Vorbereitungsphase waren 12 thematische Schwerpunkte zur Förderung der Hörverstehens- bzw. der Schreibkompetenz unter Einbeziehung von jeweils einer strategiefördernden Einheit in jedem Kompetenzbereich ausgewählt worden. Die Auswahl war das Ergebnis einer Aushandlung mit den beteiligten LP. Als weitere

4 Nach Beendigung der Intervention in den Klassen und den Erhebungen hat die KG ebenfalls eine Weiterbildung erhalten. Ihre Teilnahme war fakultativ.

Schritte erfolgten die Prüfung der geplanten Semesterprogramme der LP sowie die Analyse der von den LP angegebenen Lehrmittel.

Am ersten Tag lernten sie die Ziele der KWB kennen (in Anlehnung an Gerber et al., 2024), führten eine thematisch abgestimmte Selbsteinschätzung durch (vgl. Newby et al., 2007; Klee et al., 2013) und erhielten umfassende Einblicke in die Theorie der ISD, gefolgt von einer exemplarischen Präsentation von in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz existierenden Unterrichtsmaterialien.

Vorbereitend auf den zweiten Tag der Weiterbildung erhielten die LP den Arbeitsauftrag, eine Auswahl der ihnen zur Verfügung gestellten Themen in Bezug auf ihre Unterrichtsplanung zu treffen.

Am zweiten Weiterbildungstag erfolgte im Anschluss an die Zuteilung der Themen und die Gruppenbildung die gemeinsame Anpassung vorhandener bzw. die Entwicklung neuer sprachenübergreifender Unterrichtsmaterialien ausgehend von den Vorlagen. Die LP wurden dabei vom Forschungsteam begleitet. Es wurden ihnen unterstützende Entwicklungsinstrumente (vgl. Abschnitt 4.2., 4.3) zur Verfügung gestellt. In der Nachbereitungsphase hatten die LP die Möglichkeit, alle Unterrichtsmaterialien zu begutachten. Die Einheiten wurden anschliessend vom Projektteam finalisiert und allen LP zur Verfügung gestellt. Zusammenfassend entspricht die KWB in groben Zügen dem Konzept von Winther et al. (2021), wobei diese innerhalb eines umfassenden Forschungsprojekts durchgeführt wurde.

3.2 Darstellung der sprachenübergreifenden Unterrichtsmaterialien

Die sprachenübergreifenden Unterrichtsmaterialien, die LP bisher zur Verfügung stehen, beziehen sich vor allem auf die Primar- und Sekundarstufe I. Daher wurden im Projekt Materialien zu ISD gezielt für die Sekundarstufe II entwickelt. Diese zunächst ungünstige Ausgangslage erwies sich als Mehrwert für die KWB, da dadurch eine intensive Auseinandersetzung mit der ISD stattfand. Zur Unterstützung des Materialentwicklungsprozesses erhielten die LP prototypische Materialbeispiele für das Hörverstehen und die Schreibproduktion (z.B. Behr, 2005; Montemarano & Grimm-Pfefferli, 2020; von Kahlden et al., 2015) sowie von Lehrwerken für den Französisch- bzw. Italienischunterricht als Tertiärsprachen (z.B. Rückl et al., 2013). In Kleingruppen haben die LP jeweils zwei Unterrichtssequenzen weiterentwickelt, mit der Zielsetzung, interlinguale Synergien in ihrem Französischunterricht zu fördern und eine steilere Lernprogression in den Bereichen Hörverstehen und Schreiben zu ermöglichen.

Die prototypischen Materialbeispiele dienen dazu, die Materialentwicklung zu erleichtern und gleichzeitig die Qualität zu sichern. Sie sollten zur inhaltlichen Strukturierung der Produkte beitragen und gewährleisten, dass die ISD nicht auf Wortschatzarbeit beschränkt bleibt, sondern auch Bereiche wie Phonetik, Morphologie, Syntax, Pragmatik sowie Lernstrategien umfasst.⁵ Aus zeitökonomischen Gründen war die Entwicklungszeit im Rahmen der KWB begrenzt.

5 Tabelle 1 in Abs. 5.1 gibt Auskunft über die Themen der Sequenzen.

3.3 Kriterien für die Adaptierung des sprachenübergreifenden Unterrichtsmaterials

Als übergeordnete Kriterien wurden beim Anpassungs- bzw. Entwicklungsprozess die Verfahren der ISD, inhaltliche und sprachliche Anforderungen der Sekundarstufe II sowie die Kompetenzorientierung festgelegt. Die LP erhielten ein Raster (*fiche de renseignements*) als Grundlage für die Strukturierung des Anpassungsprozesses. Das Raster enthielt Informationen wie Kurzzusammenfassung der Aktivität, Thema und Inhalt, sprachenübergreifende Lernziele, variable Dauer der Aktivität (20–45 min.), aktivierte Sprachen, Quelle des prototypischen Beispiels usw.

Die kriteriengeleitete Vorlage diente den LP einer Rückmeldung zu den nicht selbst entwickelten Materialien und als Orientierungshilfe bei der Durchführung der 12 Sequenzen im Rahmen der Intervention.

Als ein weiteres Instrument erhielten die LP eine Liste mit insgesamt 14 für die ISD relevanten sprachenübergreifenden Lernzielen. Sie wurden dem *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)* (Candelier et al., 2012) aus den Kategorien *Wissen*, *Fertigkeiten* sowie *Einstellungen und Haltungen* entnommen. Exemplarisch werden hier ausgewählte Deskriptoren aufgeführt:

- [...] 2. Wissen, dass man sich beim Erlernen von Sprachen auf (z. B. strukturelle, diskursive oder pragmatische) Ähnlichkeiten zwischen Sprachen stützen kann [...]
- 6. Die Nähe und Distanz zwischen gesprochenen Elementen (Lexik, Morphologie, Syntax) in verschiedenen Sprachen wahrnehmen und vergleichen können [...]
- 10. Die Vorerfahrungen und das Vorwissen in vorgelesenen Sprachen für das Erlernen einer neuen Sprache nutzen können [...]
- 11. Das Funktionieren verschiedener Sprachen und ihrer Einheiten (z. B. Laute, Wörter, Sätze, Texte) als Analyse- und Vergleichsgegenstand betrachten [...]
- 14. Interesse für bewusstes Lernen von Sprachen

3.4 Begleitung der Umsetzung im Unterricht

Der zweite Teil der Intervention umfasste die wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung der Unterrichtssequenzen im Frühjahr 2024. Es wurden die von den LP kollaborativ erstellten 12 thematischen Unterrichtsmaterialien (s. Tab. 1) in einem Zeitraum von 12 Wochen im eigenen Französischunterricht eingesetzt (s. Abs. 3.3). Sie waren grundsätzlich frei in der zeitlichen Staffelung der Umsetzung der Einheiten, um den Schulbetrieb möglichst wenig einzuschränken. Es wurden lediglich Empfehlungen abgegeben: z. B. wöchentlicher Einsatz der Materialien, Hörverstehen und Schreibproduktion alternierend, Berücksichtigung der *fiches de renseignements* usw.

Zur Kontrolle der Umsetzungstreue und zur Qualitätssicherung fanden während der Umsetzung der 12 Sequenzen zwei Unterrichtsbeobachtungen pro Klasse statt.

Sie wurden auch in der KG durchgeführt, um die Vergleichbarkeit beider Gruppen zu gewährleisten. Begleitend gab es ein Coaching für die LP der EG unter der Leitung einer Coach-Supervisorin mit Erfahrung im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Alle 17 LP der EG (wobei zwei LP nicht an beiden Coachings teilnahmen) haben während des Frühlingsemesters 2024 zwei ca. 20-minütige Online-Einzelcoachings in Anspruch genommen. Dieses prozess- und ressourcenorientierte Kurzzeitcoaching unterstützte die LP, praktikable Lösungen für Herausforderungen bei der Umsetzung der Unterrichtssequenzen zu finden. Es leistete einen qualitätssichernden Beitrag zur Durchführung der Unterrichtseinheiten und generierte Informationen für die Steuerung des Projektverlaufs (Pirani, 2024, S. 14).

4. Forschungsdesign, Stichprobe und Messinstrumente

4.1 Einleitung

Um die Wirksamkeit der KWB und der anschliessenden Umsetzung der ISD im Unterricht untersuchen zu können, kamen unterschiedliche Zugänge zum Zug. Diese werden zuerst beschrieben und deren Ergebnisse präsentiert. Danach folgt eine Synthese, um zu prüfen, inwiefern subjektive (Selbstdeklaration) und externe Sichtweisen (Unterrichtsbeobachtungen) zur Umsetzungstreue übereinstimmen.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass sich die anhand der beiden Instrumente erhobenen Daten eher auf die Umsetzungstreue bzw. den Verlauf der Intervention in den Klassen beziehen. Eine ungenügende Umsetzungstreue darf jedoch nicht automatisch auf die Qualität der KWB zurückgeführt werden, denn auch positiv eingestellte LP setzen die ISD oft aus praktischen Gründen gar nicht um (vgl. Abschnitt 2). Eine adressatengerechte Weiterbildung garantiert weder die Aufnahme von neuen Erkenntnissen oder Theorien noch deren erfolgreiche Umsetzung, wenn negative Überzeugungen oder mangelnde Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung vorliegen.

Dank der erhobenen Daten kann dennoch ‚indirekt‘ auf die Wirksamkeit der KWB geschlossen werden: Ohne die Einführung in die ISD und ohne die entwickelten Materialien in der KWB könnte keine fundierte Umsetzung der ISD stattfinden. Schliesslich lässt sich die Verwendung dieser Datenquellen zur Prüfung der Wirksamkeit der KWB auch mit dem Modell von Lipowsky und Rzejak (2015, S. 142) begründen. Sie unterscheiden vier Ebenen zur Erfassung von ‚Wirksamkeit‘: 1. Zufriedenheit der LP mit der Weiterbildung, 2. Untersuchungen zu kognitiven und/oder affektiv-motivationalen Veränderungen bei den LP, 3. unterrichtliches Handeln der LP und Unterrichtsqualität, 4. Entwicklungen bei den Lernenden. Vor allem Ebene 3. liefert Argumente für die Relevanz der erhobenen Daten, um fundierte Aussagen über die Wirksamkeit der KWB zu machen.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste anfänglich 722 Schüler*innen. Sie befanden sich im 1. Schuljahr der Sekundarstufe II, je nach Kanton im 9. oder 10. Schuljahr. Das mittlere Alter der Schüler*innen betrug 15.1 Jahre. Die Rekrutierung der LP erfolgte über deren freiwillige Teilnahme. Die Interventionsstudie mit einem *Mixed-Methods Design* umfasste insgesamt 37 Klassen bzw. 33 LP. Davon gehörten 20 Klassen der EG und 17 Klassen der KG an. Die Klassen wurden im *pre-test* mittels statistischer Parallelisierung (Rerandomisierung) in EG und KG eingeteilt, um den Selbstrekrutierungseffekt auszugleichen bzw. homogene Gruppen zu bilden. Bei der Parallelisierung wurden vier schülerseitige Variablen und die Variable ‚Schule‘ herangezogen (Manno & Hochweber, 2026, im Druck). Die Resultate der EG beziehen sich definitiv auf 18 Klassen bzw. 17 LP wegen eines Austritts und einer Neueinteilung in die KG im Projektverlauf.

4.3 Messinstrumente

4.3.1 Fragebogen zur Umsetzungstreue im Anschluss an die Intervention

Bereits zum Start der KWB teilten einige LP mit, dass es wegen möglichen Unterrichtsausfällen schwierig sei, sämtliche ISD-Sequenzen einzusetzen; andere LP haben während des Semesters auf Abweichungen von der geplanten Umsetzung hingewiesen (z.B. Zusammenlegung oder Streichung einzelner ISD-Unterrichtssequenzen, vgl. Abschnitt 3.3). Auch in früheren Interventionsstudien wurde festgestellt, dass nicht alle LP (oft aus Zeitgründen) die vereinbarte Umsetzung der Intervention vollständig einhalten konnten. Dies führte beispielsweise dazu, dass innerhalb der EG zwei Untergruppen aufgrund der mehr oder weniger treuen Umsetzung gebildet wurden (Göbel et al., 2024, S. 7). Nach Abschluss der Intervention wurden die LP gebeten, einen geschlossenen Fragebogen als Teil der Erhebung (*post-test*) zur Kontrolle der Umsetzungstreue zu beantworten. Zu jeder Unterrichtssequenz konnten die folgenden Aussagen angekreuzt werden (Ja/Nein): 1. Ich habe diese Sequenz durchgeführt; 2. Ich habe die vorgesehenen Vorlagen verwendet; 3. Ich habe die Unterscheidung Hören/Schreiben eingehalten; 4. Ich habe die vorgesehene Dauer der Sequenz eingehalten; 5. Ich habe den vorgesehenen Verlauf der Sequenz eingehalten; 6. Ich habe die vorgesehenen Sprachen thematisiert. Daneben hatten die LP die Möglichkeit, Kommentare zu Anpassungen und Abweichungen anzubringen.⁶ Diese Bemerkungen werden in der Analyse ergänzend berücksichtigt.

6 Es haben 16 LP den Fragebogen zur Umsetzungstreue für 17 Klassen ausgefüllt, da eine LP krankheitsbedingt nicht an der Umfrage teilgenommen hat.

4.3.2 Unterrichtsbeobachtungen

Das Konzept für die Unterrichtsbeobachtungen zur Kontrolle der Umsetzungstreue der EG sah je zwei Besuche in allen 18 Klassen während der Umsetzung der 12 ISD-Sequenzen vor: Diese 36 Besuche stellen 16,6 % von insgesamt 216 ISD-Unterrichtssequenzen dar (vgl. Abschnitt 3.3).

Das Beobachtungsraster zur Kontrolle der sprachenübergreifenden Aktivitäten bestand aus zwei Teilen:

1. gemeinsamer Teil für EG und KG: Items 1–10 dienten einerseits der Beobachtung des Unterrichtsverlauf,⁷ andererseits der Vergleichbarkeit beider Gruppen;
2. spezifischer Teil für EG: Items 11–16 nahmen Bezug auf die Umsetzungstreue der LP der EG: Einsatz des Materials, Thematisierung der vorgesehenen Sprachen und weiterer Sprachen, Dauer und Verlauf der Sequenz, Integration in den regulären Unterricht, Behandlung des Themas, Anwendung der ISD-Prinzipien. Im vorliegenden Artikel werden wir uns ausschliesslich Teil 2 widmen.

Die Beobachter*innen wurden vor den Unterrichtsbeobachtungen instruiert. Es wurde ihnen die provisorische Version des Beobachtungsrasters zugestellt mit der Bitte um ein kritisches Feedback zu möglichen Schwierigkeiten bei dessen Anwendung:

„[...] Kann der Leitfaden sowohl für die EG als auch für die KG angewandt werden [...]?: Kann er den Verlauf der Unterrichtsstunde abbilden?: Lässt er eine Aussage zu über die Erfüllung resp. Nicht-Erfüllung der Auflagen der Intervention? Ermöglicht er es, die didaktischen Aktivitäten in der KG und der EG zu erfassen?“

Aufgrund der Rückmeldungen und der Erkenntnisse aus der anschliessenden Diskussion wurden einzelne Items präzisiert bzw. umformuliert. Da die Lektionen aus forschungsökonomischen Gründen jeweils von einem Teammitglied beobachtet wurden, wurden in einem Kodierhandbuch als Ergänzung zum Beobachtungsraster ausführliche Beispielindikatoren für jedes Item mit einer dreistufigen Skala der Erfüllung formuliert (In welchen Fällen handelt es sich um: Nein (1), Ja (2), Nicht einschätzbar (3)?). Diese Indikatoren sollten die Einschätzung der Beobachter*innen erleichtern und die Kodierung der Unterrichtsbeobachtungen vereinheitlichen.

⁷ Diese Items bezogen sich auf das Thema, die Lernziele, die Klarheit der Anweisungen, die Dauer, den sprachenübergreifenden Ansatz, die Sprachstrategien, den Transfer usw.

5. Projektergebnisse

5.1 Ergebnisse zur selbstdeklarierten Umsetzungstreue

Die LP haben einen Fragebogen zur Umsetzungstreue ausgefüllt. Die Analyse der quantitativen Ergebnisse wird durch Bemerkungen der LP sowie durch den Coaching-Bericht qualitativ ergänzt.

Tabelle 1: Umsetzungstreue Hörverstehen (CO) und Schreibproduktion (PE), N=16

	Ich habe diese Sequenz durchgeführt.	Ich habe die vorgesehenen Vorlagen verwendet.	Ich habe die Unterscheidung Hören/Schreiben eingehalten.	Ich habe die vorgesehene Dauer der Sequenz eingehalten.	Ich habe den vorgesehenen Verlauf der Sequenz eingehalten.	Ich habe die vorgesehenen Sprachen thematisiert.
1 CO1 Lexique : météo	81,3% (N=13)	100%	100%	38,5%	92,3%	100%
2 CO2 Phonétique : consonnes sourdes-sonores	93,8% (N=15)	93,3%	93,3%	66,7%	80%	93,3%
3 CO3 Grammaire : interrogation	93,8% (N=15)	93,3%	100%	73,3%	80%	100%
4 CO4 Grammaire : phrase hypothétique	81,3% (N=13)	92,3%	92,3%	69,2%	92,3%	92,3%
5 CO5 Grammaire : syntaxe pronoms personnels COD-COI	81,3% (N=13)	100%	92,3%	84,6%	92,3%	100%
6 CO6 Stratégies : compréhension orale	81,3% (N=13)	100%	100%	53,8%	92,3%	100%
7 PE1 Lexique : lieux de travail	75% (N=12)	100%	100%	91,7%	100%	100%
8 PE2 Orthographe : minuscule/majuscule	87,5% (N=14)	93,3%	93,3%	66,7%	80%	93,3%
9 PE3 Grammaire : adverbe	93,8% (N=15)	86,6%	93,3%	66,7%	86,6%	93,3%
10 PE4 Grammaire : temps verbaux	93,8% (N=15)	86,6%	93,3%	60%	86,6%	93,3%
11 PE5 Acte de langage : xprimer soi pinio	81,3% (N=13)	92,3%	92,3%	53,9%	92,3%	92,3%
12 PE6 Stratégies : production écrite	68,8% (N=11*)	91%	91%	63,6%	81,8%	91%

Anmerkung: N=16; ab Item 2 beziehen sich % nicht auf N=16, sondern sind relativ zur Anzahl der Ja-Antworten bei Item

Man stellt zunächst fest, dass nicht alle LP sämtliche Sequenzen durchgeführt haben und dass keine Sequenz von allen LP umgesetzt wurde. Die Umsetzung der einzelnen Sequenzen variiert zwischen 11 LP–15 LP (Hörverstehen: 13–15). Es wurden von den LP zeitliche und/oder organisatorische Gründe für das Weglassen einzelner Sequenzen angeführt: Prüfungsvorbereitungen, unvorhergesehene Unterrichtsausfälle, Feiertage usw. Dies entspricht der Beobachtung, wonach Lehrpersonen wegen externen Bedingungen (z.B. Zeitdruck) „anders handeln als intendiert“ (Le Pape Racine & Brühwiler, 2020, S. 249). Die Unterscheidung zwischen den beiden *Kompetenzbereichen* wurde grundsätzlich eingehalten.

Bezüglich der Sequenzen zum Hörverstehen haben sich die LP zu einem hohen Grad an das erstellte Unterrichtsmaterial gehalten; nur in wenigen Fällen wurde es angepasst, z.B. mit der Begründung: *Ich habe eine besser geeignete Tabelle erstellt*, was teilweise mit Kritik an der Struktur einzelner Sequenzen verbunden war. Es gab gelegentlich Ergänzungen oder Kürzungen. Wenn die Aufgaben zeitaufwändiger als geplant waren, habe es dadurch Abweichungen von der Planungsvorlage gegeben. Besonders markante Diskrepanzen hat die Befragung bei der *vorgesehenen Dauer der Sequenz* ergeben: Bei manchen Sequenzen konnten etwa die Hälfte oder sogar mehr LP die vorgesehene Dauer nicht einhalten. Die LP geben an, dass z.B. die Hörtexte mehrmals abgespielt oder dass die Aufgabenstellungen mehrmals erklärt werden mussten. Wenn die geplante Dauer nicht gekürzt wurde, haben die Sequenzen teilweise deutlich länger gedauert. Fast alle LP haben sich an den vorgegebenen Verlauf gehalten und die vorgesehenen *Sprachen* thematisiert. Abweichungen wurden folgendermassen begründet:

„Ich habe nur die Sprachen eingesetzt, die die Schüler*innen gelernt haben.; Ich habe sprachliche Vergleiche auf die Sprachen DE und EN reduziert.; Meistens waren die Sprachen D/F/E/I/ESP im Fokus.; Weitere Sprachen wurden nur selten dank Einbezug von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen thematisiert.“

In der Schreibproduktion haben drei Viertel der LP die ISD-Sequenzen durchgeführt. Es fällt auf, dass Sequenz 7 (*PE1 Lexique*, 75 %) und Sequenz 12 (Schreibstrategien, N = 11, 68,8 %) nicht von allen LP umgesetzt wurden, wobei eine LP angab, die Schreibstrategien nach der Befragung noch behandeln zu wollen. Die meisten LP haben sich im Schreiben an die *Vorlage* gehalten. Auch hier wird ersichtlich, dass die Einhaltung der *Dauer* sich als problematisch erwiesen hat, unter anderem, weil die Schreibphase für die Lernenden sehr zeitintensiv war. Nur bei Sequenz 1 (Hörverstehen, Fokus: *Lexique (météo)*, Dauer: 20 min.) haben praktisch alle LP die Dauer eingehalten, bei den anderen Sequenzen lag die Zahl bei 53,9 %–66,7 %.

Man stellt also eine hohe selbstdeklarierte Umsetzungstreue trotz unvorhersehbarer Vorkommnisse fest, wobei die beiden Sequenzen mit den Strategien, besonders die Schreibstrategien, einen schweren Stand hatten. Der Coaching-Bericht bestätigt und ergänzt dieses Bild: Die LP zeigten auch bei Schwierigkeiten einen pragmatisch-professionellen Umgang mit den Vorlagen bei der Umsetzung der Sequenzen (Pirani, 2024, S. 3–4).

5.2 Ergebnisse zu den Unterrichtsbeobachtungen in den Klassen EG

Tabelle 2 bildet die Ergebnisse von 36 Unterrichtsbeobachtungen ab, die zu zwei Zeitpunkten (ZP1, ZP2) in jeweils 18 Klassen durchgeführt wurden. Pro Klasse haben zwei Beobachtungen bei 16 LP stattgefunden, um die Umsetzungstreue der ISD-Sequenzen in der EG möglichst objektiv zu dokumentieren. Das Beobachtungsraster Teil 2 enthält 8 Items,⁸ für welche die Beobachtenden drei Antwortmöglichkeiten hatten: (1) nein, (2) ja bzw. (3) nicht einschätzbar. Bei der Rekodierung für die Analyse wurde aus (1): 0, aus (2): 1. (3) wurde als *Missing* rekodiert.

Tabelle 2: Resultate Klassenbeobachtungen Umsetzungstreue EG, Items 11–16, 2 Zeitpunkte

	ZP1	ZP2
11 L'enseignant.e utilise les documents et les supports préparés lors de la formation continue comme convenu.	88,9 %	94,4 %
12a L'enseignant.e invite les apprenant.e.s à comparer les langues prévues par l'activité DIL.	94,4 %	94,4 %
12b L'enseignant.e invite les apprenant.e.s à comparer (aussi) d'autres langues non prévues par l'activité DIL.	38,9 %	27,7 %
13 L'enseignant.e respecte la durée prévue de l'activité DIL.	66,7 %	50 %
14a L'enseignant.e respecte le déroulement prévu dans l'activité DIL.	94,4 %	94,4 %
14b Les activités DIL sont intégrées à la leçon en cours (elles ne sont pas déconnectées de la progression).	66,7 % ⁹	44,4 %
15 L'enseignant.e respecte le thème prévu de l'activité DIL.	100 %	94,4 %
16 L'enseignant.e applique les principes de la DIL (d'après notre définition).	88,8 %	94,4 %
Autres observations importantes/pertinentes (à indiquer)		

Aus den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen wird ersichtlich, dass die im Rahmen der KWB erstellten Sequenzen mit 88,8 % (ZP1) bzw. 94,4 % (ZP2) mehrheitlich von den LP genutzt wurden (Item 11). Zu beiden ZP haben 94,4 % der LP die Lernenden dazu angeregt, die in den Materialien aufgeführten Sprachen zu vergleichen (Item 12a). Trotz der induktiven Ausrichtung der Aktivitäten wurde gelegentlich beobachtet, dass die LP die Antworten vorweggenommen haben. Dies ist Beobachtungen zu entnehmen wie „Da kein Schüler reagiert, gibt er/sie die Antwort sofort selbst.“ oder „Die Lehrerin korrigiert ohne jeglichen Bezug und ohne Erklärung.“¹⁰ Die LP haben mit 38,9 % (ZP1) und 27,7 % (ZP2) nur im geringen Ausmass die Lernenden aufgefordert, weitere Sprachen einzubeziehen (Item 12b). Dafür kann

8 Der Grossteil der im Projekt eingesetzten Instrumente wurden den LP auf Französisch zur Verfügung gestellt, da die Französisch-LP in der Deutschschweiz mehrheitlich in dieser Sprache miteinander kommunizieren.

9 Item 14b wurde von 3 (ZP1) bzw. 6 (ZP2) beobachtenden Personen als ‚nicht einschätzbar‘ bewertet.

10 Die Beobachtungen wurden im Original auf Französisch formuliert.

es unterschiedliche Gründe geben, denn möglicherweise waren keine weiteren Sprachen in den Klassen vertreten oder die Zeiteinschränkungen haben eine Ausweitung der Aktivität nicht zugelassen. Es wurde beobachtet, dass sich die LP mit 94,4 % (ZP1, ZP2) überwiegend an den festgelegten Ablauf der Sequenz (Item 14a) sowie an das vorgegebene Thema (Item 15) mit 100 % (ZP1) bzw. 94,4 % (ZP2) gehalten haben, jedoch konnte die vorgegebene Dauer der Aktivitäten mit 66,66 % bzw. 50 % nicht eingehalten werden (Item 13). Die Sequenzen wurden von 66,6 % (ZP1) bzw. lediglich von 44,4 % (ZP2) der LP in ihren Unterricht integriert (Item 14b), wobei in 3 (ZP1) bzw. 6 Fällen (ZP2) die Situation für die Beobachtenden nicht einschätzbar war. Diese Zahlen deuten auf eine eher geringe Bereitschaft der LP hin, bei Einführung innovativer Methoden von der traditionellen Progression und den damit verbundenen Methoden abzuweichen. Diese Werte weisen möglicherweise darauf hin, dass trotz der hohen Anbindung an die Inhalte des Programms das Einfügen neuartiger Elemente in den eigenen Unterricht eine Herausforderung dargestellt hatte. Schliesslich kann wohl diese Abnahme im Verlaufe der Zeit mit der Dichte des Semesterendes erklärt werden.

Den Beobachtungen zufolge wurden von 88,8 % (ZP1) bzw. 94,4 % (ZP2) der LP die Prinzipien der ISD angewendet, die sie während der KWB kennengelernt hatten. Dieses positive Ergebnis ist besonders bedeutsam, da Item 16 gewissermassen als eine Synthese aller aufgeführten ISD-Kriterien bzw. Items gelesen werden kann.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Items der Unterrichtsbeobachtungen und des Fragebogens zur selbstdeklarierten Umsetzungstreue weichen zwar in Anzahl und Formulierung leicht voneinander ab, sind jedoch als komplementär zu verstehen. Beim Vergleich der Selbstdeklaration und der Unterrichtsbeobachtungen lassen sich einige Übereinstimmungen im Hinblick auf die Umsetzung der ISD feststellen. Als ein wesentliches Ergebnis sticht hervor, dass die LP der EG die Prinzipien der ISD mehrheitlich eingehalten haben, was in anderen Interventionsstudien nur zum Teil der Fall war (z. B. Göbel et al., 2024). Der theoretische Input an der KWB floss zwar nicht systematisch in die Materialentwicklung ein, dennoch war eine starke Orientierung an den ISD-Vorlagen beobachtbar. Das allgemeine Interesse der LP an der ISD war gleichzeitig an eine skeptische Haltung hinsichtlich der Effizienz und Lernzielerreichung geknüpft. Die Ergebnisse beider Instrumente weisen darauf hin, dass die LP den vorgesehenen Verlauf der Sequenzen mehrheitlich eingehalten und in den ersten Klassen der Sekundarstufe II mit Französisch-Schüler*innen die in den Vorlagen aufgeführten Sprachen thematisiert haben. Es muss dabei erwähnt werden, dass die Auseinandersetzung mit den sprachenübergreifenden Lernstrategien (Candelier & Manno, 2023) von vielen LP nicht als relevanter Bestandteil ihres Französischunterrichts betrachtet wurde.

Gründe für das bis auf gewisse Ausnahmen tendenziell ausgeprägte Einhalten der Vorgaben trotz schwieriger organisatorischer Bedingungen bei der Umsetzung sowie zeitlicher Intensität lassen sich möglicherweise mit dem kollaborativen Anpassungs-

prozess der Unterrichtsmaterialien sowie den ihn unterstützenden Aushandlungs- und Reflexionsprozessen erklären (Winther et al., 2021). Darüber hinaus hat die beinahe durchgängige Kollaboration mit Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen sicherlich auch dazu beigetragen, dass die LP sich in einem grossen Umfang auf die ISD eingelassen haben und dass die Ziele des zweitägigen Weiterbildungsangebots mehrheitlich erreicht wurden. Das lässt auf eine partielle Wirksamkeit der KWB schliessen (Lipowsky & Rzejak, 2015).

Ergänzend ist dem Coaching-Bericht zu entnehmen, dass einerseits organisatorische Fragen der Abstimmung zwischen den Möglichkeiten des Praxisalltags und den Vorgaben die LP beschäftigten, andererseits laut einigen LP ihre Schüler*innen positiv auf die ISD reagierten. Obwohl die Durchführung der ISD-Sequenzen von den LP häufig als zeitaufwändig beschrieben wurde, gaben die meisten an, dass sie mit der Umsetzung in den Klassen zufrieden waren (Pirani, 2024, S. 3).

Um die vorliegenden Erkenntnisse zu präzisieren bzw. zu vertiefen, werden die Auswertung der Klassenbeobachtungen in der KG als Vergleichsmöglichkeit sowie die Analysen der Entwicklung der Überzeugungen der LP im Projektverlauf beigezogen. Diese ergänzenden Ergebnisse werden dazu verhelfen, die Auswirkung der Intervention auf die schülerseitigen Variablen besser einzuordnen.

Literatur

- Barras, M., Peyer, E. & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2), 377–403. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3207/>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Behr, U. (2005). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen, Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen D, E, F, R, L*. Cornelsen.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F. (2015). „Glaubensbestände und Glaubenswandel“: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(1), 46–68.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>
- Brühwiler, C. & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 78–92). Beltz Psychologie Verlags Union.
- Candelier, M. & Manno, G. (Hrsg.) (2023). *La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d'autres langues ?* Association ADEB. <http://www.adeb-asso.org/>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. Avec le concours de M. Molinié (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Europarat.

- D-EDK (2016). *Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK (2020). *Schweizerische Mittelschulämterkonferenz (SMAK). Umsetzung der strategischen Ziele 1.1 b. und 1.1 c. der Sprachenstrategie Sekundarstufe II, EDK, 24.10.2013*. EDK Generalsekretariat.
- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. *Language Awareness*, 29(2), 114–133.
- Gerber, B., Andrade, A.-I., Schröder-Sura, A. & Vlad, M. (2024). *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles*. Conseil de l'Europe (CELV).
- Göbel, K., Schmelter, L., Neuber, K. & Struck, L. (2024). Appreciation of multilingual teaching activities by secondary school students in Germany: findings from a quasi-experimental intervention study on teaching French. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2355273>.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J. L. & Downer, J.T., (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal*, 49(1), 88–123.
- Haukäs, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Hrsg.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Vol. 2: Methods and Approach* (S. 37–56). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2.
- Klee, P., Egli Cuenat, M. & Wirrer, M. (2013). *Brücken zwischen envol und Open World. Unterwegs zur Mehrsprachigkeit. Lehr-/Lernjournal*. Lehrmittelverlag.
- Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (2020). Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. In G. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe* (S. 228–255). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Beltz.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 141–160). Klinkhardt.
- Manno, G. (2022). Überzeugungen von Lehrpersonen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule: eine Zwischenbilanz im Rahmen der Umsetzung der Fremdsprachenreform. In C. Koch & M. Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 127–146). ibidem.

- Manno, G. & Hochweber, J. (2026, im Druck). Hörverstehen und Kognatenerkennung in einer sprachenübergreifenden Perspektive: erste Ergebnisse einer längsschnittlichen Interventionsstudie im Französischunterricht. In K. Göbel & L. Schmelter (Hrsg.), *Empirische Zugriffe auf Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse und methodologisch-methodische Herausforderungen*, Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Lang.
- Melo-Pfeifer, S. (2019). ‚Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?‘ – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerbildung (Bachelor). *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 13(2), 9–33.
- Montemarano, F. & Grimm-Pfefferli, L. (2020). *Mehrsprachigkeitsdidaktik im Italienisch- und Spanischunterricht am Gymnasium: IUSI-Italienisch und Spanisch interlingual*. <http://blogs.fhnw.ch/iusi/beispiel-seite/>.
- Neveling, C. (2013). ‚Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist‘. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7(2), 97–129.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat.
- Pirani, K. (2024). *Interner Zwischenbericht zu Konzept, Durchführung und Ergebnissen des fachdidaktischen Coachings im Frühlingsemester 2024, zuhanden der Projektleitung* (11.11.2023, 06.03.2024). (Unveröffentlichtes Dokument zum SNF-Projekt: ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik im Französischunterricht der Schweizer Gymnasialstufe (Sekundarstufe II) durch Professionalisierung von Lehrpersonen‘. Projektnummer: 100019_205020 / 1, Projektleitung: G. Manno & S. Heinzmann).
- Reusser, K. & Pauli, C. 2014. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 642–661). Waxmann.
- Rossa, H. (2017). You teach what you believe in. BELT – Beliefs about Effective Language Teaching. In E. Wilden & R. Porsch (Hrsg.), *The professional development of primary EFL teachers* (S. 197–208). Waxmann.
- Rückl, M., Brandner, I., Guicheney, G., Holzinger, G. & Pruniaux, F. (2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual. Lehr- und Arbeitsbuch mit interaktiver CD-ROM*. Hölder-Pichler-Tempsky.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850–866. <https://doi.org/10.25656/01:14686>
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279–299). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_10.
- Winther, E., Paeßens, J., Ma, B., Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 285–309. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00195-2>
- Von Kahlden, U., Klotz, U., Maier, C., Reutter, U., Schöberle, W., Semrau, B. & Wirth, G. (2015). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen – kombinieren – profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Klett.

ZEM/CES: Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule (2018). *Monitoringbericht. Weiterbildung Lehrpersonen und Schulkader Mittelschulen*. https://www.zemces.ch/download/pictures/68/km9rkq6tf61ng5r0zjgtbkpz8cx94t/monitoringbericht_181214.pdf.

Digitalisierung

Digitale Voraussetzungen neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Eine bedarfsorientierte Gestaltung digitalitätsbezogener Interventionen für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) erfordert Kenntnisse zur Ausgangslage der Lernenden. Im Beitrag werden entlang der Zugangsdimensionen zur digitalen Welt (van Dijk, 2020) daher erstmals die digitalen Voraussetzungen neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I beleuchtet. Auf der Basis einer explorativen Fragebogenstudie werden differenzierte Einblicke in Motivation und Einstellung, technische Ausstattung, digitale Kompetenzen sowie mediale Nutzungspraktiken der Zielgruppe gewonnen. Die Ergebnisse verweisen auf ungleiche Zugänge gegenüber ausschließlich in Deutschland beschulten Jugendlichen, zeigen jedoch auch vielfältige Ressourcen und Anknüpfungspunkte für Lehr-Lernprozesse auf.

Schlüsselwörter: digitale Teilhabe, Zugang zur digitalen Welt, neu zugewanderte Schüler*innen, Deutsch als Zweitsprache

Abstract

Projektowanie interwencji dydaktycznych w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego (DaZ), które uwzględniają transformację cyfrową oraz potrzeby uczniów, wymaga ekspertyzy w zakresie ich początkowego stanu wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie. Celem tego artykułu jest przedstawienie cyfrowych kompetencji nowo przybyłych migrantów – uczniów szkół ponadpodstawowych (Sekundarstufe I). Ich dotychczasowe możliwości korzystania z narzędzi cyfrowych zostaną poddane analizie w oparciu o teorię wymiarów dostępu do świata cyfrowego według van Dijka (2020). Eksploracyjna ankieta dostarczyła zróżnicowanego wglądu w motywację i postawy, w dostęp do technologii, kompetencje cyfrowe oraz w praktyki korzystania z mediów w analizowanej grupie. Wyniki badania wskazują nie tylko na nierówny dostęp do zasobów cyfrowych w porównaniu z uczniami uczęszczającymi wyłącznie do szkół w Niemczech, ale także ukazują potencjał i punkty odniesienia, które mogą być wykorzystane w procesach nauczania i uczenia się.

Słowa kluczowe: cyfrowa integracja, dostęp do świata cyfrowego, uczniowie nowo przybyli z zagranicy, język niemiecki jako drugi

1. Einleitung

Der Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Unterricht in sog. Vorbereitungsklassen¹ zielt darauf ab, die sprachliche Handlungsfähigkeit neu zugewanderter Schüler*innen so weit auf- und auszubauen, dass sie am Regelunterricht, einer beruflichen Ausbildung und am gesellschaftlichen Leben eines deutschsprachigen Lands teilhaben können (Budde & Michalak, 2021, S. 36). Da dies angesichts aktueller Entwicklungen

1 Die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung sowie die Bezeichnung dieser Klassen variiert in Deutschland, Österreich und der Schweiz je nach Bundesland/Kanton und Bildungsetappe (Gamper & Schroeder, 2021, S. 64–66).

auch eine digitale Teilhabe umfasst, gewinnt die Auseinandersetzung mit Digitalität im DaZ-Unterricht zunehmend an Relevanz. Lehrkräfte sind gefordert, die Bedeutung digitaler Medien in der Lebenswelt der Schüler*innen zu erkennen und deren bisherige Erfahrungen für eine individualisierte Förderung sprachlicher sowie digitaler Kompetenzen zu nutzen (KMK, 2019, S. 8). Dafür bedarf es einer fundierten Kenntnis der Ausgangslage der Lernenden, deren systematische Erfassung jedoch noch aussteht. Dieses Desiderat greift das im Design-Based-Research (DBR)-Ansatz (McKenney & Reeves, 2019) konzipierte Projekt DiSo-DaZ² auf, das im Rahmen einer Bedarfsanalyse Einstellungen zu Digitalität, technische Ausstattung, digitale Kompetenzen und mediale Praktiken neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I erhebt.

Basierend auf diesen Daten werden im vorliegenden Beitrag die digitalen Voraussetzungen der Zielgruppe in den Blick genommen. Entlang der Zugangsdimensionen zur digitalen Welt nach van Dijk (2020) erfolgt zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Verhältnis von Neuzugewanderten in der Sekundarstufe zu Digitalität. Daran anknüpfend werden die Ergebnisse der explorativen Fragebogenstudie des DiSo-DaZ-Projekts präsentiert und im Vergleich mit anderen digitalitätsbezogenen Jugendstudien diskutiert, um daraus didaktisch-methodische Implikationen für den DaZ-Unterricht abzuleiten.

2. Das Konzept des *digital divide*

Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe wachsen in einer von tiefgreifender Mediatisierung geprägten Lebenswelt auf, in der nahezu jeder Aspekt des Alltags von digitalen Technologien durchdrungen wird (Feierabend et al., 2023). Dies trifft auch auf Neuzugewanderte zu. Allerdings darf aus der intensiven Nutzung nicht automatisch auf eine umfassende digitale Handlungsfähigkeit geschlossen werden, da sich die Nutzungsbandbreite digitaler Medien erst auf der Basis gewisser Voraussetzungen entfaltet, die in Abhängigkeit des kulturellen Kapitals ungleich verteilt sind (Kutscher, 2019, S. 382–383). Diese digitalen Voraussetzungen beschreibt das Konzept des *digital divide* nach van Dijk (2020), das als theoretischer Zugang zur Analyse der Bildungsteilhabe verschiedener gesellschaftlicher Gruppen herangezogen werden kann (z. B. Casamassima et al., 2024; Kutscher, 2019). Demnach gibt es vier Dimensionen, die den Zugang zur digitalen Welt beeinflussen:

1. Motivation und Einstellung: Bereitschaft, den Umgang mit Technologien zu erlernen und diese zu nutzen; Nutzungsmotive sowie Werthaltungen
2. Physischer Zugang: die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte sowie Zugangsmöglichkeiten

2 Das an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg angesiedelte Projekt DiSo-DaZ ist Teil des BMBFSFJ-geförderten Verbundprojekts DiSo-SGW (Digitale Souveränität als Ziel wegweisender Lehrer*innenbildung für Sprachen, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften in der digitalen Welt). Mehr Informationen über das DiSo-DaZ-Projekt sind auf der Website zu finden: <https://www.didaz.phil.fau.de/forschung/aktuelle-projekte/digitalisierung-und-daz/#diso-daz>

3. Digitale Kompetenzen³: die Fähigkeit, mit digitalen Medien zu interagieren
4. Nutzung: Häufigkeit, Umfang und Vielfalt digitaler Praktiken; Art der Nutzung (rezeptiv oder produktiv)

Die Zugangsdimensionen bauen im Sinne eines Stufenmodells aufeinander auf. Das heißt, dass die Motivation, sich mit digitalen Medien zu befassen, sei es zur Unterhaltung oder zum Lernen, den Ausgangspunkt für die übrigen Faktoren darstellt. Eigene Erfahrungen im Umgang mit vorhandenen Endgeräten sind Prämisse für den Erwerb digitaler Kompetenzen, die wiederum die Nutzungspraktiken beeinflussen. Allerdings kann das Modell auch zirkulär angewandt werden, da sich eine intensive Nutzung digitaler Medien oft auf Motivation und Einstellung auswirkt (van Dijk, 2020, S. 31).

Untersuchungen weisen nach, dass die vier Zugangsdimensionen in verschiedenen sozialen Gruppen nach bestimmten kategorialen Eigenschaften wie Alter, Bildungsgrad, Herkunft usw. variieren. Daraus resultieren ungleiche Zugänge zu digitalen Technologien, die ihrerseits zu ungleichen Teilhabechancen in Bildung und Gesellschaft führen (ibid., S. 31–32).

3. Forschungsstand

Für die im Beitrag fokussierte Zielgruppe neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I liegen bis dato jedoch keine systematischen Studien vor, die einen differenzierten Blick auf ihre digitalen Voraussetzungen ermöglichen würden. Wird diese Gruppe in digitalitätsbezogenen Untersuchungen berücksichtigt, geschieht dies häufig nur indirekt, etwa unter der breiten Kategorie „Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund“ (z.B. Richter et al., 2023). Zwar gibt es Studien wie die ICILS, eine internationale Schulleistungsuntersuchung unter Achtklässler*innen (Eickelmann et al., 2024), die Schüler*innen der ersten Zuwanderungsgeneration getrennt erfassen, aber hier fehlen i.d.R. Angaben zur Aufenthaltsdauer und zu Deutschkenntnissen. Studien, in denen die besondere Situation Neuzugewanderter in Vorbereitungsklassen im Fokus steht, konzentrieren sich oft auf Schüler*innen mit Fluchterfahrung (z.B. Hüttmann et al., 2020; Rude, 2020) oder richten ihren Blick nicht (nur) auf die Sekundarstufe I (z.B. Guhl & Rellstab, 2021). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Ergebnisse bislang vorliegender Studien unter Rückgriff auf van Dijks (2020) Zugangsdimensionen dargestellt.

Die wenigsten Erkenntnisse liegen bisher zur ersten Dimension des Zugangs zur digitalen Welt, der Motivation und Einstellung zu digitalen Medien in der Schule, vor. Die ICILS 2023 vergleicht den Zustimmungssanteil von Schüler*innen der ersten Zuwanderungsgeneration und Schüler*innen ohne Zuwanderungshintergrund

3 Van Dijk (2020, S. 66–68) unterscheidet zwischen medien- und inhaltsbezogenen Kompetenzen. In diesem Beitrag stehen medienbezogene Kompetenzen im Fokus. Diese beinhalten operationale Fähigkeiten, die zur Bedienung eines digitalen Mediums erforderlich sind, sowie die Fähigkeit zur Handhabung der formalen Strukturen des Mediums, z.B. das Browsen und Navigieren im Internet.

zu den Aussagen, dass der schulische Erwerb digitaler Kompetenzen wichtig sei und dass das Lernen mit digitalen Medien in der Schule mehr Spaß mache (Casamassima et al., 2024, S. 100). Die große Mehrheit (zwischen 84,2 % und 89 %) der Achtklässler*innen erster Zuwanderungsgeneration in Deutschland und Österreich stimmt beiden Aussagen zu. Mit einer Differenz von 4,6 bis 8 Prozentpunkten ist dieser Anteil jedoch niedriger als bei Schüler*innen ohne Zuwanderungshintergrund (ibid., S. 102–104). Mögliche Ursachen für diese Diskrepanzen werden in der Studie nicht angeführt.

Ungleichheiten zeigen sich ebenfalls im Hinblick auf die Dimension des physischen Zugangs zu digitalen Medien. Welchen Einfluss dieser auf den schulischen Lernerfolg hat, wurde vor allem während des pandemiebedingten Distanzunterrichts ersichtlich. Neu zugewanderte Schüler*innen waren aufgrund mangelnder technischer Ausstattung in dieser Zeit besonders schwer zu erreichen (Hüttmann et al., 2020, S. 11–13; Rude, 2020, S. 52). Am deutlichsten zeigte sich dies an der Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Sammelunterkünften. Hier fehlte es nicht nur an Geräten wie Tablets, PCs und Druckern, sondern oftmals auch an einem WLAN-Zugang (Rude, 2020, S. 49). Aber auch Neuzugewanderten ohne Fluchthintergrund stand Berichten von Lehrkräften zufolge zur Teilnahme an Videokonferenzen und für die Bewältigung digitaler Aufgaben meist nur ihr Smartphone zur Verfügung (Guhl & Rellstab, 2021, S. 42). Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in den sozioökonomischen Rahmenbedingungen: Schüler*innen der ersten Zuwanderungsgeneration wachsen vergleichsweise oft in Familien mit geringeren Einkommen auf (DJI, 2020, S. 41), weshalb Mittel für die Beschaffung materieller Ressourcen nicht immer ausreichend vorhanden sind.

Die eingeschränkten Nutzungsmöglichkeiten schlagen sich auch in der Dimension der digitalen Kompetenzen neu zugewanderter Schüler*innen nieder. Studien legen nahe, dass nur wenige von ihnen Erfahrung im Umgang mit Computern und Notebooks mitbringen (Michalak & Winter, 2022, S. 218) und ihre EDV-Kompetenzen, z.B. im Umgang mit Mail- oder Textverarbeitungsprogrammen, dementsprechend begrenzt sind (Hüttmann et al., 2020, S. 15–16). Dabei scheint es sich um ein globales Phänomen zu handeln: Die ICILS 2023 konstatiert weltweit migrationspezifische Disparitäten in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler*innen, d.h. dass im Inland geborene Schüler*innen mit keinem im Ausland geborenen Elternteil über mehr Kompetenzen verfügen als ihre Mitschüler*innen mit Zuwanderungshintergrund, sowohl erster als auch zweiter Generation. In Deutschland ist dieser Kompetenzunterschied besonders ausgeprägt: Während fast zwei Dritteln (65,2 %) der Befragten aus erster Zuwanderungsgeneration „lediglich rudimentäre und basale Fähigkeiten im kompetenten Umgang mit digitalen Medien“ (Casamassima et al., 2024, S. 86) attestiert werden, lässt sich nur etwas mehr als ein Viertel (27,7 %) der Schüler*innen ohne einen Zuwanderungshintergrund auf den untersten Kompetenzstufen verorten (ibid.). Diese Ergebnisse sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, weil unklar bleibt, inwieweit DaZ-Lernende bei der Bearbeitung der Items sprachliche Unterstützung erhielten. Dies wäre ein entscheidender Aspekt für die Auswertung, da sprachliche Hürden sowohl in

der Testung der Kompetenzen als auch im Umgang mit digitalen Medien selbst eine zentrale Ursache für die beobachteten Disparitäten darstellen können (Hüttmann et al., 2020, S. 16–17): Neu zugewanderte Schüler*innen nutzen ihre eigenen Endgeräte meist in der Erstsprache (Guhl & Rellstab, 2021, S. 43–44), sodass die Bedienung schulischer Geräte mit deutscher Spracheinstellung sowie die Navigation auf zielsprachlichen Plattformen Herausforderungen mit sich bringen können.

In Bezug auf die Nutzungsdimension werden hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit digitaler Medien weder für schul- noch für unterhaltungsbezogene Zwecke signifikante Unterschiede zwischen Schüler*innen ohne und mit Zuwanderungshintergrund erster oder zweiter Generation festgestellt (Casamassima et al., 2024, S. 95; Richter et al., 2023, S. 304). Bisherige Studien verweisen auf eine ausgeprägte, mehrsprachige Mediennutzung neu zugewanderter Schüler*innen. Neben ihren Familiensprachen gebrauchen sie dabei auch häufig das Englische, dem als meistgelernte Fremdsprache eine hohe Bedeutung als Mittlersprache in Schule und Gesellschaft zukommt (Diebel & Ahrenholz, 2023, S. 40–41). Das Smartphone fungiert in der Zielgruppe als Schlüsselmedium, etwa zur Kommunikation mit Familie und Freunden im Herkunftsland, für das autonome (Deutsch-)Lernen, als Informationsquelle zur Orientierung in der neuen Umgebung oder als Möglichkeit zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben der Aufnahmegesellschaft (Friedrichs-Liesenkötter & Schmitt, 2017; Kutscher & Krefß, 2019).

4. Forschungsdesign

Angesichts der lückenhaften Forschungslage wurde im Rahmen des DiSo-DaZ-Projekts eine ausführliche Bedarfsanalyse durchgeführt, um detaillierte Einblicke in die Ausgangslage der Zielgruppe zu erlangen und diese Informationen zu systematisieren. Die Analyse markiert die erste Phase eines DBR-Prozesses (u.a. McKenney & Reeves, 2019), der auf die Entwicklung, Evaluation und Implementation DaZ-spezifischer Fortbildungsmodule zur Förderung der digitalen Souveränität von Lehrkräften der Sekundarstufe I abzielt. Um eine zielgruppenadäquate und kontextsensitive Gestaltung dieser Interventionen zu ermöglichen, wurden in einer Fragebogenstudie relevante Merkmale der Praxisrealität erhoben (*research for intervention*, ibid., S. 23–24). Im Mittelpunkt der Studie steht die zentrale Fragestellung, über welche digitalen Voraussetzungen neu zugewanderte Schüler*innen der Sekundarstufe I verfügen.

4.1 Operationalisierung

Die Grundlage für die Untersuchung bilden vier anhand der Forschungsliteratur (u.a. Feierabend et al., 2023; Vennemann et al., 2021) ermittelte Teilaspekte digitaler Voraussetzungen, die für die Gestaltung eines zielgruppenorientierten DaZ-Unterrichts relevant sind:

- **Einstellungen:** Dazu zählt das Interesse daran, zu lernen, digitale Geräte auf Deutsch zu nutzen und diese häufiger im Unterricht einzusetzen. Der Bereich gibt Aufschluss über motivational-affektive Voraussetzungen für digital gestützte Sprachlernprozesse.
- **Materielle Ausstattung:** Hierunter fällt das im häuslichen Umfeld verfügbare Medienrepertoire, das Rückschlüsse auf Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Endgeräten erlaubt, die im DaZ-Unterricht verwendet werden können.
- **Digitale Kompetenzen:** Dieser Bereich bezieht sich auf selbsteingeschätzte Erfahrungen mit digitalen Aktivitäten sowie mehrsprachliche Nutzungskompetenzen. Er ermöglicht Aussagen zu vorhandenen Ressourcen sowie möglichen Unterstützungsbedarfen.
- **Digitale Praktiken:** Dies umfasst die Nutzungshäufigkeit digitaler Geräte, die Rezeption und Produktion digitaler Textformen auf der Basis eines weiten, multimedialen Textbegriffs sowie den Einsatz digitaler Lernmedien im Alltag. Der Aspekt zeigt potenzielle Anknüpfungspunkte für das unterrichtliche Aufgreifen von Mediennutzungsgewohnheiten.

4.2 Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von Dezember 2023 bis März 2024 an zehn weiterführenden Schulen (Mittelschulen, Realschulen und Gymnasium) in Bayern statt. Die Teilnahme an der Befragung setzt immer das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten sowie das der teilnehmenden Schüler*innen voraus. In einem Informationsschreiben werden alle Beteiligten vorab über Ziel, Ablauf und Inhalte der Studie informiert und können den gesamten Fragebogen online einsehen. Darin wird auch über die Wahrung der Anonymität, den vertraulichen Umgang mit den Daten und die Freiwilligkeit der Teilnahme einschließlich der Möglichkeit der Nicht-Teilnahme ohne Konsequenzen aufgeklärt.

Die Befragung wird mittels der Plattform SoSci Survey auf schuleigenen Tablets oder Computern durchgeführt. Nach einer kurzen Einführung in die Handhabung des Tools bearbeiten die Proband*innen überwiegend geschlossene Fragen auf einer vierstufigen Likert-Skala. Einige offene Fragen erfordern Freitextantworten, für die eine beliebige Sprache genutzt werden darf.

Für die Konzeption des Erhebungsinstruments wurden den vier oben aufgeführten Teilaspekten Items aus den beiden digitalitätsbezogenen Jugendstudien JIM (Feierabend et al., 2023) und ICILS (Vennemann et al., 2021) zugeordnet und in den Fragebogen aufgenommen. Aufgrund des bislang wenig untersuchten Forschungsgegenstands und den Spezifika der Zielgruppe wurden darüber hinaus auch eigene Items entwickelt. Fragen zu soziodemografischen Merkmalen wie Geburtsland oder Familiensprachen wurden der EVA-Sek-Studie (Diebel & Ahrenholz, 2023) entnommen.

Die angestrebte Vergleichbarkeit der Daten mit anderen Studien wird durch die durchgeführte sprachliche Vereinfachung der Items eingeschränkt, die im Hinblick

auf die sprachlichen Voraussetzungen der Zielgruppe notwendig war. Im November 2023 fand eine Pilotierung des Erhebungsinstruments in zwei Vorbereitungsklassen mit unterschiedlichem Sprachniveau ($n=28$) statt, die zu einer weiteren bedürfnisorientierten Anpassung des Instruments führte. Um ein besseres Verständnis der Fragen und damit eine höhere Validität der Antworten zu erzielen, wurde der Fragebogen⁴ in zehn Sprachen (Arabisch, Dari, Englisch, Französisch, Paschtu, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Türkisch und Ungarisch) übersetzt. Durch Anklicken auf die jeweilige Fahne können die Teilnehmenden zu jedem Zeitpunkt im Fragebogen die Sprache wechseln. Als weitere Verständnishilfe dienen Visualisierungen, meist Piktogramme.

Nach Abschluss der Feldphase werden die Daten bereinigt und quantitativ ausgewertet (Aeppli et al., 2016, S. 265–332), u. a. durch Bestimmung absoluter Häufigkeiten und eine Analyse von Merkmalszusammenhängen. Offene Antworten werden gegebenenfalls übersetzt und einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, bei der induktiv Kategorien gebildet werden (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 129–156).

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst Schüler*innen in Vorbereitungsklassen der 5. bis 9. Jahrgangsstufe ($n=388$), davon 51 % männlich, 45 % weiblich und 4 % ohne Geschlechtsangabe. Das Durchschnittsalter beträgt 13 Jahre ($SD=1,8$). Die Spannweite der Aufenthaltsdauer in Deutschland liegt zwischen weniger als einem Monat und drei Jahren, wobei mehr als ein Drittel (34 %) angibt, seit ein bis zwei Jahren im Land zu sein. Vertreten sind laut Angaben der Proband*innen insgesamt 65 Geburtsländer und 59 Familiensprachen. Die größte Gruppe bilden mit 26 % Kinder und Jugendliche, die in der Ukraine geboren sind. Am häufigsten genannte Familiensprachen sind Russisch (18 %), Deutsch (14 %), Ukrainisch (11 %) und Türkisch (8 %).

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse sowie deren Diskussion (Kap. 6) erfolgen orientiert an van Dijks (2020) vier Dimensionen des Zugangs zur digitalen Welt.

Im Hinblick auf die Dimension der Motivation und Einstellung geben 78,9 % der Befragten an, ein Interesse daran zu haben, zu lernen, digitale Endgeräte in der deutschen Sprache zu nutzen. 70,1 % befürworten einen verstärkten Einsatz dieser Geräte im Unterricht.

In Bezug auf die Dimension des physischen Zugangs zeigt die Analyse des häuslichen Medienrepertoires, dass nahezu alle Proband*innen (92 %) ein Smartphone besitzen und somit zumindest über einen Zugang zu digitalen Medien verfügen.

4 Der Fragebogen und seine Übersetzungen können bei Interesse per Mail bei den Autorinnen angefordert werden.

Etwas mehr als ein Drittel (36 %) hat überdies Zugriff auf Computer oder Laptops. Tablets werden von ca. einem Viertel (26 %) der Kinder und Jugendlichen Zuhause genutzt. 19 Prozent sind auch mit Spielkonsolen wie PlayStation oder Xbox ausgestattet.

Die Ergebnisse zur Medienausstattung spiegeln sich in den Angaben zu Erfahrungen mit digitalen Aktivitäten (Dimension der digitalen Kompetenzen, s. Abb. 1) wider: Während nahezu alle Befragten das Internet zur Informationssuche nutzen (98 %) und chatten (92 %), sind Aktivitäten, die den Einsatz anderer Endgeräte als dem Smartphone erfordern, deutlich weniger verbreitet. Insbesondere im Umgang mit Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen sowie im Schreiben von E-Mails haben die Schüler*innen nur wenig Erfahrung. Fast die Hälfte der Befragten (44–48 %) hat diese Aktivitäten laut eigenen Angaben noch nie ausgeführt.

Von den 98 % der Studienteilnehmenden, die regelmäßig online recherchieren, geben 76 % an, dabei ihre Familiensprache/n zu verwenden. 41 % können darüber hinaus die englische und 43 % die deutsche Sprache nutzen. Hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Nutzung des Deutschen für Internetrecherchen und der Aufenthaltsdauer in Deutschland feststellen: Die positive Korrelation ($r = .393$; $p < .001$) weist darauf hin, dass Schüler*innen, die länger in Deutschland leben, eher angeben, auch auf Deutsch im Netz nach Informationen suchen zu können.

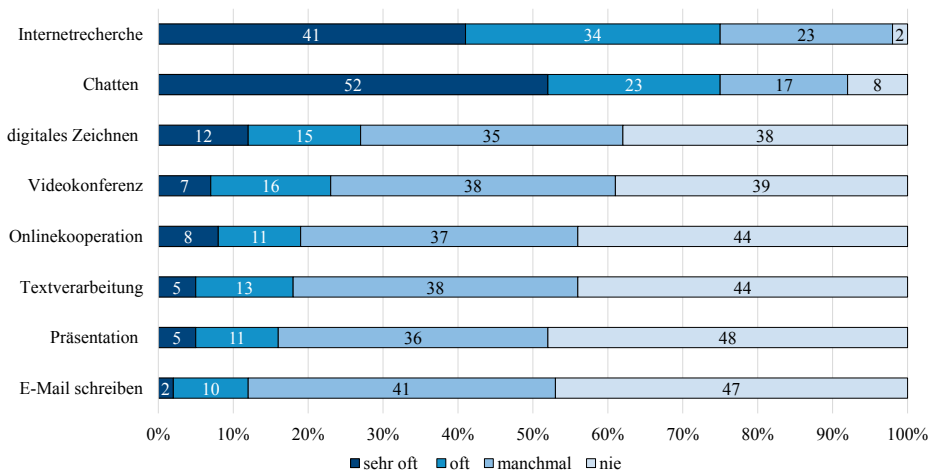


Abbildung 1: Erfahrung mit digitalen Aktivitäten

Hinsichtlich der Nutzungsdimension zeigen die Ergebnisse deutliche Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit verschiedener Endgeräte. Die Zahlen decken sich größtenteils mit dem Anteil der Schüler*innen, die einen physischen Zugang zum jeweiligen Gerät haben. Das Smartphone ist demnach mit deutlichem Abstand das meistgenutzte Gerät. 92,7 % der Befragten geben an, dieses täglich oder wöchentlich zu verwenden. Wesentlich seltener kommen Computer oder Laptops zum Einsatz (35,5 %). Tablets werden nur von etwas mehr als einem Viertel der Proband*in-

nen (26,3 %) mindestens einmal pro Woche genutzt. Auf Spielkonsolen greifen die wenigsten regelmäßig zurück (17,5 %).

Im Bereich der Rezeption digitaler Textformen zeigt sich, dass die Befragten im Internet überwiegend Musik (89 %) und Kurzvideos wie YouTube Shorts, Instagram Reels oder TikToks (86 %) konsumieren (s. Abb. 2). Mehr als die Hälfte ist jedoch auch mit anderen Videoformaten (61 %) wie Erklär- oder Lernvideos (53 %) vertraut. Von vielen rezipiert werden Textformen in sozialen Medien wie Postings (55 %), Memes (51 %) oder Kommentare (50 %). Weniger bekannt ($\leq 32\%$) sind hingegen Textformen wie Wikis, Nachrichten, Rezensionen, Foren oder Blogs sowie reine Audioformate wie Podcasts oder Hörbücher.

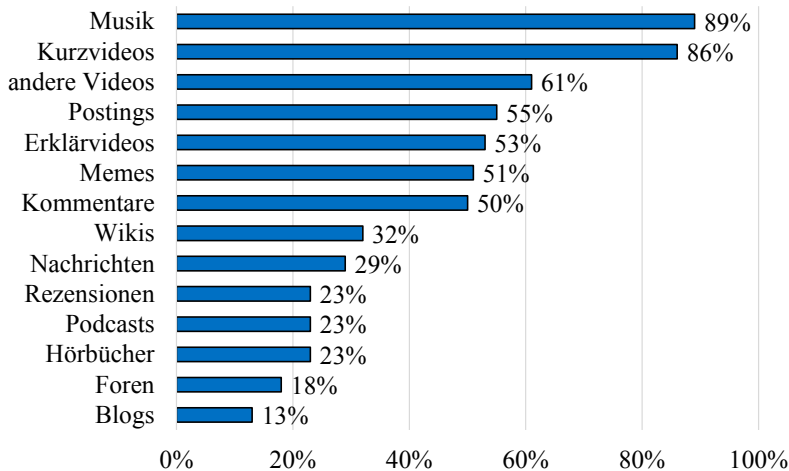


Abbildung 2: Rezeption digitaler Textformen

Die in Freitextantworten erhobenen Ergebnisse zur Produktion digitaler Textformen zeigen, dass es sich bei mehr als der Hälfte der Schüler*innen (60 %) um passive Internetnutzer*innen handelt, die keine Texte im Netz veröffentlichen. 40 % dagegen nutzen das Internet aktiv (s. Tab. 1), posten z. B. Videos ($n=60$) oder kommentieren die Posts anderer ($n=52$). Davon verweisen vier Prozent explizit darauf, selbst Inhalte zu produzieren und diese beispielsweise auf eigenen YouTube-Kanälen oder Blogs zu veröffentlichen. Die Inhalte beziehen sich dabei überwiegend auf hobbybezogene Themen wie Kochen, Gaming, Zeichnen oder Fankult.

Tabelle 1: Kategorien produzierter digitaler Textformen

Kategorien	Anzahl der Nennungen	Ankerbeispiel
Videos	60	<i>Ich mache vidio in TikTok ung Instagram. Ich mache skate triks und posten das</i>
Kommentare	52	<i>also ich schreibe kommentare nur zum meine freundinen.</i>
Fotos, Bilder	32	<i>Manchmal poste ich meine Fotos auf Instagram</i>
andere Posts	12	<i>Ich poste in den sozialen Medien</i>
Storys	8	<i>story in Instagram posten</i>
Texte	7	<i>Ich habe blog von kpop group</i>

Weitere Ergebnisse zur Nutzungsdimension betreffen den Einsatz digitaler Medien für das außerschulische Deutschlernen: Nur 17 % geben an, hierfür keinerlei digitale Angebote in Anspruch zu nehmen. 64 % der Befragten greifen auf Lernapps, am häufigsten Duolingo und Anton, zurück. Auch audiovisuelle Inhalte werden zu Lernzwecken konsumiert: Fast die Hälfte der Studienteilnehmenden (48 %) nutzt Videos oder Filme. Mehr als ein Drittel aller Befragten (37 %) nennt YouTube hierfür als bevorzugte Plattform, doch auch TikTok wird in dem Zusammenhang häufig genutzt. Deutlich seltener (15 %) werden soziale Medien wie Instagram oder Facebook als Lernressource wahrgenommen.

Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse nach Hintergrundmerkmalen wie Alter, Geschlecht oder Geburtsland lässt keine signifikanten Unterschiede erkennen. Die digitalen Voraussetzungen erscheinen über alle Gruppen hinweg weitestgehend vergleichbar.

6. Diskussion

Eine Interpretation und Einordnung der Ergebnisse im Kontext bestehender Forschung erlaubt das Ableiten von Schlussfolgerungen für den DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Schüler*innen.

6.1 Motivation

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Ausgangsvoraussetzung für den Zugang zur digitalen Welt, eine ausreichende Motivation sowie eine positive Einstellung gegenüber digitalen Medien, bei der Zielgruppe vorhanden ist. Es zeigt sich, dass der Großteil der Befragten nicht nur ein Interesse daran hat, zielsprachliche Handlungskompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien zu erwerben, sondern diese auch gern öfter im Unterricht nutzen möchte. Dies lädt Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen dazu ein, neue Zugänge zum Spracherwerb sowie den digitalisierungsbedingten Wandel im Kommunikationsverhalten und in den traditionellen Kulturtechniken (KMK, 2019, S. 8) in der Sprachförderung zu berücksichtigen. So können etwa Lernvideos eingesetzt bzw. selbst erstellt oder digitale Textformen wie Memes oder

Social-Media-Posts als authentische Beispiele für digitale literale Praktiken einbezogen werden.

Der etwas geringere Zustimmungsanteil zur Nutzung digitaler Geräte im Unterricht könnte darauf hindeuten, dass einige neu zugewanderte Schüler*innen digital gestützte Lehr-Lernsettings nicht uneingeschränkt positiv bewerten. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Sprachbarrieren oder als unzureichend wahrgenommene technische, aber auch didaktische Rahmenbedingungen könnten eine Rolle spielen. Einige Proband*innen präferieren womöglich die persönliche Unterstützung durch die Lehrkraft. Daher könnte es sinnvoll sein, digitale Elemente zunächst begleitend einzusetzen, um Vertrauen in ihre Funktion als Hilfsmittel aufzubauen, ohne sie direkt in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken.

6.2 Physischer Zugang

Die Zurückhaltung der Schüler*innen lässt sich aber möglicherweise auch auf ihren eigenen eingeschränkten physischen Zugang zu digitalen Technologien und den damit einhergehenden Mangel an Vorerfahrungen zurückführen. Die Ergebnisse zum häuslichen Medienrepertoire legen nahe, dass nur wenige der Befragten Zugang zu Computern, Laptops oder Tablets haben. In Kombination mit sprachlichen Hürden beeinträchtigt dies den kompetenten Umgang Neuzugewanderter mit schulischen Endgeräten. Daher bedarf es einer systematischen und kleinschrittigen Heranführung an die Geräte durch die verzahnte Vermittlung sowohl funktionaler als auch sprachlicher Handlungskompetenzen.

Ob bezüglich des physischen Zugangs Unterschiede zu Schüler*innen in Regelklassen vorliegen, ist durch Heranziehen einer Vergleichsstudie zu überprüfen. Zwar unterscheiden sich die jeweiligen Stichproben in Größe und Zusammensetzung (Altersgruppen, Geschlechterverteilung etc.) und die Items sind aufgrund sprachlicher Anpassungen nicht immer direkt vergleichbar, dennoch lassen sich durch eine Gegenüberstellung zentrale Tendenzen erkennen.

Werden die vorliegenden Ergebnisse mit denen der JIM-Studie (Feierabend et al., 2023) verglichen (s. Abb. 3), zeigt sich mit einer Differenz von 4 % lediglich beim Smartphonebesitz kein bedeutsamer Unterschied. Bei den übrigen Endgeräten treten dagegen deutliche Abweichungen hervor: Die Verfügbarkeit von Computern oder Laptops liegt bei der hier untersuchten Gruppe um 37 % niedriger, Tablets sind zu 30 % seltener vorhanden und bei Spielkonsolen liegt eine Differenz von 28 % vor. Insgesamt verdeutlichen diese Unterschiede, dass die befragten Neuzugewanderten über eine geringere technische Ausstattung verfügen als ihre Altersgenossen in der JIM-Studie. Damit bestätigen sich die diesbezüglichen Befunde vorangegangener Studien zu Zeiten des pandemiebedingten Distanzunterrichts (Guhl & Rellstab, 2021; Hüttmann et al., 2020; Rude, 2020). Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen können bei der Konzeption digital gestützter Unterrichtsssettings also nicht davon ausgehen, dass ihre Schüler*innen das gleiche Maß an Erfahrung im Umgang mit digitalen Technologien aufweisen wie deren Mitschüler*innen in Regelklassen.

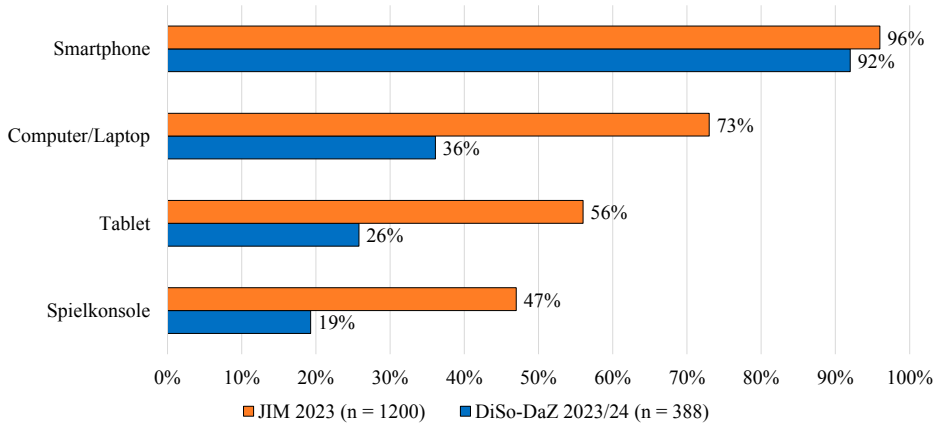


Abbildung 3: Der physische Zugang zu digitalen Endgeräten im Vergleich mit der JIM-Studie (Feierabend et al., 2023, S. 7)

6.3 Digitale Kompetenzen

Ein Blick auf die Erfahrung mit digitalen Aktivitäten weist auf Ansatzpunkte für die gezielte Förderung digitaler Kompetenzen hin. Während die Proband*innen in freizeitbezogenen Aktivitäten wie dem Chatten bereits umfangreiche Erfahrungen gesammelt haben, bleibt die Nutzung schulbezogener Anwendungen in der Gruppe eher gering. Laut ICILS-Ergebnissen sind Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramme sowohl in Deutschland als auch im internationalen Mittel die in der Schule am häufigsten eingesetzten digitalen Werkzeuge (Fröhlich et al., 2024, S. 129). Gerade mit diesen Anwendungen hatte die Mehrheit der Befragten allerdings bislang keine oder nur wenige Berührungspunkte. Digitale Kompetenzen, die im schulischen (und beruflichen) Kontext essenziell sind, scheinen unter neu zugewanderten Schüler*innen also kaum ausgeprägt zu sein.

Um festzustellen, ob Unterschiede zu Regelschüler*innen bestehen, wird die ICILS 2018 (Vennemann et al., 2021) als Referenz herangezogen. Da keine spezifischen Daten zu deutschen Proband*innen vorliegen, dienen die Gesamtdaten auf internationalem Niveau als Vergleichsgrundlage (s. Abb. 4). In der Gegenüberstellung der Anteile an Schüler*innen, die angeben, die jeweilige Aktivität schon einmal ausgeführt zu haben, zeigen sich bei den meisten Aktivitäten keine bedeutsamen Unterschiede. Bei der Textverarbeitung (32 %) und im Umgang mit Präsentationssoftware (30 %) sind jedoch deutliche Differenzen zu erkennen. Eine Förderung dieser beiden Kompetenzbereiche in Vorbereitungsklassen wäre also gerade mit Blick auf die Teilhabe am Regelunterricht sinnvoll.

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen von Diebel und Ahrenholz (2023, S. 41) deuten die Ergebnisse auf eine mehrsprachige Mediennutzung unter neu zugewanderten Schüler*innen hin, die neben Familiensprachen auch vertraute Fremdbzw. Zweitsprachen umfasst. Insbesondere bei Rechercheaufgaben im Unterricht

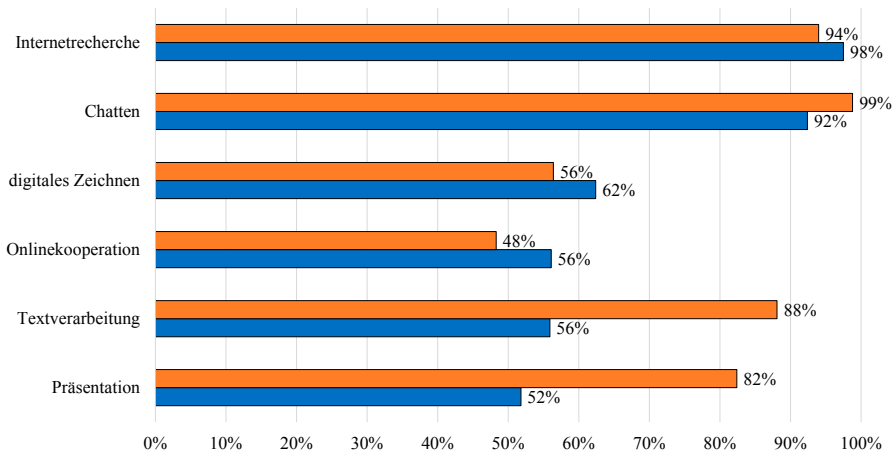


Abbildung 4: Erfahrung mit digitalen Aktivitäten im Vergleich mit der ICILS-Studie (Venne-
mann et al., 2021, S. 67–74)

oder im außerschulischen Kontext erweist sich die Mehrsprachigkeit Neuzugewanderter also als Ressource, die einen mehrperspektivischen Zugang zu Informationen befördert.

6.4 Nutzung

Weiteres didaktisches Potenzial birgt das Aufgreifen der digitalen Praktiken der Zielgruppe. Dabei sind alle lebensweltlichen Nutzungspraktiken als gleichermaßen wertvoll für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements im Kontext der Sprachaneignung anzusehen: Auch die intensive Smartphonennutzung kann für Neuzugewanderte im DaZ-Unterricht eine bedeutsame Ressource darstellen, z. B. als Hilfsmittel zur Kompensation von Sprachbarrieren (Richter et al., 2023, S. 312).

Im Abgleich mit den Ergebnissen der JIM-Studie (s. Abb. 5) zeigen sich in den Mediennutzungsgewohnheiten Neuzugewanderter und Bildungsinländer*innen kaum bemerkenswerte Unterschiede. Dieser Befund deckt sich mit dem der ICILS-Studie (Casamassima et al., 2024, S. 95). Eine Ausnahme bildet die Nutzung von Tablets. Hier lässt sich mit 17 % eine eindeutige Differenz erkennen, die vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass Tablets bei den Proband*innen zu einem geringeren Anteil vorhanden sind (Kap. 6.2).

Bei der rezeptiven und produktiven Nutzung digitaler Textformen ist eine Tendenz zu audiovisuellen und sozialen Medien erkennbar. Die Proband*innen sind insbesondere mit unterhaltungsbezogenen Formaten wie Kurzvideos vertraut, die eine geringe Aufmerksamkeitsspanne erfordern, während längere, komplexere und textlastigere Formate wie Foren oder Blogs sowie rein auditive Textformen wie Podcasts oder Hörbücher deutlich seltener genutzt werden.

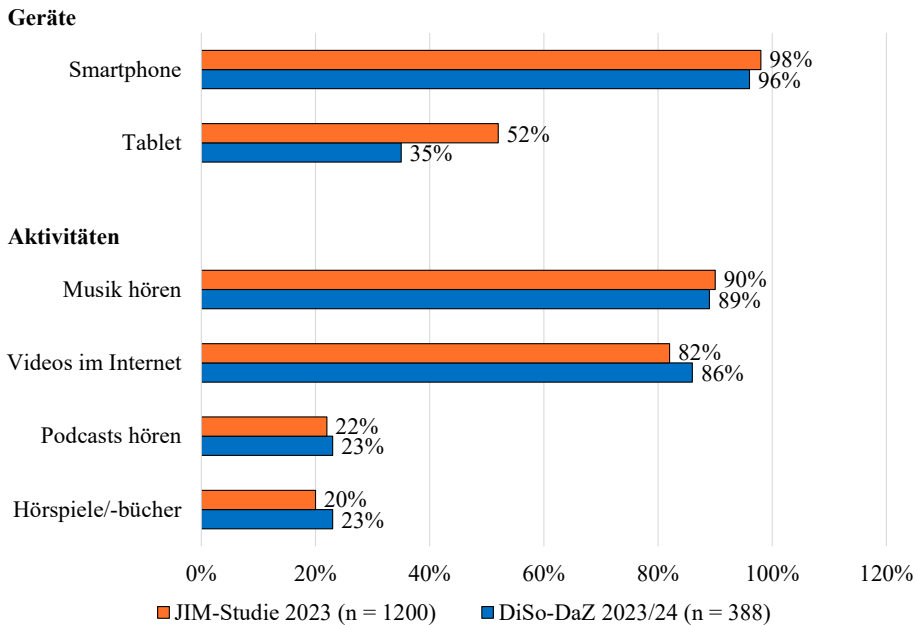


Abbildung 5: Mediennutzung im Vergleich mit der JIM-Studie (Feierabend et al., 2023, S. 13)

Dieser Trend lässt darauf schließen, dass die Befragten über wenig Erfahrung mit konzeptioneller Schriftlichkeit im digitalen Raum verfügen. Es dominieren medial mündliche Textformen wie Videos oder medial schriftlich, aber konzeptionell mündliche Textformen wie Social-Media-Kommentare. Konzeptionell schriftliche Textformen wie Wikis oder Nachrichten werden nur von einem geringen Anteil der Befragten rezipiert und noch seltener erfolgt deren aktive Produktion, etwa in Form von Blogs. Dies bestätigen auch die Ergebnisse zur Erfahrung mit digitalen Aktivitäten, aus denen hervorgeht, dass konzeptionell mündliche Textformen wie Chatnachrichten wesentlich häufiger produziert werden als Textformen wie E-Mails oder mit Textverarbeitungsprogrammen erstellte Texte, die eher durch Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt sind. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Lebensrealität neu zugewandelter Schüler*innen und den Lehrplänen des DaZ-Unterrichts. In vielen von ihnen ist das Formulieren von Blogs und E-Mails als zu erwerbende Kompetenz verankert (z. B. SMK, 2021, S. 24; BMBWF, 2018, S. 48), obwohl die Lernenden mit genau jenen Textformen in ihrem Alltag nur selten in Berührung kommen. Daraus ergibt sich die didaktische Notwendigkeit, Merkmale digitaler Textformen im DaZ-Unterricht gezielt zu vermitteln. Diese Erkenntnis wird auch durch die Befunde von Michalak und Winter (2022, S. 218) gestützt, die nachwiesen, dass die digitalen Erfahrungen Neuzugewandelter nicht nur die inhaltliche, sondern auch die sprachliche Ausgestaltung von Schüler*innentexten beeinflussen können, sodass beispielsweise argumentative Leserbriefe „den Charakter einer aus dem Internet vertrauten, kurzen Rezension an[nehmen]“ (ibid.).

Die Ergebnisse verdeutlichen weiter, dass digitale Medien beim außerschulischen Deutschlernen für die Mehrheit der Neuzugewanderten eine zentrale Rolle spielen. Die unterrichtliche Vermittlung von Strategien für einen lernförderlichen und reflektierten Einsatz der verwendeten Tools kann die Schüler*innen in ihrem autonomen Lernen bestärken. Zugleich zeigt sich ein Potenzial für die systematische Einbindung digitaler Selbstlernanwendungen wie Videos oder Apps in den DaZ-Unterricht. Werden bestimmte Erfolgsstrategien von in der Zielgruppe beliebten Anwendungen wie TikTok, Anton und Duolingo, etwa Elemente der Multimedialität, Interaktivität oder Gamification, in den Unterricht integriert, können bekannte Nutzungsmuster im Sinne der zirkulären Anwendung von van Dijks (2020) Zugangsdimensionen aufgegriffen werden, um die Motivation der Schüler*innen für die Auseinandersetzung mit digitalen Technologien zu Lernzwecken zu steigern.

7. Ausblick

Die vorliegende Studie liefert erstmals differenzierte Einblicke in die digitalen Voraussetzungen neu zugewanderter Schüler*innen der Sekundarstufe I und bietet damit vielfältige Anknüpfungspunkte für Lehr-Lernprozesse im DaZ-Unterricht. So wird besonders das didaktische Potenzial des Smartphones ersichtlich, das fast alle Befragten aktiv nutzen. Zudem zeigt sich eine Präferenz für audiovisuelle Medien und Textformen aus sozialen Netzwerken, die für die Sprachförderung aufgegriffen werden kann.

Die dargestellten Dimensionen verweisen aber auch auf Ungleichheiten im Zugang zu digitalen Technologien, die eine selbstbestimmte und erfolgreiche Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben beeinträchtigen können (van Dijk, 2020, S. 31). Für den Unterricht in Vorbereitungsklassen bedeutet das, dass ein Ausschluss digitaler Technologien eine Reproduktion von Ungleichheiten begünstigen und somit letztlich dazu führen kann, dass Neuzugewanderte auf dem Weg in eine von Digitalität geprägte Zukunft zurückgelassen werden. Daher bedarf es nicht nur einer gezielten Förderung insbesondere schulrelevanter digitaler Kompetenzen, sondern gleichzeitig einer stärkeren Berücksichtigung der Medienerfahrungen der Zielgruppe bei der Auswahl digitaler Zugänge zu Sprachlernressourcen und der Ausgestaltung des Unterrichts. Nur so kann der DaZ-Unterricht seiner Aufgabe gerecht werden, Lernende auf eine zunehmend digitalisierte Gesellschaft vorzubereiten und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen.

Unter Berücksichtigung ihrer Limitationen können die Studienergebnisse als Orientierungspunkt für die Entwicklung digitalitätsbezogener Interventionen dienen. Um das Erhebungsinstrument sowie die Erkenntnisse empirisch zu überprüfen, wären weitere Untersuchungen wünschenswert, die das Verfahren in anderen (Bundes-)Ländern replizieren, da nicht auszuschließen ist, dass die Studie durch bildungspolitische oder soziokulturelle Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Für eine bessere Vergleichbarkeit empfiehlt sich künftig der Einbezug einer Kontrollgruppe aus Regelschüler*innen ohne Zuwanderungsgeschichte. Die Erfassung weiterer Hin-

tergrundmerkmale, die sich auf den Zugang zu digitalen Technologien auswirken, z. B. der sozioökonomische Status, könnte zudem zu einer gezielteren Identifikation migrationsbedingter Indikatoren beitragen.

Literatur

- Aeppli, J., Gasser, L., Tettenborn Schärer, A. & Gutzwiller, E. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Auflage). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546957>
- Budde, M. A. & Michalak, M. (2021). Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung* (S. 31–56). Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). 230. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/230/20180831>
- Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Gerick, J., Senkbeil, M., Fröhlich, N. & Eickelmann, B. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 73–116). Waxmann.
- Diebel, J. & Ahrenholz, B. (2023). Schulische und sprachliche Voraussetzungen von Seiteneinsteiger*innen: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In U. Ohm & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache: Band 38. Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem: Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek* (S. 19–56). Schneider Hohengehren.
- DJI. (2020). *Deutsches Jugendinstitut – Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020: Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. wbv.
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2024). *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999492>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023). *JIM-Studie 2023: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Friedrichs-Liesenkötter, H. & Schmitt, C. (2017). Digitale Medien als Mediatoren von Agency. *Medienimpulse*, 55(3), 1–33.
- Fröhlich, N., Schaumburg, H., Eickelmann, B., Gerick, J., Drossel, K. & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Schüler*innen auf das Lernen mit digitalen Medien und den Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F.

- Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 117–148). Waxmann.
- Gamper, J. & Schroeder, C. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 63–76). J.B. Metzler.
- Guhl, S. & Rellstab, D. (2021). Perspektiven von Lehrer*innen auf pandemiebedingte Veränderungen in Vorbereitungsklassen an Schulen in Baden-Württemberg. In J. Gamper & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 31–54). Narr Francke Attempto.
- Hüttmann, J., Fujii, M. & Kutscher, N. (2020). Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. *Medienimpulse*, 58(2), 1–30. <https://doi.org/10.21243/MI-02-20-17>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 379–390. <https://doi.org/10.25656/01:20607>
- Kutscher, N. & Krefß, L. M. (2019). Das Smartphone als Schlüsselmedium – Transnationale und lokale Teilhabe unbegleiteter geflüchteter Jugendlicher. *Migration und Soziale Arbeit*, 40(4), 325–330.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Michalak, M. & Winter, E. (2022). Geflüchtete, Migranten oder Jugendliche mit DaZ? Zwischenergebnisse aus dem Projekt ForEST. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten* (S. 207–236). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19582>
- Richter, L., Gruchel, N., Buhl, H. M. & Kamin, A. M. (2023). Herkunftsbedingte und sprachliche Einflüsse bei der häuslichen Internetnutzung von Kindern. *Medienpädagogik*, 20, 293–319. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.12.X>
- Rude, B. (2020). Geflüchtete Kinder und Covid-19: Corona als Brennglas vorhandener Problematiken. *ifo Schnelldienst*, 73(12), 46–57. <http://hdl.handle.net/10419/232317>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK). (2021). *Lehrplan für Vorbereitungsklassen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen. Deutsch als Zweitsprache*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/19713/documents/71547>
- van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.
- Vennemann, M., Eickelmann, B., Labusch, A. & Drossel, K. (2021). *ICILS 2018 #Deutschland: Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Computer and Information Literacy Study*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993278>

Learner Perceptions of Language Outcomes during an English-Language Virtual Exchange

Abstract

This contribution explores two asynchronous virtual exchanges (VEs) as tools for enhancing language skills among grade 7 and 8 English language learners in Germany. Participants (n=15) were interviewed at the end of the exchanges, and the interview transcripts were analyzed qualitatively. Students reported general improvement as well as specific gains in writing, listening, speaking, vocabulary, and communication. Only one student reported no language improvement resulting from the VE. Learner perceptions provide a unique view of language gains resulting from VE, and it emerged that detailed reflection was challenging, highlighting a need for more instruction on and practice in self-assessment and reflection in language teaching and VEs.

Keywords: ELT, asynchronous virtual exchanges, communicative competence, language gains, learner autonomy

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht zwei asynchrone virtuelle Austausche (VEs) zur Förderung von Sprachkompetenzen bei Englischlernenden der Klassenstufen 7 und 8 in Deutschland. Die Teilnehmenden (n=15) wurden interviewt und die erhobenen Daten wurden qualitativ analysiert. Lernende berichteten von allgemeinen Fortschritten sowie von Verbesserungen im Schreiben, Hörverstehen, Sprechen, Wortschatz und in der Kommunikation. Eine Person berichtete von keiner sprachlichen Verbesserung durch den VE. Die Wahrnehmungen der Lernenden bieten eine einzigartige Perspektive auf durch VE erzielte Sprachgewinne, wobei auch der Bedarf an mehr Anleitung und Übung in Bezug auf Selbstbewertung und Reflexion im Sprachunterricht und bei virtuellen Austauschen deutlich wurde.

Schlüsselwörter: Englischunterricht, asynchrone virtuelle Austauschprogramme, kommunikative Kompetenzen, Spracherwerb, Lernendenautonomie

1. Introduction

Virtual exchanges (VEs) can be implemented to provide language learners with intercultural encounters that foster the development of intercultural communicative competence (ICC) and other language competences (Böttger, 2020; Elsner, 2010, 2015; Helm, 2024; Klippel & Doff, 2007; Legutke et al., 2017). VEs can take many forms such as interactions among language learners and language experts or among groups of students who are all learning the same foreign language, exchanges in which the focus is on intercultural communication on various topics like cultural views, practices or products, or on collaboration, such as when international teams complete a project together online. In school contexts, coordinating synchronous exchanges can be challenging due to conflicting class schedules, time differences when the participants reside in different time zones, and the varying language abilities of the participants. Asynchronous exchange formats in which learners communicate in writing

through chats, message boards or forums, or by sharing videos in which they speak, can reduce the organizational hurdles of VEs in school contexts, remove the challenge of spontaneous spoken interaction, and make this method more accessible to teachers and learners alike, while still fostering ICC and language learning. Asynchronous VEs do pose some challenges, however. One-way asynchronous communication can be misunderstood, since participants might interpret messages differently than they were intended. Furthermore, real-time feedback from communication partners, such as facial expressions in face-to-face online interaction or follow-up questions and other written responses in live chats, does not occur in asynchronous interactions. Comments can be made or questions posed, but the responses will be delayed or might never appear.

In this article, an exploratory case study of two asynchronous VEs with lower secondary school foreign language learners will be presented. I have carried out a series of three asynchronous video exchanges with lower secondary school English learners in Germany for my PhD research. Semi-structured interviews were used at the end of the second and third exchanges in 2023 and 2024 to collect learner feedback, including a question about whether learners believed that their English language skills had improved as a result of their participation in the project and how they noticed the improvement, if any. Language learning outcomes are usually measured using tests or based on written or oral assignments that are graded by a teacher or examiner. However, these exchanges were designed with intercultural encounters, ICC, and language practice in mind, leaving aside specific language learning objectives such as predefined vocabulary sets or language structures. Without clear language objectives in place, designing a classic language test would be challenging, and it could not be ruled out that the test results would reflect learning in the participants' compulsory English lessons as opposed to learning resulting from the VE. For these reasons, this article shifts the focus from evaluating work completed by students to exploring how students perceive their language learning outcomes resulting from participation in asynchronous VEs based on their own personal observations and experiences. It is my belief that using a foreign language to send oral and written messages and to read or listen to communication partners' responses during an asynchronous online exchange will improve participants' foreign language skills in a way similar to, although not as intensively as, the immersion one experiences during a stay in a place where the target language is spoken. In this contribution, I will explore the research question: *What learning outcomes do students report as a result of their participation in the virtual exchanges?*

This article is structured in the following way: first, virtual exchange will be defined and common forms of VE will be delineated while considering suitable modes of communication, topics, goals, and tasks. Then, current research on learner perceptions in general will be presented before taking a closer look at learner perceptions of language gains during VEs and resulting from producing videos in a foreign language. After considering the theoretical background, the two exchanges selected for this article will be discussed, after which the data collection and analysis procedures will be described. Finally, learners' statements about their perceived lan-

guage outcomes resulting from the exchanges will be presented and those outcomes will be considered in light of current research. In closing, the main points will be summarized and a conclusion will be drawn.

2. Background

In the following sections, characteristics and formats of as well as approaches to VEs in terms of contents and language use will be presented and compared. Then, the link between learner perceptions and language outcomes with a focus on video production and participation in VEs will be explored.

2.1 Virtual exchange

Virtual exchange is an umbrella term describing a variety of projects and formats in which students participate “in sustained online collaborative learning and interaction with partners from different countries and cultural backgrounds as part of study or training programmes and under the guidance of teachers or trained facilitators” (O’Dowd & Vinagre, 2024, p. 11). Furthermore, VEs permit a high level of flexibility and adaptability to different learning contexts and allow for the assignment of a variety of tasks during the exchanges (Dooly & Vinagre, 2022, p. 394).

Various forms of and approaches to VE exist, and these can be categorized based on the task types, the participants’ language profiles, and the topics about which they are communicating. Three forms of VE will be outlined here. First, E-Tandem exchanges connect partners who are learning each other’s first languages, and the students take turns using these languages while supporting one another with corrections and suggestions for improvements (O’Dowd, 2021, p. 2). Second, telecollaborative exchanges involve L1 speakers and language learners communicating about cultural artifacts or beliefs and combine the use of the target language with intercultural learning (Gutiérrez & O’Dowd, 2021, p. 18). Grouping language learners with language experts in a VE reflects a sociocultural view of language learning in which a novice benefits from interaction with an expert in their zone of proximal development: a theoretical space where learners can perform better with support from an expert (Lightbown & Spada, 2021, pp. 123–124). This theory emphasizes language development and the co-creation of meaning resulting from dialogic scaffolding (*ibid.*). While E-Tandems and telecollaborative exchanges involve language learners communicating with native speakers who take on the role of language experts, a third form, the lingua franca exchange, involves only participants who are learning the target language that is used for communication during the exchange (Gutiérrez & O’Dowd, 2021, p. 18). Pairing English learners and English L1 speakers may lead to higher anxiety and frustration in communicative situations on the part of some English language learners, and reducing or eliminating that anxiety and frustration is seen as one potential benefit of lingua franca exchanges (Hoffstaedter &

Kohn, 2015, pp. 22–23; Nicolau & Sevilla-Pavón, 2023, p. 175). The Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition (TILA) project connected secondary school learners of English, Spanish, French and German using two different formats from 2013–2015: a tandem format and a lingua franca format (Hoffstaedter & Kohn, 2015, pp. 5–10; Kohn, 2016, pp. 92–93). In the lingua franca format, participants communicated with one another via videoconference, virtual worlds, or forums in their shared target language (*ibid.*). Kohn (2016, p. 92) points out that participants are “in the same language boat” and that communication, comprehension, language production, and interaction are accentuated in this exchange format while moving away from an “exonormative orientation towards native speaker norms of correctness and appropriateness”.

Moving on to the content of VEs, three approaches have been described: comparative, challenge-based, and dialogue-based approaches (Helm, 2024). These three approaches can be conducted with groups mixing language experts and learners or in a lingua franca format. Comparative approaches are similar to the telecollaborative format described above, while challenge-based approaches involve international teams working together to propose sustainable solutions to large-scale challenges, for example “environmental issues, social justice, and public health” (Helm, 2024, p. 36). The dialogue-based approach involves diverse groups of students sharing their perspectives and learning from one another about “complex, divisive issues such as conflict situations, migration, and religion” (Helm, 2024, p. 11). The approaches introduced above could all be conducted using synchronous forms of communication such as videoconferences or written live chats or asynchronous communication in written or video form such as e-mail, forums, or message boards (Lewis & O’Dowd, 2016).

Turning our attention to tasks in VEs, the progressive task model for VE is often used in lingua franca and challenge-based exchanges and follows a 3-step progression of tasks that increase in complexity over the course of the exchange (Müller-Hartmann et al., 2019, pp. 8–9; O’Dowd & Waire, 2009, pp. 175–178). The first step consists of an information exchange task that makes participants acquainted with each other before moving on to a second task, which requires them to compare and analyze cultural artifacts, beliefs, or practices. For the third and most complex task, the international teams collaborate online, which can be on a relatively small scale, such as developing teaching materials or projects if the participants are teachers or student teachers (Sundqvist & O’Dowd, 2024, pp. 36–38), or a complex challenge that involves proposing a solution to a global issue such as climate change (Helm, 2024, p. 41).

2.2 Learner perceptions and language outcomes

As mentioned above, VEs can foster language competences (Böttger, 2020; Elsner, 2010; Elsner, 2015; Helm, 2024; Klippel & Doff, 2007; Legutke et al., 2017), but how do learners perceive language outcomes resulting from their participation in VEs? Students’ perceptions of themselves as language learners can be linked to positive

outcomes in terms of learning, achievement, and lower anxiety while using the foreign language (Wesely, 2012, pp. 102–103). Ushioda goes on to state that “self-perception is a fluctuating and socially situated variable closely related to the learners’ perception of the learning environment” (2003, as cited in de Saint Léger & Storch, 2009, p. 280). Dörnyei’s L2 Motivational Self System focuses on learners’ perceptions of themselves using the language they are learning instead of prioritizing reaching near-native language competence or integrating into a target culture ideal (2009, pp. 22–25). Teachers can support students’ development of their L2 selves by offering learning environments that allow for engagement, enjoyment, and creativity (Dörnyei, 2009, p. 37). It seems that positive perceptions of the learning environment and one’s own learning correlate with positive language outcomes. VE has the potential to constitute an engaging, enjoyable, and creative learning environment by allowing learners to make individual contributions on a variety of topics during authentic communication with peers, and if learners perceive it as such, positive language outcomes can result from participation in a VE.

In a qualitative synthesis of 17 studies on VEs using synchronous and asynchronous communication, Ciftci and Savas found that participants anticipate that taking part in a VE will help them to improve their language skills, and that these expectations can be met to a degree (2018, pp. 285–286). They report improved speaking skills, vocabulary retention, and language accuracy resulting from VE participation (*ibid.*, pp. 285–286, 291). Nguyen et al. (2024, pp. 6–7) analyzed students’ perceptions of improvement in their English language skills resulting from participation in an 8-week VE during which participants were required to communicate weekly via videoconferences, and asynchronously on discussion boards with written messages and video posts. Nguyen et al. (2024, p. 12) explored speaking fluency, listening comprehension, writing skills, vocabulary, and confidence in speaking English (2024, p. 12). Participants reported gains in all five areas and traced those improvements back to the preparation that they put in prior to meetings with their partners and the communication practice that took place during the exchange (*ibid.*). Two of their 68 students reported no language gains resulting from the VE (*ibid.*). Additionally, a study on the development of intercultural competence in a series of 24 VEs in 2021 and 2022 for pre-service and in-service teachers all using a mix of synchronous and asynchronous communication found that the VE participants perceived differences in “body language, register or vocabulary use” in their partners and adjusted their own to improve the effectiveness of their interactions (Gutiérrez & Rogaten, 2024, p. 148).

Shifting the focus to asynchronous communication, producing videos in a foreign language has also been associated with learners perceiving positive language outcomes in the target language. The following studies describe video production in a foreign language and students’ perceptions of language improvements resulting from it outside of the context of VEs. Video production as described in these studies is relevant to this article, even though it was not part of VE projects, since the VEs detailed in the next section were asynchronous video exchanges. Riyanto (2020, p. 67) carried out an action research project in Indonesia with 29 first-year univer-

sity students in an English class who made a series of six videos in English over the course of a semester. In a survey, students reported learning new vocabulary and improving their general English knowledge as a result of the video making process throughout the semester (Riyanto, 2020, p. 71). Guenier (2023, pp. 8–9) reported that university students' engagement in the process of video production, including practicing, revising, and correcting their work, led to improvements in their foreign language skills. Specifically, one student noticed an increase in the length and improvement of the quality of their oral language production, stating that when they started producing videos, they had to stop more often to correct themselves, and as time went on, they could produce longer stretches of spoken language without stopping to make corrections (Guenier, 2023, p. 8).

3. Methodology

In the following sections, details on the VEs that were conducted will be provided. Then, the research design, data collection, and analysis methods will be described.

3.1 The virtual exchanges

The two VEs presented in this article were conducted as part of the author's doctoral research from 2021 to 2024. The series of exchanges was developed with the intention of providing English language learners at a secondary school in Germany with an opportunity to apply their English skills in communication with English L1 speakers and other ELLs within the context of an online intercultural exchange. Furthermore, the exchanges were designed with the objective of obtaining evidence whether work toward ICC goals was observable in VEs with young ELLs. Across the three years, the structure and length of the exchanges varied, with the main objective of comparing learners' performances of ICC in the different exchange formats. Alongside building ICC, it is my belief that using a foreign language in a VE context, even without specific language objectives, can lead to gains in language competences. Thus, in this article, feedback from the participants in Germany on two of the exchanges that took place during the 2022–2023 and 2023–2024 school years will be analyzed and discussed with a focus on the following research question:

What learning outcomes do students report as a result of their participation in the virtual exchanges?

The VEs presented in this article were asynchronous, bilingual, multicultural exchanges in two different formats. The exchanges will be described in detail in the following sections. Both exchanges were designed with the twofold intention of providing ELLs in grades 6 through 8 in Germany with an opportunity to use their L2 and to engage with peers in another country to communicate about topics

related to culture, thus working on ICC while using the target language. Secondary school students from Germany, the Czech Republic, and the United States joined the exchanges. At the schools in the United States and the Czech Republic, the exchanges were integrated into foreign language classes, while in Germany the exchange was offered as an after-school, elective class. No explicit language teaching took place as part of the exchanges, which means that learners were granted complete freedom to apply their language skills as they saw fit. Learners in the Czech Republic and the United States received language feedback from their teachers and a grade on one of their videos. Language support was provided to the German group by the researcher as needed during the weekly meetings, but the participants in Germany were not graded on their work, since the exchange was an extracurricular activity. Furthermore, learner contributions (videos, written messages, and comments) in Germany were reviewed by the researcher and feedback was given related to content, language, and appropriateness. Participants communicated with one another asynchronously in the languages they were learning (English was used by the Czech and German participants, and German and English was used by the American participants) using Padlet and Flip. Those platforms were chosen because they were available to all participating schools and the teachers were familiar with them and able to provide support to their students if needed. All participants and their parents were informed about the format and duration of the exchanges, and all parents or guardians signed and submitted permission slips that their children were allowed to participate in the exchanges and data collection. In the following sections, information about the participating schools and students is presented and details about the format and contents of the exchanges are provided.

3.1.1 The 2022–2023 exchange

The 2022–2023 exchange began on November 8, 2022, and continued until June 20, 2023. Three secondary schools participated in the exchange: one in central Saxony, Germany, one in the Pardubice Region of the Czech Republic, and one in Massachusetts, USA. The author initiated the exchange and managed to get the participating school in Germany involved through personal contacts. The other teachers were recruited through a personal contact in the Czech Republic and through the ePals Global Community (Cricket Media, Inc., 2017). An overview of the participants can be found in Table 1.

Table 1: Overview of participants in the 2022–2023 exchange

	Czech Republic	Germany	United States
Age of participants	14–15	12–13	12–13
Gender of participants	11 female, 4 male	9 male	3 female, 12 male
English language ability	A2	A2	first language
Exchange setting	English class	extracurricular	A1 German class

The exchange was an asynchronous lingua franca video exchange most closely resembling the telecollaborative exchange format described in section 2.1. Learners communicated using Padlet and Flip to exchange written messages and video presentations about their home cultures such as Christmas traditions, their schools, their hometowns, their favorite foods, and their favorite games. Participants in the Czech Republic and United States created their contributions either during class time after they had completed other work or as homework. Participants in Germany met with the researcher after school for 80 minutes once per week. A total of 23 meetings were held in Germany from November 2022 until June 2023. During the meetings, videos from the other groups were watched and discussed. Learners also had time to prepare videos individually or in groups, which they would share with their partners in the Czech Republic and the United States.

3.1.2 The 2024 virtual exchange

The 2024 exchange took place between April 9 and June 6, 2024, and was designed following the progressive task format. The exchange had a shorter duration in 2024 because the recommended length for exchanges in this format is at least 6 weeks (Müller-Hartmann et al., 2019, p. 3). The format was changed from telecollaboration to the progressive task format in order to compare learners’ experiences in different settings for my PhD research. The same partner classes participated in the 2024 exchange. An overview of the participants can be found in Table 2.

Table 2: Overview of participants in the 2024 exchange

	Czech Republic	Germany	United States
Age of participants	13–15	13–14	13–14
Gender of participants	9 female, 8 male	2 female, 4 male	4 female, 11 male
English language ability	A2	A2	first language
Exchange setting	English class	extracurricular	A1 German class

Students completed the following tasks:

1. Information exchange: for this task, learners presented themselves on Padlet in text and video form. They were encouraged to share their names, a photo and video, their hometowns, their interests, the languages they speak, their favorite subjects, and their favorite holiday, celebration, or event.
2. Brainstorming and cultural comparison: participants formed six trinational teams for the second task. Learners collected ideas for a meeting of the three participating classes somewhere in the world on Padlet. They were asked to present and compare their hometowns, suggest locations for the meetup, and collect suggestions for the time, duration, refreshments, entertainment, theme, and decorations.

3. Collaborative task: after settling on the details for their meetup using the suggestions collected in task 2, participants collaborated on a poster with the details for their event in a shared document.

This exchange took place as part of learners' English class in the Czech Republic and the participants' German class in the United States as outlined above in section 3.1.1. It was an extracurricular activity in Germany, with participants meeting with the author for 80 minutes once a week.

3.2 Data collection and analysis

Data was collected by conducting semi-structured interviews with the participants in Germany at the end of the 2022–2023 exchange on June 20, 2023, and at the end of the 2024 exchange on June 4 and 6, 2024. A total of 11 learners were interviewed in person during this final debriefing. The interview process was familiar to the participants, since interviews had already been conducted in both years at the midpoint of the exchanges. The interviews were conducted in the German language, the first language of all interviewees, recorded, transcribed semantically, and translated into English by the researcher because the author's dissertation will be written in English. During the interviews, students were asked about the main topics 1. – 5. below. Several follow-up questions were intended to elicit more feedback on the exchange, for example learners' motivations for joining the exchange, the video production process, the videos produced by the other participating groups, intercultural learning as a result of watching the videos, and learners' perceptions of whether their participation in the exchange had an effect on their English skills. The catalog of questions is presented in the following:

Questions for the semi-structured interviews conducted on June 20, 2023, and June 4 and 6, 2024:

1. Why did you join the exchange?
 - a. interest in video production?
 - b. to share information about your life with others – what?
 - c. interest in daily life in other countries?
 - d. to learn about the other participants – what?
2. Looking back on the exchange:
 - a. How did you like the exchange?
 - b. What didn't you like?
 - c. What did you think about producing videos?
 - d. What did you think about watching the others' videos?
 - e. Is there anything you would have done differently during the exchange?
 - f. What did you think about using the apps Flip and Padlet?

3. About which topics did you produce videos?
 - a. Did you work alone or with others?
 - b. Which apps did you use while making videos?
 - c. Describe your approach to making videos step by step.
 - d. What do you think of the videos you produced? Are you satisfied or would you change anything?
 - e. What was difficult or easy while preparing videos?
4. What do you think about the other groups' videos?
 - a. What did you learn or find out?
 - b. Which group's English could you understand better?
 - c. Why could you understand them better?
 - d. What did you like about the videos by the other groups?
 - e. What didn't you like about the videos by the other groups?
5. Do you think that your English has improved as a result of your participation in the exchange?
 - a. How did your English improve?
 - b. How did you notice the change?

The data collected during the interviews was analyzed qualitatively (Kuckartz, 2018) using deductive and inductive coding. The deductive codes used during the analysis were developed based on the four core skills of language learning: reading, writing, listening and speaking. Two additional codes, *Other outcomes* and *No outcomes*, were created to account for any statements made by students which did not correspond to the previously mentioned four categories or if learners reported that they noticed no change in their English skills as a result of their participation in the exchange. 26 segments were coded in the first round of coding. After the first round of coding, the code *Reading outcomes* was deleted, since no changes in reading comprehension were mentioned by any of the interviewees. Furthermore, all segments coded with the code *Other outcomes* were recoded with three inductive codes (*Communication*, *Vocabulary*, and *Positive outcomes*), and the code *Other outcomes* was deleted. The final codebook can be found in Table 3.

Table 3: Codebook for analyzing learners' perceptions of language outcomes resulting from participation in the exchanges

Code name	Definition: Statements about ...
Writing outcomes	... outcomes in written language production
Listening outcomes	... outcomes in listening comprehension
Speaking outcomes	... outcomes in oral production
No outcomes	... no change in language ability
Communication outcomes	... outcomes in the ability to communicate in English, not specifying whether written or spoken
Vocabulary outcomes	... learning new words as a result of participation in the exchange
Positive outcomes	... improvement in English without further specification

4. Results and discussion

In this section, the language outcomes addressed by learners during the interviews will be presented and discussed, following the codebook in Table 3.

4.1 No outcomes

One interviewee stated that their English did not change as a result of participating in the 2022–2023 VE. When asked for further specification, that individual provided the following reason: “because we don’t speak the same English”. This seems to indicate that the learner perceived differences between the English he and his classmates in Germany speak and the English used by the learners in the Czech Republic and the L1 English speakers in the United States. This learner viewed neither interaction with English L1 speakers nor communication with other learners as advantageous for his English language development. This could indicate that the learner desired or needed more comprehensible input because the English varieties he encountered did not support his learning. While only one of the eleven interviewees in the current iteration expressed this view, this result parallels Nguyen et al.’s (2024, p. 12) finding that two of their students did not perceive any language improvements stemming from their participation in the VE.

4.2 Positive outcomes

Eight of the eleven interviewees reported positive language outcomes without further specifying what aspects of their language improved. Six of the learners stated that their English improved a little bit or minimally, and one reported noticing the improvement because of improved grades in English class in school, despite not having increased the amount of time spent studying for English.

4.3 Communication outcomes

One learner reported that he was better able to communicate in English as a result of his participation in the exchange, and that he noticed this improvement while playing the game Fortnite in the form of more fluent communication with other players. Perhaps the engaging, creative VE environment enhanced this student’s perception of himself as a communicator in English which extended to the gaming situation, corresponding to Dörnyei’s concept of the L2 self (2009).

4.4 Writing outcomes

Two learners reported improvements in their written English. One learner, whose English grades had improved, mentioned that their writing skill in English had been boosted. He stated that “*die ganzen einzelnen Wörter schreiben* [writing all of the individual words]” on Padlet had helped him better his writing in English. Another learner also cited improved writing, and explained a technique for making bilingual PowerPoint videos, since the partner class in the United States was learning German. This approach involved first writing the script for the slides in German, then in English. Engagement in authentic communication with peers seemed to motivate learners to prepare for their interactions during this VE, leading to language gains much like Nguyen et al. (2024, p. 12) reported.

4.5 Listening outcomes

One learner reported improved listening comprehension as a result of their VE participation. That learner felt that some of the videos shared by the partner students were of low quality. Perhaps poor audio quality caused this learner to listen more closely, thus improving overall listening comprehension. During the interviews, learners were also asked which variety of English was more easily understandable to them. Four of the students stated explicitly that it was easier for them to understand English spoken by the American participants. Those students justified this response by stating that the American students spoke correctly, because English is their first language, and they speak it every day. One student claimed that the American students’ English was “cleaner”. One student stated that the Czech learners were more similar to the German group because they were also learners and did not speak English so well. One student also expressed a preference for VEs with English L1 speakers as opposed to lingua franca exchanges. These statements contradict one of the driving motivations in lingua franca exchanges, namely that the similarity in language skills between two groups of learners can be advantageous to communication in the language being learned (Hoffstaedter & Kohn, 2015, pp. 22–23; Kohn, 2016, pp. 92–93). However, learners’ exposure to North American English in media may result in higher comprehensibility of American English. At the beginning of the VEs, learners reported that they had engaged with media in English such as YouTube videos, Netflix series, and music in their free time. In contrast, one student stated that the English spoken by the students in the Czech Republic was easier to understand. This student attributed this to the geographical proximity of the Czech Republic to Germany. Perhaps this learner was referring to the similarity of the language levels between the two groups as European learners of English, which would support the claim that communication among groups of learners is more easily comprehensible to the participants (Hoffstaedter & Kohn, 2015, pp. 22–23; Kohn, 2016, pp. 92–93).

4.6 Speaking outcomes

Four learners cited improvements in their spoken English resulting from the VE, specifically noting improved pronunciation and speaking more clearly. Upon further questioning, students reported noticing these outcomes themselves and not receiving external feedback, for example from teachers. This finding could also correspond to Dörnyei's (2009) concept of the L2 self and a perception of improvement stemming from engagement with the VE learning environment.

4.7 Vocabulary outcomes

Finally, two learners reported that their English vocabulary grew as a result of the exchange, specifically, that they learned new words that they needed for making their videos. This mirrors the findings that preparation for communication in a VE and for video production can lead to perceived increases in vocabulary knowledge (Guenier, 2023, p. 8; Gutiérrez & Rogaten, 2024, p. 148; Nguyen et al., 2024, p. 12; Riyanto, 2020, p. 71). The authentic communication afforded by the VE experience could be a motivator for learners to engage more with the language, thus expanding their vocabulary in order to communicate their ideas more effectively.

5. Conclusion

In this article, learner perceptions of language outcomes resulting from participation in asynchronous VEs have been explored. Feedback on two VEs was collected using semi-structured interviews with participants in Germany and analyzed using qualitative content analysis to explore whether learners perceived language improvement resulting from their VE participation and, if so, what skills and competences had been boosted. General positive outcomes were often named, but learners also specified improvements in writing, listening, speaking, communication, and vocabulary, which they attributed to their participation in the VEs. One participant reported no language outcomes resulting from the VE. A notable result of this study is that only one participant cited improved grades in English as evidence for their perceived language outcomes, because in educational settings assessment and grades resulting from assessments are usually used to measure learning. Most learners attributed their language outcomes to their own engagement and noticed the changes themselves, mostly without external feedback, with one participant explicitly stating that there had been no feedback from teachers on any improvements in their English language skills. Such a rich and individual spectrum of language outcomes could not be obtained from an external measure such as a language test, and eliciting learners' views on their learning encourages learners to critically engage with their own learning processes and make individual judgments about their own learning gains. These results highlight the potential of providing engaging and creative learning environ-

ments such as VEs in which learners have space to express themselves using the language taught in their foreign language classes, corresponding to Dörnyei's L2 Motivational Self System (2009) as well as other findings highlighting learner-perceived language outcomes following participation in VEs or video production (Ciftci & Savas, 2018; Guenier, 2024; Gutiérrez & Rogaten, 2024; Nguyen et al., 2024; Riyanto, 2020). Overall, asynchronous VE as presented here appears to have great potential as an engaging and beneficial activity for foreign language learners. Students have the opportunity to engage in authentic communication with peers in the VE setting and perceive participation as advantageous for foreign language learning. It must be noted that the exchanges discussed here did not have any specific language learning goals or follow a language syllabus, but were intended to provide a space for fluency practice where learners could apply what they had learned in their foreign language classes.

Limitations of the current study are its small scale with eleven interviewees and the short answers they provided even when further questioned about their statements. Students are probably not trained to reflect in detail on their knowledge gains and to provide evidence for them (especially in an interview situation with a teacher or researcher), which would explain their very short responses. Being interviewed was not an entirely new experience for the participants, as they had been interviewed already in the middle of the exchange several weeks before the final interviews analyzed here. In any case, the short explanations and lack of detail indicate that learners could be underreporting experiences when reflecting on their own thinking and learning processes and assessing their progress. Implications for teaching and future VEs include the need for increased instruction on and focused practice with structured reflection and self-assessment. Moreover, the participants in Germany took part in the VEs voluntarily, which suggests that they brought positive attitudes and expectations to the exchanges. These positive attitudes and expectations could have influenced their views on learning gains. Suggestions for future research on this topic include more detailed questioning on specific evidence for the language outcomes mentioned by learners and how they perceived those outcomes. A detailed inquiry into learners' motivations for participating in the VEs, feedback related to the exchanges themselves, and their perceived language outcomes could also provide more insight into Dörnyei's L2 Motivational Self System (2009) and engagement in the creative learning environment afforded by VE. In sum, the current study demonstrates that learners' voices provide an individual perspective on language learning outcomes. Reflection and self-assessment should play a bigger role in language teaching and VEs, and learners' perspectives on their improvements should be further explored to continue unravelling interactions among motivation, engagement with learning environments, and how learners themselves perceive and explain language outcomes.

References

- Böttger, H. (2020). Erste interkulturelle Schritte gehen. In H. Böttger (Ed.), *Englisch Didaktik für die Grundschule* (pp. 194–201). Cornelsen.
- Ciftci, E. & Savas, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL*, 30(3), 278–298. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>
- Cricket Media, Inc. (2017). ePals Global Community. <https://www.epals.com/#/connections>
- de Saint Léger, D. & Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269–285. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.001>
- Dooly, M. & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55, 392–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Elsner, D. (2010). *Englisch in der Grundschule unterrichten: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. Oldenbourg.
- Elsner, D. (2015). *Kompetenzorientiert unterrichten in der Grundschule. Englisch 1–4*. Cornelsen.
- Guenier, A. (2023). Student initiative of producing their own mini videos for language learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.317929>
- Gutiérrez, B. & O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: connecting language learners in online intercultural collaborative learning. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp. 17–22). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1230>
- Gutiérrez, B. & Rogaten, J. (2024). Impact of virtual exchange on teachers' and student teachers' digital collaboration skills. In R. O'Dowd & M. Vinagre (Eds.), *Virtual Innovation and Support Networks. Exploring the impact of Virtual Exchange in teacher education*. Lang. <https://doi.org/10.3726/b21769>
- Helm, F. (2024). *Intercultural communication in virtual exchange*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009385589>
- Hoffstaedter, P. & Kohn, K. (2015). *Telecollaboration for intercultural foreign language conversations in secondary school contexts: Task design and pedagogic implementation*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3576.0484>
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Kohn, K. (2016). From ELF communication to lingua franca pedagogy. In M.-L. Pitzl & R. Osmik-Teasdale (Eds.), *English as a Lingua Franca: Perspectives and Prospects: Contributions in Honour of Barbara Seidlhofer* (pp. 87–96). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503177-014>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3rd ed.). Beltz Juventa.
- Legutke, M., Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditfurth, M. (2017). *Teaching English in the primary school* (3rd ed.). Klett-Lerntraining.

- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Introduction to online intercultural exchange and this volume. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 3–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678931>
- Lightbown, P. & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Müller-Hartmann, A., O'Dowd, R., & colleagues from the EVALUATE Group (2019). *A training manual on telecollaboration for teacher trainers*. https://www.unicollaboration.org/wp-content/uploads/2020/08/Training-Manual_Final_EVALUATE.pdf
- Nguyen, N., Leung, A., Hien, H-T, & Thiet, N-T. (2024). The impact of virtual exchange using English as a lingua franca on students' linguistic and cultural competence. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 28(3). <https://doi.org/10.55593/ej.28111a1>
- Nicolau, A. & Sevilla-Pavón, A. (2023). Exploring the impact of virtual exchange in virtual English as a lingua franca (VELF): Views on self-efficacy and motivation. In I. Pineda & R. Bosso (Eds.), *Virtual English as a Lingua Franca* (pp. 173–194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003342922>
- O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>
- O'Dowd, R. & Vinagre, M. (2024). Introduction to the VALIANT study and this volume. In R. O'Dowd & M. Vinagre (Eds.), *Virtual Innovation and Support Networks. Exploring the impact of Virtual Exchange in teacher education* (pp. 9–24). Lang. <https://doi.org/10.3726/b21769>
- O'Dowd, R. & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/09588220902778369>
- Riyanto, E. (2020). The benefits of integrating video making in a speaking class. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(1), 64–74. <https://doi.org/10.55593/ej.28111a1>
- Sundqvist, P. & O'Dowd, R. (2024). The VALIANT model of virtual exchange. In R. O'Dowd & M. Vinagre (Eds.), *Virtual Innovation and Support Networks. Exploring the impact of Virtual Exchange in teacher education* (pp. 25–44). Lang. <https://doi.org/10.3726/b21769>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 90–102). Authentik.
- Wesely, P. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(S1), 98–117. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x>

XR Technologies in (Language) Education

Conceptualising a Framework and Guidelines for Educators and XR Designers in Immersive Learning Environments

Abstract

This article explores the integration of Extended Reality (XR) technologies in education, with a particular focus on language learning. Drawing on qualitative data, it examines the perspectives of XR designers, teachers, and language teacher educators. Findings highlight shared opportunities – such as increased learner engagement, safe practice spaces, and enhanced authenticity – and key challenges, including limited resources, lack of training, and conceptual uncertainties. The study identifies the need for co-creation between educators and designers and introduces preliminary guidelines to support a pedagogical implementation. It concludes by outlining the development of the PAX Framework and Guidelines for future practice.¹

Keywords: XR, XR in Language Learning, Collaboration, Thematic Analysis

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht den Einsatz von Extended-Reality (XR-)Technologien im Bildungskontext, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Basierend auf qualitativen Daten werden Perspektiven von XR-Designer*innen, Lehrkräften und Fachleiter*innen für das Fach Englisch analysiert. Die Ergebnisse zeigen Potenziale wie gesteigerte Lernmotivation, Wahrnehmung von XR als *safe spaces* und Authentizität, sowie Herausforderungen wie fehlende Ressourcen, mangelnde Schulungen und konzeptionelle Unsicherheiten. Der Beitrag betont die Bedeutung einer kooperativen Entwicklung zwischen XR Designer*innen und Lehrkräften und stellt erste Leitlinien sowie das PAX Framework für die schulische Praxis vor.

Schlüsselwörter: XR, XR im Sprachunterricht, Zusammenarbeit, thematische Analyse

1. Introduction

“I also have plenty of experiences where I stare at something and simply don’t get it. I hate to admit it, but my typical reaction is to simply turn away.” (Koster, 2014, p. 6)

The integration of Extended Reality (XR) technologies into school education in general and (foreign/second/other) language education in particular is still in its early stages, especially in the European school context, although progress has been made in other regions such as East Asia (see, e.g., Parmaxi, 2023). XR technologies are not

1 Acknowledgments: This work was partially supported by the European Commission, under project PAX – Pedagogical Alliance for XR-Technology in (Teacher) Education – ERASMUS-EDU-2023-PI-ALL-INNO, Project No. 101139827. We also extend our thanks to all collaborators and partners involved.

yet widely used in everyday school education, but research has shown that they are becoming increasingly relevant in educational contexts ranging from secondary to higher and vocational education, including language education (Al-Ansi et al., 2023; Mills & Brown, 2023; Parmaxi, 2023; Zheng et al., 2022). The immersive and interactive potential of XR technologies can increase engagement and provide students with new and unprecedented opportunities for experiential learning (e.g., Mills et al., 2024). In language education, they can support students in developing their language skills and communicative competences (Parmaxi, 2023; Zheng et al., 2022) and facilitate cultural and literary learning. As demonstrated, for example, by Makransky and Petersen (2021, 2023) as well as Tassinari and Marcuccio (2024), there is still a lack of general research, theoretical foundations and longitudinal studies on the processes and effects of learning in immersive environments. Similarly, adequate teacher education guidelines and qualification programmes, as well as pedagogical frameworks, are needed for the use of XR in all subjects (Pitsikalis et al., 2024; Rutten & Brouwer-Truijen, 2025).

Presently, there are a number of ongoing initiatives and research projects at the European level that pay special attention to these aspects and challenges (see, e.g., ERASMUS+ funded projects such as *Alliance4XR*, *Metaverse Academy*, and *Digital Twin*). This paper presents first findings from a collaborative and international ERASMUS+ funded project entitled *Pedagogical Alliance for XR-Technology in (Teacher) Education* (PAX). It aims at designing XR guidelines both for teachers/teacher educators² and XR designers.³ The rationale behind selecting these two stakeholder groups is that their perspectives represent two sides of the same coin. On the one hand, teachers and teacher educators are experts in the potential classroom use of XR technologies and applications specifically designed for education. They can therefore anticipate what should be considered in the design process. On the other hand, XR designers can envision this classroom use and are aware of technological and conceptual possibilities. However, they may not be aware of the challenges educators face. Given that the challenges and opportunities vary according to subject area, the project involves a range of educators, including language teacher educators in secondary schools and technical subject teachers in vocational education.

In the initial stages of the project, exploratory studies were conducted with key stakeholder groups: (1) XR designers, (2) teachers from different subject areas, and (3) teacher educators in language education. Qualitative data were analysed to identify challenges, opportunities and best practices for implementing XR in education.

2 The term 'teacher educator' (*Fachleiter*in*) in the German school context refers to experienced teachers who teach not only in schools, but also in special in-service teacher training centres, where they provide guidance, education and support for new in-service teachers who have just completed their university education. In our project, these teacher educators were subject specialists for foreign/additional languages (i.e., English, French, and Spanish).

3 The group of designers was highly diverse, with participants ranging from those with a background in game design at an academic level to those who initially pursued careers in IT. Collectively, they specialise in designing learning experiences, predominantly for adult audiences in the business and service sectors, with one company focusing specifically on providing educational resources to first responders.

The analysis showed that the challenges faced by teachers are largely similar. This study will prioritise an examination of the opportunities, challenges, as well as needs related to implementing XR technology, followed by a first tentative evidence-based look at specific issues related to language education. The paper's sections and contents are as follows: Section 2 provides an overview of the use of XR technology in education on a more general level, before focusing specifically on language education. The third section outlines the research methodology, including the qualitative approach used to explore XR designers' insights and teachers' as well as language teacher educators' perspectives. Section 4 presents the key findings, which are divided into three subsections: XR designers' perspectives on implementation and best practice, teachers' experiences with and attitudes towards XR, and language teacher educators' views on its implementation in schools. Finally, the discussion section (Section 5) highlights the necessary steps for a successful integration and presents recommendations for future research and practical applications in the form of XR-supported teaching.

2. Literature Review

2.1 XR Technology in Education

Before exploring the potential of XR technologies in language education, it is useful to provide a concise overview of the various technologies, as the term *Extended Reality* (XR) is an umbrella term encompassing *Virtual Reality* (VR), *Augmented Reality* (AR), and *Mixed Reality*⁴ (MR). These technologies blend digital and physical environments to enhance learning experiences but vary in the degree of immersion: AR technology compliments the real-world environment “by overlaying digital objects onto it, augmenting it with extra information or enhancing its functionality” (Al-Ansi et al., 2023, p. 2). Students can utilise their smartphones or tablet computers, as well as devices such as the *Merge Cube*, thereby creating a hybrid learning space where theoretical knowledge can be directly applied to real-life scenarios. In language education, this can be beneficial for enhancing vocabulary and grammar skills, as well as facilitating literary and cultural learning by allowing students to illustrate their own stories (see, e.g., Rogge & Matz, 2023). AR technology does not really immerse learners in virtual worlds but allows them to view digital (animated) objects up close. Desktop VR applications can be used like a low-immersive, easy-to-navigate computer game (Yoshimura & Borst, 2021, p. 2) and thus serve as an accessible way to explore, for example, historical sites and important places that students may not otherwise be able to visit (e.g., the US White House Experience App, <https://www.whitehousehistory.org/digital-library/projects/enhancements-for-white-house-experience-app>, or the UK Houses of Parliament Virtual Tours, <https://www.parliament.uk/visiting-the-houses-of-parliament/virtual-tours>).

4 Please note that, due to recent advancements in this technology, the term ‘pass-through’ is increasingly being used to refer to MR technology. As most of the cited literature still uses the term ‘MR’, we have decided to continue to use it in the context of this contribution.

www.parliament.uk/visiting/virtualtour/). In contrast to high immersive MR or VR applications it is not necessary to possess special technological tools, equipment, or didactic skills when using either AR or desktop VR applications.

The complexity for both teachers and their students increases with the level of immersion, which can be achieved through immersive MR and VR technologies that require specialist head-mounted displays, which are often used with handheld controllers. Mikropoulos and Natsi describe these “as a mosaic of technologies that support the creation of synthetic, highly interactive three dimensional (3D) spatial environments that represent real or non-real situations” (2011, n.p.). They are currently rather expensive and require technical expertise on the side of the teachers. MR technologies combine elements of AR with the added dimension of VR to offer a higher degree of user immersion, thereby enabling the user to interact with both digital and physical objects in real time and creating a seamless and dynamic learning experience. However, the highest degree of immersion is best achieved through immersive VR, which enables learners to fully immerse themselves in digital environments, while “shutting out the physical world” (Makransky & Petersen, 2023). This supports experiential and multisensory learning, which is beneficial for understanding and retaining complex concepts (Pitsikalis et al., 2024; Yoshimura & Borst, 2021). Both MR and VR high immersion technologies can be used as a solo experience or in collaboration with others online. Additional software allows students to transfer what they see, do, and experience to a screen in the classroom, enabling other students to follow their actions and learn from their experiences.

Although high immersive XR technologies are not meant to replace reality, they offer “unique, immersive educational experiences beyond the traditional limits of didactics” (Tassinari & Marcuccio, 2024, p. 2): They have the potential to give students the opportunity to visit places that would otherwise be impossible to reach, experience learning scenarios that would be otherwise unfeasible, facilitate individual learning and support students in grasping complex concepts (Yildirim et al., 2020). In the context of remote learning, it has also been shown to have a beneficial effect on collaborative learning, with students reporting a greater sense of presence and cognitive engagement in scenarios than learners using low immersive desktop VR applications (Yoshimura & Borst, 2021). However, despite these opportunities, the challenges are still quite considerable. Due to its recent emergence there remains a paucity of research both in the form of longitudinal studies as well as in terms of “a robust theoretical foundation for both learning models and instructional design” (Tassinari & Marcuccio, 2024, p. 18). From a more practical standpoint, in addition to significant cost and maintenance concerns, there is the issue of a lack of suitable subject-specific software and opportunities for teacher education. Furthermore, it is not advisable to let students spend extensive amounts of time in VR settings. Some students might be more comfortable users, while others might suffer from simulator sickness (Yoshimura & Borst, 2021), which can hinder the learning experience.

In closing, though, it is important to recognise that “it is not the medium of IVR [immersive virtual reality] that causes more or less learning, but rather that the instructional method used in a IVR lesson will be specifically effective if it facilitates

the unique affordances of the medium” (Makransky & Petersen, 2021, p. 940). As high immersion XR technologies offer the most experimental opportunities, yet also pose challenges for educators and their learners, this study will primarily focus on this aspect of the technological spectrum.

2.2 XR Technology in Language Education

Two relatively recent systematic literature reviews in the field of language education illustrate that the challenges and opportunities identified above also apply to teaching and learning languages through XR technology (Parmaxi, 2023; Zheng et al., 2022). As is the case with other subjects, the field of language education has yet to see the development of frameworks, conceptualisations, and evidence-based guidelines regarding the use of XR technologies. Nonetheless, the papers by Parmaxi (2023) and Zheng et al. (2022) show that, since 2010, a number of studies in the field of VR in language teaching have been conducted on an international scale. Given their focus on the primary objective of language learning, which is to foster students’ communicative competences, it is perhaps not surprising that the applications used in these studies are not specifically designed for vocabulary learning or training short exchanges with other avatars (see, e.g., applications such as *Mondly* or *Noun Town*). Instead, they are cooperative simulators (such as *Open Simulators*, *Open Wonderland*, and *Second Life*) to facilitate more extensive interaction and immediate feedback. Research findings demonstrate that learners report increased levels of motivation (Zheng et al., 2022, p. 321) and higher engagement. Furthermore, the use of avatars helps learners to “practice in a relatively safe and relaxed environment, which may make them feel more comfortable because of the absence of others’ judgement” (ibid., p. 322), thereby lowering foreign language anxiety levels (Parmaxi, 2023, p. 178). The use of VR technology in cooperative simulators, as outlined above, allows for communicative tasks and further supports multisensory vocabulary acquisition, which is due to the different modes, haptic feedback, and metacognitive strategies that are used (ibid., pp. 177–178). It is crucial to acknowledge that the reported drawbacks predominantly concern technical issues, lack of resources, and didactic challenges. Conversely, the positive impacts on language learning extend to all communicative competencies and lead to a general enhancement in proficiency levels (Parmaxi, 2023; Zheng et al., 2022).

Moreover, given that language education is also always cultural learning, VR offers immense opportunities in this field, as it “allows learners to situate themselves in different cultural or geographical contexts. Therefore, it can overcome the limitations of physical classrooms and encourage learners’ telepresence in semi-realistic or quasi-realistic contexts” (Zheng et al., 2022, p. 321). In relation to current language education approaches such as cosmopolitan citizenship (Römhild et al., 2023), human and children’s rights, peace education (Matz, 2023; Matz & Römhild, 2024), and social justice education (Ortaçtepe Hart, 2023), there appears to be significant untapped potential. Not only do learners appear to align their behaviour and atti-

tudes with that of the avatars, but immersive VR collaborative environments “may also provide a neutral environment where learners are able to interact and engage in productive collaboration free of stereotypes and bias” (Makransky & Petersen, 2023, p. 103).

In conclusion, the field of language education stands to benefit significantly from the integration of XR technologies, but more practical implementations, methodological guidance, theoretical frameworks, and longitudinal studies are needed. This is why, in the context of this study, we follow Zheng et al.’s recommendation “that language educators need to work closely with educational technologies to create more learner-oriented VR environments that would facilitate learners’ second language acquisition” (Zheng et al., 2022, p. 309).

3. Methodology

3.1 Research Design

As the PAX project follows the principles of design-based research, this part of the study can be located in an extended phase of *Analysis and Exploration* (McKenney & Reeves, 2019). Initial findings suggest that teachers and designers face comparable challenges. Building on these findings, this study aims to explore these challenges in more depth, while also identifying opportunities and needs when implementing XR technologies in education, with a specific focus on the perspectives of language teacher educators.

3.2 Research Questions

This study seeks to shed light on the challenges and needs of teachers and XR designers when implementing XR technology in education. Therefore, the following research questions are addressed:

- RQ (1a) What are the main challenges and opportunities identified by XR designers and teachers when implementing XR technology in education?
- RQ (1b) What are specific subject-related challenges and opportunities when implementing XR technology in language education identified by language teacher educators?
- RQ (2) What do XR designers and teachers perceive as essential prerequisites for the successful and sustainable integration of XR technology in educational settings?

3.3 Data Collection⁵

The study involved three different groups of participants: XR designers from the Netherlands, teachers of diverse subjects from Austria, and language teacher educators from Germany.

XR Designers (Netherlands)

Eight XR designers (6 male, 2 female) took part in the study, each specialising in different areas of XR application, including first aid training, education, government services, and industrial cleaning. Their common interest was the implementation of XR in the education sector and their participation was voluntary. Data were collected through group interviews, each conducted by two interviewers (members of the PAX group) with four XR designers, following a semi-structured interview guideline. The conversation was audiotaped and subsequently transcribed.

Teachers (Austria)

A total of 16 teachers participated in the study, representing primary schools (n = 5), secondary schools (n = 6), and universities (n = 5). The group included 11 female and five male teachers from different subject areas. Participation was voluntary and took place in the context of a workshop with a keynote presentation by a member of the PAX project. The event facilitated an exchange between interested teachers and allowed them to discuss their experiences with, and hopes for, XR in education. Data was collected through partner interviews between teachers themselves, with written notes serving as documentation.

Language Teacher Educators (Germany)

A total of six language teacher educators (four female, two male), all of whom are also secondary school teachers, participated in the study. Participation was voluntary and took the form of a workshop with a keynote presentation by two members of the PAX project. The event provided a platform for exchange between teacher educators, allowing them to explore XR technology firsthand and discuss its applications and challenges in language teaching. Data were collected through group interviews, each conducted by two PAX group interviewers with three language teacher educators, following a semi-structured interview guide. The conversations were audiotaped and transcribed subsequently.

⁵ Please note that this study focuses on Austria, Germany, and the Netherlands; however, future research aims to expand the participant pool across more European countries.

3.4 Data Analysis

Data were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, 2021) to explore XR designers', teachers', and language teacher educators' perspectives on challenges of, and ideas for, implementing XR in education. Thematic analysis was chosen as it allows for the identification, analysis, and interpretation of patterns (themes) within qualitative data. This approach was particularly appropriate given the exploratory nature of the study.

The thematic analysis followed the six-stage approach outlined by Braun and Clarke (2006, 2021):

1. **Familiarisation with the data** – reading and rereading the transcripts and written interview notes to gain an initial understanding.
2. **Generating initial codes** – identifying key features of the data relevant to the research questions.
3. **Searching for themes** – grouping similar codes into broader themes.
4. **Reviewing themes** – refining themes to ensure coherence and relevance.
5. **Defining and naming themes** – clearly defining the meaning of each theme.
6. **Writing the report** – structuring the findings in relation to the aims of the study.

This method allowed an in-depth exploration of the perspectives of teachers and XR designers, highlighting key challenges, needs and opportunities when integrating XR into education. The process of coding and searching for themes was initially carried out independently by three coders. The codes and themes were then discussed and reviewed together before defining and naming the themes.

4. Preliminary Findings

4.1 XR Designers

Opportunities for XR Technology in Education

The XR designers identified manifold opportunities for XR technology in education. They were well able to anticipate learners' and teachers' needs and considered XR technology particularly beneficial for language learning. These anticipated needs can be put into the following four larger categories:

- **Deep engagement with the learning material** through the immersive and experiential nature of XR: *“If you read something in a book, it’s different than actually experiencing it.”* (XR Designer 1)
- **Learning in a safe learning environment** that allows students to make mistakes without real consequences: *“Someone might experience social anxiety while apply-*

ing a language for the first time. VR⁶ is actually being used to overcome anxiety.” (XR Designer 1)

- **Student-centred learning**, so that students actively shape their learning experience rather than passively receiving instructions. One designer emphasised: *“(…) giving them the options to make their own choices and have the system react to them, instead of the system telling you what to do step by step.”* (XR Designer 2)
- **Differentiated learning** through highly customisable learning scenarios: *“(…) you can create basically any environment in any scenario.”* (XR Designer 2)

Challenges of XR Technology in Education

The findings of the thematic analysis revealed that the designers identified two main challenges of XR technology in the classroom:

- **Challenge of defining clear learning objectives within XR environments:** Picking up on the last aspect in the list of opportunities presented above, the XR designers recognised the endless possibilities for creating differentiated learning scenarios as a potential challenge. According to them, this flexibility can be considered a double-edged sword, as it highlights the challenge of defining clear learning objectives within XR environments: *“(…) the tricky thing about VR is that anything is possible, but it’s also a pretty big limitation because where does the project end? What is enough?”* (XR Designer 1)
- **Potential misconceptions about XR adoption:** One of their major concerns is that XR is seen as an end in itself, rather than a tool to enhance learning. *“(The danger of) see(ing) VR as the goal instead of the goal using VR.”* (XR Designer 2)

Needs for a successful XR Implementation in Education

The XR designers identified several key factors that determine the successful implementation of XR in education:

- **The importance of the implementation phase**, which needs to be carefully planned and executed. Without a structured roll-out, XR solutions risk failure: *“(…) but what we found out is implementation phase is everything. If you don’t do the implementation phase, it won’t work. With any VR solution.”* (XR Designer 2)
- **Availability of dedicated support staff** to help teachers navigate the technical complexities of XR. Without such support, teachers may feel overwhelmed and reluctant to integrate XR into their teaching practices. As one designer put it: *“Peter [external support staff, note by authors] is the person who knows a little bit, likes it. So you don’t need to deal with this because you – you get headaches. You’re like, ‘oh sh**, I’m going to work with VR.’”* (XR Designer 3)
- **Gradual increase in complexity of XR technologies:** The designers strongly recommended to start small, especially for language learning. Rather than tack-

6 Please note that, although the designers often refer to ‘VR’ in their discussions, this study uses the term ‘XR’ (Extended Reality) to encompass the full range of immersive technologies, including VR, AR, and MR. This broader categorisation reflects the diverse applications and affordances of immersive technologies in educational contexts as outlined in the Introduction.

ling complex content immediately, teachers should start with simple applications and gradually increase their use of XR. A gradual introduction allows for better resource management, including the use of a limited number of headsets and focused training in smaller groups.

- **Using intuitive and user-friendly applications:** The designers emphasised that both teachers and students require intuitive, user-friendly applications to facilitate seamless integration into the classroom environment. If the technology is too complex, it risks being abandoned before its full educational potential can be realised. “[If] it’s not working in one or two minutes you lost them (...) because they have better things to do.” (XR Designer 2)
- **Co-Creation between designers and teachers:** A key principle emphasised throughout the discussions was co-creation, whereby teachers and XR designers collaborate, blending technical and content expertise. Teachers contribute content ideas, while XR designers provide technical solutions. “So we always give them a workshop in the beginning. How to make VR, so that we can co-create in an efficient way, because if we don’t teach them a little bit of what we know, the end product is going to be sh**, I think.” (XR Designer 1)
- **Education and professional development for teachers:** The designers stressed that it is not enough to simply provide teachers with XR technology; they must also be equipped with the skills to use it effectively. This ‘train the trainer’ approach, which the designers referred to almost mantra-like throughout the group interviews, ensures that teachers develop confidence in integrating XR and can, in turn, lead their students in meaningful learning experiences.

4.2 Teachers⁷

Before examining the data in more detail, it should be noted that the workshop was preceded by a keynote on XR technology, which provided an overview of the different available technologies and applications. This was deemed necessary, as the teachers had no experience with and prior knowledge of XR. Therefore, to participate in this study, it was essential for the teachers to receive a general introduction to distinguish between AR, MR, and VR technologies. While this introduction may have influenced the teachers’ perspectives and responses, it is evident that for the majority of participants, applying this knowledge and differentiating between digital tools and XR technology still proved challenging.

Opportunities of Using XR Technology in the Classroom

Most teachers did not explicitly mention advantages of XR technologies but generally seemed to be open towards trying out XR technologies in the classroom. This may be due to the fact that, despite the keynote, their knowledge about XR technolo-

⁷ It should be noted that the participating teachers were not exclusively language teachers but teaching diverse subjects, such as English, French, German, Maths, Biology, Physical Education, etc.

gies seemed to be rather limited. However, most teachers confirmed the potential for individualised and differentiated learning when specifically asked about it.

Challenges of Using XR Technology in the Classroom

The teachers' experience with XR technology was very limited. The majority of them had minimal prior knowledge, made only limited and informal use of digital media in general, and lacked confidence when working with XR. This is reflected in their responses to the question about their most commonly used digital tools. The most commonly mentioned tools were platforms and programmes such as Moodle, PowerPoint, MS Teams, and YouTube videos – resources that are digital but not a part of XR technology.

A lack of distinction between artificial intelligence (AI) and XR technology also appears to be a significant issue. For example, three teachers listed ChatGPT as an XR tool they had experience with, highlighting a fundamental lack of understanding what XR actually entails.

According to the teachers, key obstacles to implementing XR in the classroom include:

- **Lack of knowledge about existing materials and their practical use:** The teachers did not know where to find suitable XR resources or how to integrate them effectively into their teaching. As one teacher put it: *“Lack of knowledge about existing material. How do you get it? How can it be used sensibly? Even if we had e.g. one piece available, the routine is missing.”* (Teacher 6, translation by the authors)
- **Lack of resources and equipment:** Many schools do not have access to XR equipment, and even those that do often find it difficult to set it up and service it regularly. As one teacher noted: *“Mini(mal) equipment available: 3 VR glasses. Lack of knowledge, barriers to new technology.”* (Teacher 10, translation by the authors)
- **Technical and financial barriers:** The cost of XR technology remains a major concern, as schools often lack the financial resources to make such investments. In addition, the teachers highlighted technical difficulties when implementing XR, including set-up challenges, maintenance issues and concerns about the size and weight of XR devices: *“Lack of resources, lack of knowledge, lack of understanding.”* (Teacher 17, translation by the authors)
- **Lack of confidence and training in the use of XR technology:** Even when XR equipment is available, the teachers felt unprepared to use it effectively: *“I don't feel competent handling it.”* (Teacher 11, translation by the authors)

While three teachers reported some prior experience with XR technologies, the majority stated that they had no experience or were unsure of what XR is. These findings highlight the need for targeted training and structural support to enable teachers to integrate XR technology into their teaching in a meaningful and sustainable way.

Needs: Advancing Pedagogy with XR

Overall, the teachers recognised the potential of XR technology but they lacked the necessary resources, training, and pedagogical frameworks to integrate it effectively into their classrooms. Many of them felt unprepared due to limited access to equipment, a lack of clear guidelines, and insufficient professional development opportunities. They stressed the need for:

- **Teacher training and skills development** to build confidence and expertise in using XR
- **Comprehensive guidelines** that provide practical strategies for implementing XR in the classroom
- **Pedagogically focused XR tools** that are intuitive, adaptable to different learning needs, and enhance the quality of teaching

As one teacher put it: *“Teachers need more resources and support, as well as clear instructions, to be able to use XR with confidence and routinely in the classroom for differentiation and individualisation.”* (Teacher 12, translation by the authors)

Beyond technical skills, there is also a need for a change in mindset. Teachers require a safe environment to explore the potential of XR with an open and positive attitude: *“Teachers need to adopt a new mindset that allows them to explore the potential of such technologies and focus on the positive.”* (Teacher 17, translation by the authors). To fully realise the educational benefits of XR, schools thus need to provide accessible, user-friendly equipment and applications and ensure that teachers have both the technical competence and pedagogical support to make XR a meaningful part of their teaching practice.

4.3 Language Teacher Educators

The opportunities and challenges highlighted by the teachers are also evident in the language teacher educators’ interview data. In addition to that, the language teacher educators also emphasised specific subject-related opportunities, that are particularly relevant for the language classroom. A recurring theme of what the language teacher educators said is that of increasing authenticity through XR technologies.

Subject-Related Opportunities of Implementing XR Technology

- **Authenticity:** Opportunities for communicative situations that are perceived as real; also, for oral assessments
“Very often, traditional oral exams are extremely inauthentic situations [...]. I was just thinking that [XR] would create real opportunities to do this in a school context.” (Language Teacher Educator 1, translation by the authors)
“And this spontaneity. We often have this in English lessons – we create situations that are basically not authentic. [...] And then, all of a sudden, I’m in the marketplace and want to buy something and then I hear this slightly different English and

have to find my way around it somehow." (Language Teacher Educator 6, translation by the authors)

- **Mediation:** Creating real-world settings which prompt learners to feel the communicative need to mediate concepts via language
"(...) being able to create situations, also with cultural contexts, in which language is mediated spontaneously." (Language Teacher Educator 1, translation by authors)
- **Cultural and historical contexts:** Facilitating a change of perspectives, empathy development, and making room for learners' emotions
"Yes, I also think that you can have conversations with historical figures. You can already do that with ChatGPT, but of course with this virtual reality you can add an extra dimension to it so that it perhaps seems a bit more authentic than if you just speak or read it or something else." (Language Teacher Educator 6, translation by authors)
- **Safe space for practising speaking:** XR technology as an opportunity to create a safe space for learners to practice oracy, which ultimately increases their confidence to take part in classroom discussions
"So many learners are also hesitant about speaking and don't dare to do so. If they practised in a safe space, they would feel more confident about discussing things in class." (Language Teacher Educator 3, translation by authors)
"And what I would like to see is VR being used, especially in combination with AI, to create virtual learning companions. These could then support me in the classroom." (Language Teacher Educator 3, translation by authors)

5. Discussion

The findings of the qualitative analysis at hand highlight both the opportunities and challenges of implementing XR technologies into educational settings and are thus consistent with the current literature. First and foremost, the majority of the teachers expressed their lack of knowledge of what constitutes XR technology, which confirms initial findings of the PAX study's *Analysis and Exploration* phase, as well as international surveys regarding the spread of XR educational technologies (e.g., Parmaxi, 2023; Zheng et al., 2022). These findings show that the teachers that were interviewed did not seem to consider themselves to belong to the group of 'innovators' according to Roger's theory of diffusion of innovations (1983). However, they all showed a general openness towards XR technologies and subsequently expressed a need for clearer guidance and training on how to effectively integrate XR into their teaching. This need is also emphasised by XR designers, who state that a collaboration between teachers and XR designers is essential to gain further pedagogical insights when developing XR technologies for education. In the field of language education, teacher educators emphasised the significant support immersive VR can

provide to students by developing their language skills and communicative competences, as well as facilitating cultural and literary learning. This aligns with existing research, as evidenced by Parmaxi (2023) and Zheng et al. (2022).

These findings have directly informed the development of the PAX Framework for Teachers and the PAX Guidelines for XR designers. The PAX Framework, which is currently developed as part of the next step of this project, will be developed as a practical online guide for teachers. It is designed to provide an overview of the key areas to consider when integrating XR into the classroom, with practical advice and examples. Developed using a design-based approach, it has been shaped by direct input from teachers, ensuring that it meets their needs and expectations. Similarly, the PAX Guidelines will aim to support XR designers in creating educational applications. It will provide a structured overview of key issues to consider when designing XR for school contexts, bridging the gap between technological possibilities and pedagogical requirements. Like the PAX Framework, the PAX Guidelines have been developed with practitioners, i.e., XR designers, to ensure their relevance and usability. Both the PAX Framework and the PAX Guidelines will be published as open-source resources on the PAX Project website (<https://pax-project.eu>) in October 2025, making them accessible to educators, researchers, and developers.

6. Conclusion and Outlook

This study aimed to explore the perspectives of different stakeholder groups, i.e., teachers from different subject areas, language teacher educators and XR designers. Through an analysis of qualitative data, key challenges and opportunities were identified, which at a general level are the same across different subject areas. In conclusion, this study agrees with Zheng et al. (2022):

We are still at the dawn of applying VR in language education in the digital age. Researchers, teachers and VR technological specialists need to collaborate to design appropriate learning tasks aimed at improving language learners' linguistic skills and cross-cultural communicative competence. (p. 324)

Or, as one of the XR designers phrased it: “*We need to speak the same language.*” (XR Designer 2). Together, we will be able to recommend best practices for implementing XR in education.

References

- Al-Ansi, A.M., Jacob, M., Garad, A., & Al-Ansi A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 1–10.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>

- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Koster, R. (2014). *A theory of fun for game design* (2nd ed.). O'Reilly Media.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.
- Makransky, G. & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
- Makransky, G. & Petersen, G. B. (2023). The Theory of Immersive Collaborative Learning (TICOL). *Educational Psychology Review*, 35(4), 103. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09822-5>
- Matz, F. (2023). Peace Education and the (Foreign) Language Classroom. In R. Römhild, A. Marxl, F. Matz, & P. Siepmann (Eds.), *Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education* (pp. 189–207). WVT.
- Matz, F. & Römhild, R. (2024). Critical Language Education for Peace: On the Significance of Communicative Agency for Education for Human Rights, Peace, and Sustainable Development. *International Journal of Human Rights Education*, 8(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol8/iss1/6>
- Mikropoulos, T. A. & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769–780. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Mills, K. A., Brown, A., & Funnell, P. (2024). Virtual reality games for 3D multimodal designing and knowledge across the curriculum. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00695-3>
- Mills, K. A. & Brown, A. (2023). Smart glasses for 3D multimodal composition. *Learning Media and Technology*, 50(2), 1–22. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2207142>
- Ortaçtepe Hart, D. (2023). *Social justice and the language classroom: Reflection, action, and transformation*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474491778>
- Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 172–184. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392>
- Pitsikalis, S., Lasica, I.-E., Kostas, A., & Vitsilaki, C. (2024). Educational design guidelines for teaching with immersive technologies – Updating learning outcomes of the European qualification framework. *Trends in Higher Education*, 3(4), 1091–1108. <https://doi.org/10.3390/higheredu3040064>
- Römhild, R., Marxl, A., Matz, F., & Siepmann, P. (Eds.) (2023). *Rethinking cultural learning: Cosmopolitan perspectives on language education*. WVT.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Rogge, M. & Matz, F. (2023). Immerse yourself into a story – Erlebnisse mit MergeCubes digital erzählen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch: Digitales Lernen – Aufgabensinformate und Lernprodukte*, 184, 36–41.
- Rutten, N. & Brouwer-Truijien, K. (2025). Defining XR-specific teacher competencies: Extending the DigCompEdu framework for immersive education. *Trends in Higher Education*, 4(1), 11. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010011>
- Tassinari, M. E. & Marcuccio, M. (2024). Immersive virtual reality in educational contexts: A critical analysis of the teaching and learning models. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(2). <https://doi.org/10.32043/gsd.v8i2.1128>

- Yildirim, B., Sahin Topalcengiz, E., Arikan, G., & Timur, S. (2020). Using virtual reality in the classroom: Reflections of STEM teachers on the use of teaching and learning tools. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 6(3), 231–245. <https://doi.org/10.21891/jeseh.711779>
- Yoshimura, A. & Borst, C. W. (2021). A study of class meetings in VR: student experiences of attending lectures and of giving a project presentation. *Frontiers in Virtual Reality*, 2, 648619. <https://doi.org/10.3389/frvir.2021.648619>
- Zheng, C., Yu, M., Guo, Z., Liu, H., Gao, M., & Chai, C. (2022). Review of the application of virtual reality in language education from 2010 to 2020. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2(2), 299–335. <https://doi.org/10.1515/jccall-2022-0014>

„Dass man sich wirklich so darin verlieren kann“ – Potenziale, Risiken und Limitationen von Virtual Reality aus Sicht angehender Spanischlehrkräfte

Eine Interviewstudie

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden zum Einsatz von *Virtual Reality* (VR) im Spanischunterricht. Nach intensiver Nutzung bewerten die Teilnehmenden VR als motivierend, interaktiv und potenziell förderlich für interkulturelle kommunikative Kompetenzen sowie Sprechkompetenzen. Gleichzeitig werden technische, didaktische und ethische Herausforderungen benannt. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der Entwicklung datenschutzkonformer, fachdidaktisch fundierter VR-Applikationen sowie der Förderung kritisch-reflexiver Medienkompetenz im Lehramtsstudium der romanischen Sprachen.

Schlüsselwörter: Virtual Reality, Spanischunterricht, Lehrkräftebildung

Abstract

El artículo presenta los resultados de un estudio basado en entrevistas con futuros docentes de ELE sobre el uso de la realidad virtual (RV) en la enseñanza del español. Tras un uso intensivo, los participantes valoran la RV como motivadora, interactiva y potencialmente beneficiosa para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales y orales. Al mismo tiempo, se identifican desafíos técnicos, didácticos y éticos. Los resultados destacan la necesidad de desarrollar aplicaciones de RV que respeten la privacidad de los datos, estén fundamentadas en la didáctica específica y de promover una competencia mediática crítica en la formación del profesorado de lenguas romances.

Palabras clave: realidad virtual, Español como Lengua Extranjera, formación del profesorado

1. Virtual Reality: Definition und aktueller Forschungsstand

„Ich persönlich finde, dass es eine gute Idee ist, VR im Fremdsprachenunterricht anzuwenden“ (S1: 251–252). Dieses Studierendenzitat aus der in diesem Beitrag präsentierten Interviewstudie deckt sich mit aktuellen Entwicklungen: Zum ersten Quartal 2025 hat das Land Nordrhein-Westfalen angekündigt, 3.000 *Virtual-Reality*-Brillen für Schulen, Medienzentren und die Lehrkräfteausbildung anzuschaffen (MSB, 2025). Auch andere (Bundes-)Länder testen aktuell *Virtual Reality* (VR) an Schulen.

Dabei ist die Technologie nicht neu. Bereits in den 1960er Jahren wurden erste *Head-Mounted Displays* (HMD) entwickelt, die eine Synchronisation digitaler Bilder mit Kopfbewegungen ermöglichten (Sutherland, 1968). Nutzer*innen können mittels moderner HMD in real anmutende, virtuelle Welten eintreten und mit ihnen interagieren (Milgram et al., 1994; Burdea & Coiffet, 2003; Zinn, 2019). Zentrale Ele-

mente der VR sind entsprechend Immersion, Interaktion und Imagination (Burdea & Coiffet, 2003), wobei Immersion als (technische) Voraussetzung für das Erleben von räumlicher Präsenz gilt (Huff, 2021; Slater & Wilbur, 1997). Letztere wird sowohl durch technische Aspekte als auch durch die individuelle Vorstellungskraft beeinflusst (Wirth & Hofer, 2008). In einem optimalen VR-Erlebnis lassen sich virtuelle Erfahrungen kaum noch von realen unterscheiden (Franchi, 1994).

Kaplan-Rakowski und Gruber (2019) differenzieren zwischen LoVR (*low immersion*) und HiVR (*high immersion*). LoVR sind nach ihrer Definition alle computergenerierten dreidimensionalen Inhalte, die über einen zweidimensionalen Monitor ausgegeben werden können; unter HiVR verstehen sie die auch hier zugrunde gelegte Definition von (immersiver) VR: „[A] computer-generated 360° virtual space that can be perceived as being spatially realistic, due to the high immersion afforded by a head-mounted device“ (Kaplan-Rakowski & Gruber, 2019, S. 1).

VR wurde zunächst im Militär für Trainingszwecke eingesetzt (für einen historischen Abriss s. Tacgin, 2020). Mit der Verfügbarkeit günstiger *Stand-Alone*-Geräte fand sie zunehmend Anwendung im zivilen Bildungsbereich, etwa in Industrie, Handwerk und Medizin. Inzwischen wird auch ihr Potenzial für das Fremdsprachenlernen erkannt und erforscht.

Unterschiedliche Metaanalysen belegen positive (geringe bis moderate) Effekte immersiver VR auf die Sprechkompetenz, das Hörverstehen, die Wortschatzaneignung, die Lesekompetenz sowie affektive und motivationale Faktoren (Chen et al., 2022; De Paula Forero Pataquiva & Klimova, 2022; Dhimolea et al., 2022; Li et al., 2021; Peixoto et al., 2021; Yu & Duan, 2024). Lernende zeigen überwiegend positive Einstellungen gegenüber VR (Dhimolea et al., 2022) und Fremdsprachenstudierende schreiben VR positiven Einfluss auf die Motivation von Lernenden, ihr Lernengagement und Unterrichtsinteresse sowie auf die Förderung von Hörverstehen und Sprechkompetenzen zu (Dolgunsöz et al., 2018; Figueroa Flores et al., 2022; Kaplan-Rakowski & Wojdyski, 2018). Kritisch beurteilt werden die mit VR verbundenen finanziellen und zeitlichen Aufwände, technische Schwierigkeiten, physiologische Belastungen wie *motion sickness* und ein Mangel an geeigneten fremdsprachlichen Inhalten (Dolgunsöz et al., 2018; Figueroa Flores et al. 2022; Kaplan-Rakowski & Wojdyski, 2018; Plötner & Nowotny, 2023).

2. Forschungsdesign

Die vorliegende Studie wurde im Kontext des an der Leibniz Universität Hannover von 2022 bis 2023 durchgeführten Lehr- und Forschungsprojektes „Virtual und Augmented Reality und ihre Potenziale für den Spanischunterricht“¹ realisiert. In forschungsorientierten Masterseminaren (vgl. hierzu Müller Werder, 2018) analysierten Lehramtsstudierende über drei Semester hinweg frei verfügbare Apps und WebVR-

1 Förderhinweis: Die Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover hat das Projekt finanziell unterstützt.

Anwendungen² auf ihr didaktisches Potenzial und entwickelten dafür ein Beurteilungsraster (Wengler, 2024a).

Die begleitende, longitudinale Studie kombinierte quantitativ-qualitative Online-Fragebogenerhebungen und leitfadengestützte semi-strukturierte Interviews mit dem Ziel, Einstellungen und Einstellungsveränderungen der Studierenden nach intensiver Nutzung von VR nachzuvollziehen und die wahrgenommenen Potenziale und Risiken von VR für das fremdsprachliche Lernen zu analysieren. Die Forschungsfragen lauten:

1. Welche Einstellungen zeigen Lehramtsstudierende bezüglich des Einsatzes von VR im Fremdsprachenunterricht Spanisch?
2. Welche Potenziale, Risiken und Limitationen von VR sehen sie für den Fremdsprachenunterricht Spanisch?
3. Verändern sich ihre Einstellungen und Einschätzungen nach intensiver Nutzung und Analyse von VR-Systemen und -Applikationen?

Die Interviewstudie wurde im Anschluss an die erste Lehrveranstaltung im Spätsommer 2022 durchgeführt und ergänzt die bereits veröffentlichten Ergebnisse der Fragebogenerhebung (Wengler, 2024b). Sie diente der vertieften Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Limitationen von VR aus Sicht angehender Lehrkräfte nach intensiver Erprobung, da qualitative Interviews besonders geeignet sind, um Meinungen, Einstellungen, Erlebnisse und subjektive Bedeutungszuschreibungen zu ermitteln (Reinders, 2012, S. 84).

Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen eines Workshops zu Qualitativen Interviews in den Geistes- und Sozialwissenschaften erarbeitet und in Kleingruppen intensiv diskutiert.³ Der Aufbau orientiert sich an Misoch (2019, S. 68–71) und Reinders (2012, S. 128–146). Der Leitfaden wurde offen gehalten, da qualitative Forschung nicht darauf abzielt, vorab formulierte Theorien oder Hypothesen zu überprüfen, sondern darauf, subjektive Bedeutungen und individuelles Erleben zu erheben (Reinders, 2012, S. 129). Weiterhin wurde insbesondere das Prinzip der Prozesshaftigkeit berücksichtigt (Reinders, 2012, S. 130), indem die Vergangenheits-Gegenwarts-Achse durch die Interviews aufgegriffen wurde. Vor der eigentlichen Interviewstudie wurde gemäß der Empfehlung von Reinders (2012, S. 89) ein Probeinterview mit einer am Projekt beteiligten Person durchgeführt, um Stärken und Schwächen der Interviewführung sichtbar machen zu können.

Die Teilnahme an der Interviewstudie war freiwillig und weder an die Erbringung einer Studien- noch Prüfungsleistung gebunden. Es wurde in den Seminaren

2 Analysierte spanischsprachige Anwendungen: *Alcove***, *Anne Frank House*, *Arkio*, *Blueplanet VR*, *busuu – Learn Spanish**, *Dynamic Spanish**, *Ecophere*, *Elixir*, *Gravity Sketch*, *Keep talking and nobody explodes*, *Immerse*^{+/}*, *ImmerseMe**, *Language Lab**, *Mondly VR**, *Multiverse**, *Museo Arqueológico Nacional (MAN Virtual)*, *Museo de la Ciencia y el Cosmos*, *National Geographic Explore VR*, *Noda*, *Noun Town**, *Oceanogràfic de València*, *RecRoom**, *VRChat*⁺*, *VR Languages-IT Carlow**, *Wander^{r+}*. Mit * gekennzeichnet: Explizit für das fremdsprachliche Lernen entwickelte Programme. Mit + gekennzeichnet: Ausgewiesene Social VR. Eine fachdidaktische Analyse der Apps *Mondly VR* und *Wander* findet sich bei Wengler (2024a).

3 Der Leitfaden kann bei Wengler (2025) eingesehen werden.

und vor den Interviews mehrfach transparent kommuniziert, dass die Zielsetzung des Seminars und der Erhebung nicht das Propagieren einer neuen Technologie sei, sondern eine ergebnisoffene und wertneutrale Untersuchung hinsichtlich der Potenziale und selbstverständlich auch Grenzen dieser für den Spanischunterricht. So wurde versucht, Tendenzen sozialer Erwünschtheit zu reduzieren. Die Stichprobenziehung erfolgte durch Selbstaktivierung (Reinders, 2012, S. 126).

Als Anreiz zur Teilnahme an der Interviewstudie, deren Rekrutierung zunächst etwas schleppend verlief (bis dato Teilnahme von $n=3$), wurde in einem zweiten Aufruf den Studierenden eine über das Ende der Lehrveranstaltung hinausgehende Ausleihe einer VR-Brille (auch zur privaten Nutzung) bis zum Ende der vorlesungsfreien Zeit in Aussicht gestellt. Nur eine Person machte von diesem Angebot Gebrauch. Insgesamt nahmen sechs Studierende an der Interviewstudie teil, drei davon männlich. Das Durchschnittsalter bei Erhebung lag bei 24,5 Jahren ($min=21$, $max=28$).

Über den Datenschutz wurde vor den Interviews schriftlich informiert und Einwilligungserklärungen vorab schriftlich eingeholt. Die Interviews wurden mit einem *Olympus Linear PCM Audio-Recorder LS11* aufgezeichnet. Die Dauer der Interviews lag zwischen 17 und 25 Minuten ($\emptyset$ 22 Min.). In der Transkription wurden die Interviews anonymisiert. Sie erfolgte in Standardhochdeutsch angelehnt an die Regeln nach Kuckartz & Rädiker (2024, S. 199ff.) und Misoch (2019, S. 275) manuell durch drei Personen, die jeweils zwei Interviews transkribierten. Danach wurden die Transkripte von jeweils einer anderen Person auf Fehler überprüft und ggf. korrigiert.

Die Auswertung erfolgte auf Basis einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) mit *MAXQDA*. Im ersten Kodierdurchgang kamen deduktiv entwickelte Kategorien zum Einsatz, die unmittelbar aus den Forschungsfragen abgeleitet wurden. Anschließend wurden anhand des Materials (inhaltlich und skalierend) weitere induktive Kategorien gebildet und in das Kategoriensystem integriert.

Dieses wurde im Rahmen der weiteren Überarbeitungsschritte verfeinert und verdichtet. Zur Qualitätssicherung wurde ein Kodiermanual erstellt. Mit Hilfe dieses Manuals wurde nach Abschluss des Kodierprozesses im Bestreben der Herstellung einer diskursiven Reliabilität anstelle einer Inter-coder-Kodierung ein Consensus-Verfahren mit einer weiteren Person durchgeführt. Im ersten Schritt sollte hierfür das Kategoriensystem anhand des Kodiermanuals und des Interviewmaterials verifiziert werden. Im zweiten Schritt wurden Differenzen in der Interpretation kontrastiert und diskutiert, was im dritten Schritt in der punktuellen Anpassung der Kodierung mündete.

3. Ergebnisse der Interviewstudie

3.1 Potenziale sowie Risiken und Limitationen aus Studierendensicht

Die Befragten sprechen insgesamt häufiger von Potenzialen ($n = 145$) als von Risiken und Limitationen ($n = 49$) in Bezug auf VR.

Tabelle 1: Heatmap der Potenziale sowie Risiken und Limitationen von VR aus Sicht der Studierenden

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Σ
Potenziale (n)	31	23	22	20	27	22	145
(%)	73,8	74,2	84,6	60,6	75	84,6	74,7
Technologische Innovation und Praktikabilität	8	8	5	7	5	5	38
Erweiterung von Lernräumen	7	3	4	3	3	6	26
Fremdsprachliches Lernen	2	3	5	3	5	4	22
Interaktivität und Körperlichkeit	5	2	3	4	4	3	21
Authentizität und Interkulturalität	4	4	2	2	6	2	20
Motivation und Emotion	5	3	3	1	4	2	18
Risiken und Limitationen (n)	11	8	4	13	9	4	49
(%)	26,2	25,8	15,4	39,4	25,0	15,4	25,3
Technische und infrastrukturelle Herausforderungen	4	3	2	8	3	2	22
Didaktische und pädagogische Limitationen	4	1	1	5	4	2	17
Kognitive, emotionale u. körperliche Belastung	3	4	1	0	2	0	10
Σ (n)	42	31	26	33	36	26	194
(%)	100	100	100	100	100	100	100

Am häufigsten finden Aspekte der technologischen Innovation und Praktikabilität Erwähnung ($n = 38$). Besonders die Immersion der virtuellen Realität wird von den befragten Studierenden als beeindruckend wahrgenommen ($n = 11$), weil man sich dank ihr in VR „so darin verlieren kann, dass man denkt: Okay, ich bin hier jetzt wirklich.“ (S1: 94–95). Dieser Effekt ist selbst dann eingetreten, wenn die grafische Qualität der Apps nicht besonders ausgeprägt war (S4: 69–87) oder Umgebungsgereusche das immersive Erlebnis gestört haben (S5: 94–103). Auch wird VR als eine Art flexible Überbrückungstechnologie gesehen ($n = 11$), die es trotz eines Mangels an zeitlichen und ökonomischen Ressourcen ermöglicht, bestimmte zielsprachlich relevante Orte zumindest virtuell (und häufiger) zu bereisen, wenn z. B. Klassenfahrten nicht durchführbar sind. Damit zusammenhängend wird auch eine mögliche Kosteneffizienz ins Feld geführt ($n = 5$), da VR-Brillen, sofern auf kostenfreie Applikationen zurückgegriffen wird, nur einmalig größere finanzielle Ausgaben bei der Anschaffung verursachen (S2: 121–123) und über mehrere Fächer hinweg genutzt werden können (S6: 138–150):

[...] ein Austausch [nach Spanien], der stattfindet, muss viel mehr in den Fokus kommen und da würde man diese Problematiken wie Kostenfaktoren komplett rausnehmen können. Klar ist die Anschaffung ein Kostenpunkt, aber dafür fallen auch viele Kosten in der Zukunft weg. [...] (S3: 226–235)⁴

Weiterhin wird von zwei Studierenden der Sicherheitsaspekt von VR für Schüler*innen erwähnt, da Reisen in der virtuellen Realität weniger „gefährlich“ (S2: 43–44, S6: 56–60) als reale Reisen seien. Weiterhin halten vier der Befragten die Integration von KI und *Learning Analytics* (n=8) in VR-Lernszenarien für sinnvoll.

Als zweitgrößtes Potenzial sehen die Befragten in Kongruenz dazu die Erweiterung von Lernräumen (n=26), da mit VR virtuelle Reisen an (schwer oder nicht erreichbare) zielsprachlich relevante Orte (n=18), die Lernenden womöglich sonst verschlossen blieben (S2: 39–40), und in der Zeit (n=5) möglich werden und so wiederum die Vorstellungskraft unterstützt werde (n=3).

Man müsste einfach nur die VR-Brille aufsetzen und dann zum Beispiel über Google Street View zu einem Ort schicken, der am besten mit ihrer Fremdsprache zu tun hat. Wenn es um Spanisch geht, dann am besten nach Lateinamerika, Zentralamerika oder Spanien. [...] Und ich glaub, alleine diese Reisefähigkeit ist einfach schon Grund genug, diese Brille anzuschaffen [...]. (S6: 93–102)

Besonders die beiden Studierenden mit Zweitfach Geschichte heben die Möglichkeit hervor, historische Ereignisse und Stätten in VR zu erleben. Interessanterweise wird von den Studierenden dabei nicht kritisch reflektiert, dass es sich bei solcherart VR-Szenarien nur um Simulationen und Nachbildungen handeln kann, und gerade nicht um „eine Vergangenheits- oder Zeitmaschine bloß halt im [...] virtuellen Modus“ (S4: 373), mit der man „überall in der Zeit sich mit Leuten treffen“ (S4: 371–372) und „[m]it der zeitgenössischen Bevölkerung sich austauschen kann“ (S1: 320), als handele es sich um reale Zeitzeugen. S4 (58–62) sagt diesbezüglich: „Da gibt es vielleicht nicht so gute Quellen. Also, da ist die Quellenlage relativ schlecht. [...] Da hat man so die Möglichkeit, etwas zu sehen, was vorher nicht möglich war.“ Eine kritische Reflexion darüber, welche subjektive Interpretation (gerade vor dem Hintergrund einer schlechten historischen Quellenlage), von wem und zu welchem Zweck in eine VR-Simulation einfließt, bleibt an dieser Stelle aus.

Die Kommunikation und authentische Interaktion mit *natives* (via *Social VR*) sind für die Befragten darüber hinaus wichtige Potenziale des Mediums. Unter dem Aspekt der Förderung des fremdsprachlichen Lernens (n=22) wurde neben der Wortschatzarbeit (n=5) 17-mal die Förderung und Schulung des monologischen und dialogischen Sprechens thematisiert, z.B. durch das Üben in virtuellen Chaträumen, Spielen, aber auch mithilfe von Avataren, um beispielsweise Bewerbungsgespräche oder Bestellvorgänge in der Gastronomie u.ä. zu simulieren, ähnlich einem Sprachendorf. Dabei kann laut der Befragten ein (automatisiertes) Feedback auf Grammatik, Lexik, Aussprache und prosodische Merkmale (S1: 339–340, S4: 277–279) sowie nonverbale Kommunikation (S1: 295–296) erfolgen. S3 (282–299) ver-

4 Die Zitate wurden für eine bessere Lesbarkeit leicht geglättet, d.h. Diskursmarker wie „ähm“ oder „halt“ und Wortdopplungen entfernt.

mutet, dass durch derartige virtuelle Redeanlässe in VR Sprechhemmungen und Sprechangst abgebaut werden könnten, da man mittels Avataren kommuniziert (S3: 240–251).

Die Befragten betonen in den Interviews zudem die Authentizität und Interkulturalität (n=20), die mit VR hergestellt werden kann. Zum einen geht es dabei um ein Probehandeln in VR, um interkulturelle Sprech- und Begegnungssituationen via Simulation gezielt (und in möglichst angstfreier Umgebung) vorzubereiten (S3: 282–299). Die VR-Umgebung könne hierfür mit Scaffolding- und Feedback-Elementen angereichert (S1: 334–341) und auf das sprachliche Niveau der Lernenden angepasst werden (S5: 366–378). Zum anderen steht die Ermöglichung authentischer interkultureller Begegnungen im Vordergrund (n=12), z. B. via *Social VR*, damit

sich einfach mal auch Kinder mit anderen Schulen und mit anderen Klassen unterhalten können und mal gucken, wie sprechen die, und auch da einfach total locker mit umgehen können. [...] Mit solchen Klassen, dass man da so eine größere Gemeinschaft des Spanischlernens schafft und dass man da diese Verknüpfung schafft und diese Verbindung zwischen den Schülern und Schülerinnen. Dass sie sich vielleicht mehr verbunden fühlen. (S3: 317–335)

Neben der Schaffung von Verbundenheit und Nähe wird auch Spaß bei einer solchen interkulturellen Kommunikation als Vorteil angeführt (S5: 366–378), weil mit *natives* aktuelle und kulturell relevante Thematiken bei gemeinsamen virtuellen Aktivitäten (z. B. Kochen, Partys, Sport, Spiele, Exkursionen oder Simulationen von beispielsweise Restaurantbesuchen oder eines virtuellen Klassenzimmers) diskutiert werden könnten: „Also, dass man zum Beispiel mit seinem Avatar wie in Google Street View in diese Welt reinreisen kann, aber dort dann auf Muttersprachler aus Spanien trifft und mit denen dann kommunizieren kann. Live. Also Echtzeit“ (S6: 249–252). Solche interkulturellen Begegnungssituationen seien authentisch(er) und könnten simulierte Rollenspiele ersetzen: „Weil es einfach authentisch ist. [...] Man hat Muttersprachler, die mit einem reden und es ist sozusagen eine reale Situation, was dann auch wieder einen Lebensweltbezug darstellt“ (S5: 139–142). S1 (60–66) nimmt an, dass durch eine solche Kommunikation die Perspektivübernahme besonders gefördert werde.

Die Kategorie „Authentizität und Interkulturalität“ sowie der Subcode „Monologisches/Dialogisches Sprechen“ (in der Kategorie „Fremdsprachliches Lernen“) weisen die stärkste Code-Relation von allen (angenommenen Potenzialen, aber auch Limitationen) auf, was darauf hindeutet, dass die Studierenden diese Aspekte in Bezug auf VR tendenziell zusammendenken.

Als ähnlich wichtig erachtet wie Authentizität und Interkulturalität werden Interaktivität und Körperlichkeit (n=21). Dazu zählen die Befragten Bewegung und Körperinsatz (n=21) in VR, was z. B. Potenziale für das bewegte Lernen offenbart. Dieses Potenzial sehen zwei Studierende besonders für die Wortschatzarbeit:

Was natürlich auch noch cool wäre, wenn man dann auch noch so Kochen mit reinnimmt [...], dann hat man da die Zutaten virtuell und muss die so greifen und erstmal benennen und dann in den Kochtopf tun und dann umrühren oder was man auch immer machen muss. (S5: 357–366)

Derartige Applikationen, die auf der *Total-Physical-Response-Methode* (vgl. Asher, 2012; Lovik, 1996) basieren, sind bereits auf dem Markt verfügbar:

Aber auch dieses Spielerische mit dem Vokabellernen. Da hatten wir so eine App, wo man so Lebensmittel anzwicken kann, und dann wurde die Vokabel gesagt. Die sind vielleicht noch nicht so ausgereift, die Apps, aber ich finde sie trotzdem gut. (S6: 157–160)

Die Interaktion in VR und die Interaktivität von VR wird insgesamt 13-mal thematisiert. S5 (160–164) glaubt, dass durch diese Art der Repräsentation die Lernwirksamkeit gesteigert werde. S5 (343–348) nimmt an, dass die Interaktivität der und die körperliche Bewegung in der VR „vielleicht die Motivation auch nochmal so ein bisschen erhöhen“ würden.

Motivationale und emotionale Aspekte werden von den Befragten insgesamt 18-mal angesprochen. Alle Befragten gehen davon aus, dass sich mittels VR bei einem „Großteil der Schülerinnen und Schüler auf jeden Fall“ (S1: 266–267) eine Motivationssteigerung einstellen würde, weil es

vielleicht auch noch als weiteres Argument eine extraordinary Erfahrung ist für die Schülerinnen und Schüler [...]. Wodurch ja dann die Lerninhalte vielleicht besser im Gedächtnis bleiben [...], weil durch die erhöhte Motivation und dadurch, dass es so außergewöhnlich irgendwie für die ist [...], das besser erinnert werden kann. (S1: 174–182)

Drei Studierende (S1, S2, S3) referieren zudem auf das besondere Potenzial von *Gamification*-Elementen in VR-Applikationen. S2 (63–65) weist allerdings auch darauf hin, dass eine gesteigerte Motivation ein Resultat des Neuheitseffekts der Technologie sein könnte.

Hinsichtlich der Risiken und Limitationen von VR sprechen die Befragten am häufigsten von technischen und infrastrukturellen Herausforderungen (n=22). Oft wird auf die anfallenden Kosten für die Geräte und Software (n=8) sowie den organisatorischen und zeitlichen Aufwand (n=5), z. B. für Lehrkräfteschulungen, rekurriert, was „auch nicht wenig [ist,] was man da an Zeit und Energie vielleicht reinstecken muss“ (S2: 138–140). S4 (141) hält diesen Aufwand im Vergleich zu traditionellen „effektiv[en und] lernzielorientiert[en]“ Unterrichtsmethoden für zu hoch: „Was genauso effektiv ist und was nicht eine Dreihundert-Euro-VR-Brille pro Person braucht? Dafür ist mir das Kosten zu groß und das Nutzen zu klein.“ (S4: 146–149). S2 (90–92) und S5 (289–297) halten außerdem die Realisierung von VR-Einheiten im gesamten Klassenverbund aufgrund des mangelnden Platzangebots in Klassenräumen für schwierig.

Damit zusammenhängend sprechen die Studierenden auch über technische Hürden (n=4), weil bestimmte Funktionen, wie z. B. das Schreiben in VR, bisher nur

unzureichend realisiert werden könnten (S1: 277–284), Lehrkräfte keinen externen Zugriff auf die VR-Inhalte in HMD hätten, Schüler*innen daher bei Schwierigkeiten nicht ausreichend zu Seite stehen könnten (S1: 219–227) und weil manche Anwendungen eine WLAN-Verbindung benötigten und diese an vielen Schulen bisher nicht vorhanden sei (S5: 198–208, S6: 131–132). Weiterhin wird das Thema Datenschutz von den Studierenden thematisiert (n=5):

Gerade wenn ich mir die Oculus-Brille angucke (lacht). Ist ja Facebook oder Meta, die dahinterstehen. Sehe ich erst mal kritisch. [...] Also, man müsste auf jeden Fall für die Schule ein sicheres System haben, was am besten Open Source ist, damit jeder auch nachvollziehen kann [...], was passiert mit den Daten? Wer greift die ab? Und wo kann man vielleicht an Stellschrauben stellen, vielleicht auch selber dann für die Schulen bestimmte Datei-Inhalte ändern oder Programm-Inhalte ändern, dass es dann diesen Anforderungen genügt. (S2: 150–166)

S4 (159) hält den Einsatz von VR-Geräten der Marke *Meta* daher für ein „Totschlagargument“. S1 (214–215) sieht in Anbetracht der technischen und infrastrukturellen Hürden Schwierigkeiten darin, Eltern vom Einsatz von VR im Spanischunterricht zu überzeugen.

S5 (234–240) gibt weiterhin zu bedenken, dass die auftretenden technischen Hindernisse, z. B. die oftmals mangelhafte Spracherkennungsfunktion in Lernapps, den Schüler*innen eine hohe Frustrationstoleranz abverlangen würden. Insgesamt halten die Befragten die möglicherweise auftretenden kognitiven, emotionalen und körperlichen Belastungen für relevant (n=10). Reversible, physiologische Effekte wie Schwindel, Übelkeit oder Kopfschmerzen könnten Schüler*innen abschrecken und man dürfe sie deswegen nicht zur VR-Nutzung verpflichten, mahnt S1 (237–247). S1 (405–425) äußert zudem die Befürchtung, dass emotional aufgeladene Inhalte durch die immersive Wirkung von VR negative Emotionen verstärken könnten und daher eine besondere Sensibilität im Umgang mit der jeweiligen Lerngruppe bzw. ihrer Zusammensetzung erforderlich sei. S2 thematisiert zudem ausführlich den *Cognitive Load* der virtuellen Realität. VR sei aufgrund der vielen Sinneseindrücke „einfach zu anstrengend [...]“. Dauerhaft, also kognitiv, weil man ganz anders irgendwie noch gefordert ist vom Kopf und aber auch körperlich.“ (S2: 254–257)

Ebenfalls häufig werden didaktische und pädagogische Limitationen von den Studierenden benannt (n=17). Der Verlust von Kontrolle durch die Lehrkraft (n=9) und der Mangel an (qualitativ hochwertigen) Applikationen (n=8) scheint die Studierenden dabei besonders zu beschäftigen:

Negativ fand ich es aber auch, gerade auf Spanisch bezogen, wie wenig es dann doch gibt [...]. Wir haben wirklich lange gesucht. Also Stunden über Stunden [...]. Und haben dann schon ein paar gefunden, aber manche haben wir direkt ausgeschlossen, weil wir gesagt haben: Okay. Das finden wir jetzt irgendwie bisschen zu simpel oder (lacht) das ist gar nicht das, was wir schulen wollen. Hier spricht man überhaupt nicht und dann blieben eigentlich nur noch ImmerseMe. Haben wir uns auch angeguckt, wollten wir auch erst nehmen, dann Dynamic Spanish. Language Lab. Naja, war gut (lacht), aber natürlich auch ein bisschen

wieder simpel und wiederholt immer nur die Gegenstände. Ist nicht das effektive Sprachenlernen, was ich mir jetzt so vorstelle in der heutigen Zeit. (S5: 60–75)

Bemängelt werden sowohl die repetitiven *Pattern-Drill*-Formate, die fehlende Möglichkeit, schriftliche Notizen anzufertigen als auch die mangelnde Authentizität der Inhalte und der Sprachinteraktionen sowie die mangelhafte Sprachdetektion in einigen Anwendungen, die die Schulung der Sprechkompetenz beeinträchtigen:

Vielleicht, dass es noch nicht ausgereift ist, gerade in diesen Sprechinteraktionen. [...] Ich hatte bei ImmerseMe, bei dem kostenlosen Account, zum Beispiel die Situation, dass man eine Interaktion hatte. Und da wurde gar nicht auf einen eingegangen. Also, es wurde irgendwie gefragt: Ja, was machst du heute? Dann habe ich etwas geantwortet und dachte, hm, ist ja komisch, die sagen irgendwie ‚super toll‘. Ist ja noch ok, aber dann beim nächsten Mal habe ich einfach zehn Sekunden gewartet und dann sind die einfach weitergegangen und haben gesagt ‚super‘ (lacht). Und das ist natürlich nicht der Sinn. Das werden Schüler auch herausbekommen und diese Lücken gezielt nutzen, wenn sie keine Lust haben. Und auch, ich weiß noch, wie wir bei Mondly das hatten, dass es sehr einseitig war, dass die Antworten vorprogrammiert waren. Man musste immer genau das antworten, was sie hören wollen und das ist ja auch nicht das reelle Leben. Also, ich finde es noch nicht weit genug entwickelt und dann fast so ein bisschen unrealistisch. (S5: 208–231)

S1 (140–147, 230–236), S2 (140–147) und S3 (159–166) befürchten weiterhin, dass die Lernenden die VR-Brillen „zweckentfremden“ und von Unterhaltungsangeboten vom Lernen abgelenkt werden könnten. S4 (168–172, 197–203, 205–212) und S5 (243–252, 380–383) äußern außerdem in Bezug auf *Social VR* die Sorge, dass sich Schüler*innen in offenen Chaträumen Rassismus, Antisemitismus und Sexismus ausgesetzt sehen könnten und es zu verbalen Streitigkeiten und Beleidigungen kommen könne, was durch die Anonymität des digitalen Raums noch begünstigt werde. S5 (243–252) erwähnt in diesem Zusammenhang auch explizit den Schutz der persönlichen Daten der Schüler*innen. Die Subcodes „Verlust an Kontrolle“ (in der Kategorie „Didaktische und pädagogische Limitationen“) und „Datenschutz“ (in der Kategorie „Technische und infrastrukturelle Herausforderungen“) weisen die stärkste Nähe-Relation unter den angenommenen Risiken und Limitationen auf.

3.2 Einstellungsveränderungen

Alle Befragten sagen von sich, eine positive Haltung zu VR zu haben. S1, S3, S4 und S6 könnten sich vorstellen, VR in ihren Spanischunterricht zu integrieren. Während S6 (154–156) VR ohne zu zögern einsetzen wollen würde, beschreibt sich S2 (191–194) als „noch ein bisschen skeptischer“ und S5 (275–276) konkretisiert, dass das Potenzial „auf jeden Fall noch nicht ausgeschöpft“ sei. S1, S2 und S6 bringen jedoch auch ihre Enttäuschung zum Ausdruck, da sie erwartet hätten, dass

[...] die Qualität der Apps mittlerweile schon höher ist. Das hat mich so ein bisschen, ich will nicht sagen, schockiert. Aber ich dachte tatsächlich, dass dadurch, dass Virtual Reality schon einige Jahre ein Thema ist, dass da schon wesentlich mehr passiert sein müsste. Vor allem im Vergleich zu den Grafikmöglichkeiten, die Computerspiele oder auch teilweise schon Handyspiele oder Konsolenspiele bieten, dachte ich, dass das in der Virtual Reality ähnlich aussehen müsste. Aber ich habe noch nichts gefunden, was da vergleichbar ist. (S2: 51–60)

S6 zeigt sich darüber hinaus über den Mangel an nützlichen Applikationen für den Spanischunterricht enttäuscht (67–75) und weist darauf hin, dass es um das Angebot für sein* ihr Zweitfach Englisch immerhin besser bestellt sei, was ihn* sie positiv stimme (161–164). Auch S1 (252–260) schließt sich dieser Einschätzung an, stellt jedoch die Prognose, „dass sich da im Laufe der nächsten zehn, zwanzig Jahre viele Apps entwickeln werden“. S3 (123–124) wiederum sagt von sich, das Potenzial von VR unterschätzt zu haben. S2 (76–84) hatte nicht damit gerechnet, dass es bereits ausgereifte Sprachlernprogramme oder Museumsrundgänge in VR gäbe.

3.3 Zukunftsvisionen der Studierenden

Die Code-Relationen weisen eine besondere Nähe der Zukunftsvisionen zu den Potenzialen im Bereich der technologischen Innovationen und Praktikabilität sowie eine etwas weniger starke Nähe zu Potenzialen für das fremdsprachliche Lernen auf.

Am häufigsten sind die Befragten auf die Integration von *Learning Analytics* und generativer KI in VR-Lernszenarien eingegangen. Dies mag überraschen, denn der *ChatGPT-Hype* sollte erst vier Monate nach dem Interviewzeitpunkt einsetzen. S2 (348–365) skizziert im Interview die Potenziale eines intelligenten, automatisierten Feedbacks und automatisiert erstellter individueller Lernpfade in VR-Anwendungen. Außerdem werden laut der Befragten individuelle Anpassungs-, Steuerungs- und Kontrollmechanismen für die Lehrkraft (S2: 205–214, 371–391) und automatisierte Filter für unangemessene Inhalte (S5: 380–383) benötigt. Neben der Interaktion mit *natives* in VR wünschen sich die Studierenden eine ausgereifere Haptik und Sensorik sowie effektivere Möglichkeiten der Bewegung in VR (S1: 326–337; S6: 188–193).

Die fachdidaktische Entwicklung solcher Applikationen sollte von Universitäten ausgehen, unterstützt durch die Fachwissenschaften (S2: 181–189). Interessanterweise vermutet S2 (365), dass er* sie mit dem Aufkommen solcher Systeme, die aktuell noch nicht realistisch umsetzbar seien, „als Lehrkraft irgendwann arbeitslos“ würde. Der Lehrkraft käme in Zukunft eher die Aufgabe eines Coachs zu, der Lernprozesse von außen überwache und Hilfestellungen leiste (S2: 371–391).

4. Diskussion und Fazit

In Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die befragten Studierenden das Seminar aus dem Wahlpflichtbereich aus eigenem Antrieb gewählt haben. Auch die Teilnahme an der Interviewstudie beruhte auf Freiwilligkeit. Es ist insofern davon auszugehen, dass es sich in der Tendenz um Studierende mit einer eher positiven Einstellung und intrinsischen Motivation in Bezug auf VR handelt, da sie sich sonst vermutlich nicht für diese freiwillige Zusatzaufgabe bereit erklärt hätten. Auch lassen sich die Ergebnisse aufgrund der geringen Anzahl der Befragten nicht verallgemeinern. Sie bekräftigen in der Zusammenschau aber Ergebnisse aus der aktuellen Forschung.

Die von den Befragten vorgebrachten Datenschutzbedenken dürften von der zum Zeitpunkt der Seminardurchführung noch obligatorischen *Facebook*-Bindung der verwendeten Hardware beeinflusst worden sein (vgl. Wengler, 2024b). Diese Koppelung ist inzwischen nicht mehr notwendig, allerdings bestehen nach wie vor Zweifel darüber, wie die Firma *Meta* mit über die VR-Brillen aufgezeichneten persönlichen und biometrischen Daten umgeht. Insofern ist der Wunsch der Befragten, didaktisch sinnvolle, datenschutzkonforme, nicht-privatwirtschaftliche Angebote an Hardware und Software zu entwickeln, nachvollziehbar und ein Desiderat für die Forschung. Auch könnte sich die Hoffnung der Befragten auf mehr Bewegungsradius, Sensorik und Haptik durch technologische Entwicklungen wie den *HoloTile Floor* von *Disney* oder haptische Handschuhe bzw. Anzüge in der Zukunft erfüllen. Ob solcherart Technologien die *Embodiment*-Effekte (vgl. hierzu Korte & Körkkö, 2024) steigern und so das erfahrungsbasierte Lernen unterstützen können, bleibt zu erforschen.

Die von den Studierenden angenommenen Motivationssteigerungen von Lernenden durch VR lassen sich belegen (vgl. Kap. 1). Außerdem bestätigen neuere Studien die Annahme der befragten Studierenden, dass sich VR eignet, um Sprechhemmungen und -angst abzubauen (Kaplan-Rakowski & Gruber, 2023) und Aspekte interkultureller Kompetenz, etwa Empathie, Perspektivübernahme und Abbau von Vorurteilen, in gewissem Maße zu fördern (Higgins et al., 2024; Martingano et al., 2021).

Großes Potenzial besteht laut der Befragten in Bezug auf die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz insbesondere durch Möglichkeiten des Erwerbs soziokulturellen Orientierungswissens durch das virtuelle Reisen an zielsprachenrelevante Orte, auch gemeinsam mit *natives* in *Social VR* (vgl. hierzu Eisenmann & Steinbock, 2023). Darüber hinaus sehen sie in der Integration von Künstlicher Intelligenz in VR-Lernszenarien eine Chance, authentische Kommunikationssituationen zu simulieren. Li et al. (2021, S. 306) halten solche VR-Settings für ideal und plädieren für eine verstärkte Beforschung derselben.

Eine (Forschungs-)Lücke besteht allerdings in Bezug auf in romanischen Sprachen verfügbare VR-Applikationen und VR-Sprachlernsoftware. Die Befragten haben in den Interviews einige Applikationen hervorgehoben, so z. B. *Mondly VR*, *Dynamic Spanish* und *ImmerseMe* zur Förderung des dialogischen Sprechens und der Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens mittels Simulationen (via Avataren in synthetischen Umgebungen oder mittels 360°-Videos). Die (spanischspra-

chige Version der) App *Anne Frank House* wurde aufgrund ihrer hohen Immersion, Authentizität und ihres Potenzials für das affektive Lernen sowie ihrer Eignung zur Förderung von Perspektivübernahme besonders positiv bewertet, wenngleich sie thematisch eher im Deutsch- oder Geschichtsunterricht als im Spanischunterricht zu verorten ist. *Language Lab* überzeugte einige Befragte vor allem durch bewegungsbasiertes, lexikalisches Lernen und die Interaktion mit virtuellen Objekten im Sinne der *Total-Physical-Response-Methode*. Gleichzeitig zeigen die in den Seminaren durchgeführten Analysen und auch die Interviewergebnisse, dass viele dieser Apps zwar Potenziale für das fremdsprachliche Lernen aufweisen, jedoch eine stärkere fachdidaktische und lerntheoretische Fundierung erforderlich wäre. Wünschenswert wäre daher, VR-Applikationen für die Vermittlung romanischer Sprachen interdisziplinär und unter Einbezug universitärer Akteur*innen zu entwickeln und wissenschaftlich zu evaluieren. Dabei sollte kultur- und mediensensible Expertise systematisch berücksichtigt werden (vgl. Przybylka, 2022, 2024).

Die Ergebnisse der Interviewstudie unterstreichen weiterhin die Relevanz einer breiten kritisch-reflexiven Medienkompetenzförderung bereits im Lehramtsstudium, da einzelne Studierende den Realitätsgehalt von virtuellen Simulationen zu überschätzen scheinen und ihre (Re-)Konstruiertheit nicht erkennen. Insofern eignen sich Applikationen wie beispielsweise *National Geographic Explore VR*, die das virtuelle Besichtigen des Machu Picchu ermöglicht, über das von den Studierenden besonders gelobte virtuelle Bereisen hinaus, tatsächlich zur Förderung interkultureller Kompetenzen, nämlich dann, wenn kolonialistische Aneignungspraktiken und sozio-technische Einschreibungen innerhalb dieser Apps von Lernenden analytisch aufgedeckt werden (vgl. Przybylka, 2024).

Literatur

- Asher, J. J. (2012). *Learning another language through actions* (7. Aufl.). Sky Oaks.
- Burdea, G. & Coiffet, P. (2003). *Virtual reality technology* (2. Aufl.). J. Wiley-Interscience.
- Chen, B., Wang, Y. & Wang, L. (2022). The Effects of Virtual Reality-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis. *Sustainability*, 14(6), 3147. <https://doi.org/10.3390/su14063147>
- De Paula Forero Pataquiva, F. & Klimova, B. (2022). Systematic Review of Virtual Reality in the Acquisition of Second Language. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(15), 43–53. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i15.31781>
- Dhimolea, T. K., Kaplan-Rakowski, R. & Lin, L. (2022). A Systematic Review of Research on High-Immersion Virtual Reality for Language Learning. *TechTrends*, 66(5), 810–824. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w>
- Dolgunsöz, E., Yildirim, G. & Yildirim, S. (2018). The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 278–292.
- Eisenmann, M. & Steinbock, J. (2023). Inter- und Transkulturelles Lernen in Social Virtual Reality. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34(1), 29–52.
- Figueroa Flores, J. F., Huffman, L., Lozada, V. & Rosa Dávila, E. (2022). Adopting VR in the Classroom: Perceptions of bilingual and ESL education pre-service teachers. *Re-*

- vista de Educación Mediática y TIC*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v11i1.13610>
- Franchi, J. (1994). Virtual reality: An overview. *TechTrends*, 39(1), 23–26. <https://doi.org/10.1007/BF02763870>
- Higgins, S., Alcock, S., Aveiro, B. de, Daniels, W., Farmer, H. & Besharati, S. (2024). Perspective matters: A systematic review of immersive virtual reality to reduce racial prejudice. *Virtual Reality*, 28(3), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10055-024-01024-w>
- Huff, M. (2021). Immersion. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/immersion>
- Kaplan-Rakowski, R. & Gruber, A. (2019). Low-immersion versus high-immersion virtual reality: Definitions, classification, and examples with a foreign language focus. *Proceedings of the Innovation in Language Learning International Conference 2019*.
- Kaplan-Rakowski, R. & Gruber, A. (2023). The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety. *Smart Learning Environments*, 10(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00263-9>
- Kaplan-Rakowski, R. & Wojdyski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Hrsg.), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (S. 124–129). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.824>
- Korte, S.-M. & Körkkö, M. (2024). Conceptualising technology-enhanced embodied pedagogy. In T. Schilhab & C. Groth (Hrsg.), *Embodied Learning and Teaching using the 4E Cognition Approach* (S. 115–125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003341604-17>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Auflage). Juventa.
- Li, M., Pan, Z., Sun, Y. & Yao, Z. (2021). Virtual Reality in Foreign Language Learning: A Review of the Literature. *2021 IEEE 7th International Conference on Virtual Reality (ICVR)*, 302–307. <https://doi.org/10.1109/ICVR51878.2021.9483842>
- Lovik, T. A. (1996). Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 25, 38–49.
- Martingano, A. J., Herrera, F. & Konrath, S. (2021). Virtual reality improves emotional but not cognitive empathy: A meta-analysis. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000034>
- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A. & Kishino, F. (1994). Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *SPIE*, 2351, 282–292.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- (MSB=) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2025). *Virtual Reality Technologie*. <https://www.schulministerium.nrw/virtual-reality-technologie>
- Müller Werder, C. (2018). Problemsituation als Kern und Differenzierungsmerkmal von explorativen Lernumgebungen. In J. Weißenböck, W. Gruber, C. F. Freisleben-Teutscher & J. Haag (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen, Projektorientierung, forschendes Lernen & beyond: Beiträge zum 7. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 18.10.2018* (S. 7–15). Fachhochschule St. Pölten GmbH.
- Peixoto, B., Pinto, R., Melo, M., Cabral, L. & Bessa, M. (2021). Immersive Virtual Reality for Foreign Language Education: A PRISMA Systematic Review. *IEEE Access*, 9, 48952–48962. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3068858>

- Plötner, K. & Nowotny, F. (2023). Fremdsprachendidaktik meets 360° & Virtual Reality: Studierendenperspektiven im Master Lehramt. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51, 131–150. <https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.15.X>
- Przybylka, N. (2022). Wer versetzt wen oder was wohin – und wozu?: Eine kritische Auseinandersetzung mit Augmented und Virtual Reality in schulischen Bildungsangeboten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 441–467. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.06.X>
- Przybylka, N. (2024). Foto, virtuelles. In Early Career Forum des SFB 1567 (Hrsg.), *Vokabular des Virtuellen: Ein situiertes Lexikon* (S. 90–94). transcript.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717600>
- Slater, M. & Wilbur, S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the Role of Presence in Virtual Environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(6), 603–616. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.6.603>
- Sutherland, I. E. (1968). A head-mounted three dimensional display. *Proceedings of the December 9–11, 1968, Fall Joint Computer Conference, Part I on – AFIPS '68 (Fall, Part I)*, 757. <https://doi.org/10.1145/1476589.1476686>
- Taggin, Z. (2020). *Virtual and augmented reality: An educational handbook*. Cambridge Scholars Publishing.
- Wengler, J. (2024a). Beurteilungsraster für Virtual-Reality-Anwendungen im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 8(8), 95–113. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.6>
- Wengler, J. (2024b). Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zu Augmented und Virtual Reality als Medium im Fremdsprachenunterricht Spanisch. In M. Franke, E. Höfler & A.-M. Lachmund (Hrsg.), *Spanischunterricht ¡digital?! Inter@ktion, Interdisziplinarität, Intertextualität im Blick* (S. 149–172). Frank & Timme. <https://www.esv-elibrary.de/book/99.160005/9783732989942/00023/download>
- Wengler, J. (2025). Semi-strukturierter Interviewleitfaden zur Erhebung von Einstellungen zu sowie Potenzialen und Limitationen von Virtual Reality für das fremdsprachliche Lernen [Data set]. *LUIS*. <https://doi.org/10.25835/jylbc4ad>
- Wirth, W. & Hofer, M. (2008). Präsenzerleben. Eine medienpsychologische Modellierung. *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation*, 17(2), 159–175. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/304>
- Yu, Z. & Duan, P. (2024). Meta-analyses of anxiety, motivation, performance, satisfaction, and self-efficacy in virtual reality-assisted language education. *Foreign Language Annals*, 57(2), 550–580. <https://doi.org/10.1111/flan.12748>
- Zinn, B. (2019). Editorial: Lehren und Lernen zwischen Virtualität und Realität. *Journal of Technical Education*, 7(1). <https://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/download/182/171>

Das digitale Nutzungsverhalten von Lehrpersonen im Englischunterricht der Grundschule

Eine repräsentative Umfrage unter Englischlehrpersonen an Grundschulen in Sachsen/Deutschland

Zusammenfassung

Es ist wenig über das konkrete Nutzungsverhalten deutscher Lehrkräfte im Englischunterricht der Grundschule bekannt. Die im Beitrag vorgestellte repräsentative Studie zeigt, dass digitale Medien von einem Großteil der befragten sächsischen Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt werden. Vorteile des Einsatzes sehen die Befragten vor allem in der Motivation der Lernenden und der Förderung von Medienkompetenz. Jedoch sprechen sie auch Hürden an: Ein Großteil der Befragten beschreibt die Ausbildung zum fachspezifischen Einsatz digitaler Medien in ihrem Studium als unzureichend. Projekte wie DigiNICs, die Online-Fortbildungen zur Förderung der Digitalen Souveränität in den Fächern sprachlicher Bildung anvisieren, setzen hier an.

Schlüsselwörter: digitales Nutzungsverhalten, Englischunterricht in der Grundschule, digitale Werkzeuge und Medien

Abstract

Little is known about the specific usage behaviour of English teachers in German primary schools. The representative study presented in the article shows that digital media are used in the classroom by a large proportion of the Saxon teachers that participated in the survey. The respondents see the advantages of their media use in the motivation of the learners and the promotion of media literacy. However, they also identify obstacles: A large proportion of those surveyed describe the subject-specific teacher training regarding digital media as inadequate. This is where projects such as DigiNICs, which aim to develop online training courses to promote digital sovereignty in language classes, become relevant.

Keywords: digital usage behaviour, teaching English in primary school, digital tools and media

1. Einleitung

Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, so auch Ergebnisse im Rahmen der International Computer and Information Literacy Study (2018) (Drossel et al., 2019), geben Hinweise darauf, dass der Einsatz digitaler Medien in bestimmten Lehr- und Lernkontexten dazu beitragen kann, die Kompetenzen junger Lernender (fachspezifisch, fächerübergreifend und interdisziplinär) zu fördern (ibid.). Im Fremdsprachenunterricht können bestimmte Unterrichtsprinzipien durch den Einsatz digitaler Tools besonders gut umgesetzt werden. Im Rahmen des digital gestützten aufgabenbasierten Lernens beispielsweise können die sprachlichen und kreativen Ressourcen der Lernenden ganzheitlich aktiviert werden, um sowohl die digitale Kompetenz der

Lernenden als auch ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Darüber hinaus kann der Zugang zu authentischem, multimodalem und daher möglicherweise verständlicherem zielsprachlichen Input erleichtert werden, der für das frühe Fremdsprachenlernen unerlässlich ist. Durch neue Formen der Zusammenarbeit und des autonomen Sprachenlernens kann der Einsatz digitaler Medien im EFL-Unterricht zu einer selbstbewussten Haltung im Umgang mit der Zielsprache beitragen (Dausend, 2022; De Florio-Hansen, 2018; Kindermann-Güzel, 2024; Kindermann-Güzel & Deng, 2024, S. 38; Kolb & Schocker, 2021; Whyte & Cutrim Schmid, 2018).

Angeregt durch die oben genannten Hinweise hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2016 einen Aktionsplan zum sicheren, kreativen und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien in der Schule auf den Weg gebracht (KMK, 2016). Auf Grundlage dieses Strategiepapiers veröffentlichte das Sächsische Staatsministerium für Bildung und Kultus das Konzept „Medienbildung und Digitalisierung in der Schule“ (SMK, 2017). Das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB, 2021) hat dementsprechend Empfehlungen für den Einsatz digitaler Medien in Grundschulen ausgesprochen: Generell sollten digitale Medien eingesetzt werden, um Authentizität und kulturelles Lernen, produktives und aktives Sprachenlernen sowie Differenzierung im Englischunterricht in der Grundschule zu fördern (Kindermann-Güzel, 2024; LaSuB, 2021; SMK, 2019).

Neben den Anregungen der EFL-Community und den amtlichen und politischen Vorgaben zum Einsatz digitaler Tools im Unterricht bieten auch EFL-Praxiszeitschriften Vorschläge zum konkreten Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht an. Über das tatsächliche digitale Nutzungsverhalten der Englischlehrpersonen an Grundschulen wissen wir jedoch nur wenig. Welche Vorteile, Einschränkungen und Herausforderungen sehen sie beim Einsatz digitaler Werkzeuge? Um sich diesen Fragen zu nähern, wird zunächst das digitale Nutzungsverhalten von Lehrpersonen in Deutschland beleuchtet. Hierbei werden unter anderem zentrale Ergebnisse der ICILS-Studie 2018 vorgestellt. Es wird deutlich, dass sich keine der genannten Studien explizit mit dem digitalen Nutzungsverhalten von Lehrpersonen im Englischunterricht der Grundschule – insbesondere im Kontext Sachsens – befasst.

Vor diesem Hintergrund wird im Anschluss eine eigene, in Sachsen durchgeführte Befragung unter Grundschullehrkräften vorgestellt. Sie rückt gezielt Englischlehrkräfte an Grundschulen in den Mittelpunkt und liefert erstmals differenzierte Einblicke in das digitale Nutzungsverhalten von Lehrpersonen in diesem spezifischen Fachkontext.

2. State of the Art

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, in welchem Umfang digitale Medien in Deutschland an Schulen eingesetzt werden. Dabei werden sowohl das digitale Nutzungsverhalten der Lernenden als auch der Lehrenden und diesbezügliche mög-

liche Überzeugungen berücksichtigt. Außerdem soll beleuchtet werden, inwieweit digitale Medien im Fremdsprachenunterricht an Grundschulen Verwendung finden.

2.1 Die Nutzung digitaler Medien in der Sekundarstufe

Ergebnisse der International Computer and Information Literacy Study – ICILS – von 2018 legen nahe, dass in Bezug auf die Digitalisierung im Bildungswesen noch Nachholbedarf besteht (Eickelmann et al., 2019). Die ICILS 2018 wurde in vierzehn Bildungssystemen, darunter sieben EU-Mitgliedsstaaten, unter Achtklässler*innen und ihren Lehrkräften durchgeführt (Drossel et al., 2019; Eickelmann et al., 2019). Der Einsatz digitaler Medien durch Lernende in Deutschland scheint im Vergleich zur Nutzungshäufigkeit in anderen Ländern eher selten zu sein. Der Anteil der Achtklässler*innen, die mindestens wöchentlich digitale Medien für unterrichtliche Zwecke in der Schule nutzen, liegt in den meisten anderen ICILS-2018-Teilnehmerländern (internationaler Durchschnitt: 44,0 %; teilnehmende EU-Länder: 45,1 %) deutlich über dem Anteil für Deutschland (22,8 %) (Eickelmann et al., 2019, S. 19).

Die ICILS-2023-Ergebnisse (Eickelmann et al., 2024) wiederum zeigen, dass 33 % der Achtklässler*innen digitale Geräte täglich in der Schule nutzen – eine deutliche Steigerung gegenüber 2018. Gleichzeitig bleibt jedoch über die Hälfte der Schüler*innen (51 %) unterhalb von Kompetenzebene 2. ICILS 2023 unterscheidet bei Computer- und Informationskompetenzen vier Stufen. Auf Ebene 1 (>407–492 Punkte) beherrschen die Schüler*innen einfache Computerhandlungen wie das Bearbeiten von Vorlagen oder das Einfügen von Bildern. Ebene 2 (>492–576 Punkte) umfasst bereits strukturierte Informationsrecherchen, die grundlegende Erstellung von Inhalten und ein Bewusstsein für Datenschutz. In Deutschland liegt der Durchschnitt bei 502 Punkten, deutlich über dem internationalen Mittel (476), allerdings signifikant niedriger als 2018 (518 Punkte) (Eickelmann et al., 2024). Gemäß ICILS 2023 nutzen demnach Schüler*innen der 8. Klasse häufiger digitale Geräte in der Schule im Vergleich zu 2018, haben aber im Bereich Computer- und Informationskompetenzen weniger häufig Kompetenzstufen jenseits basaler und funktionaler Fähigkeiten erreichen können.

Neben den Computer- und Informationskompetenzen von Schüler*innen wurden im Rahmen von ICILS 2023 (ibid.) auch Einschätzungen und Nutzungsgewohnheiten von Lehrpersonen erhoben. Zwar lassen sich aus den Daten keine einfachen Kausalitäten ableiten – etwa nach dem Prinzip ‚mehr digitale Medien führen zu verbesserter Medienkompetenz‘, doch geben die Ergebnisse wichtige Hinweise auf strukturelle Herausforderungen und auf den Stellenwert digitaler Medien und Werkzeuge im Unterricht. Dabei ist nicht nur theoretisches Wissen über digitale Medien von Bedeutung, sondern auch ihre konkrete Anwendung: Die praktische Nutzung erleichtert eine fundierte Bewertung ihrer Funktionen, Potentiale und Grenzen. Dies könnte Lernenden dabei helfen, digitale Medien kritisch und reflektiert einzusetzen. Vor diesem Hintergrund wurde auch die Notwendigkeit des Ausbaus entsprechender Fördermaßnahmen an Schulen und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen the-

matisiert (vgl. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 152; Dertinger, 2023).

Es ist grundsätzlich zu beachten, dass Medienkompetenzförderung und digitaler Medieneinsatz natürlich nicht deckungsgleich sind. In der Praxis gibt es jedoch einen Zusammenhang: Wer digitale Medien zum Lernen einsetzt, schult dabei auch Fähigkeiten im Bereich Medienkompetenz – zumindest die instrumentell-strategische Nutzung digitaler Werkzeuge. Digitale Medien können somit nicht nur zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse beitragen, sondern zugleich grundlegende Teilkompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien fördern. Eine differenzierte Betrachtung von Medieneinsatz und Kompetenzentwicklung bleibt dennoch notwendig.

In Bezug auf den Einsatz digitaler Tools in verschiedenen Fächern stellt ICILS 2023 (Fröhlich et al., 2024, S. 126–129) fest, dass digitale Medien von Achtklässler*innen in Deutschland nach wie vor seltener genutzt werden als im internationalen Vergleich. Am häufigsten erfolgt die Nutzung in der Fächergruppe Informatik, informationstechnischer Unterricht o. Ä., in der 44,5 % der Schüler*innen angeben, digitale Medien in den meisten Unterrichtsstunden zu verwenden. Für die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften („Geschichte, Erdkunde/Geographie, Politik, Recht, Wirtschaft usw.“ [Vennemann et al., 2021, S. 76]) liegt der Anteil bei 23,0 %, für die Naturwissenschaften bei 21,4 %, für den Fremdsprachenunterricht („Englisch, Französisch, Latein usw.“ [Vennemann et al., 2021, S. 76]) bei 19,6 %, für Deutsch bei 19,2 % und für Mathematik bei 17,8 % (Fröhlich et al. 2024, S. 126–129). Diese Werte zeigen eine deutliche Steigerung im Vergleich zu ICILS 2018 (Eickelmann et al., 2019, S. 19–20), in der z. B. nur 8,6 % der Schüler*innen angaben, digitale Medien regelmäßig im Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Im internationalen Vergleich bleiben die deutschen Werte jedoch weiter hinter den Mittelwerten zurück. So liegt etwa der internationale Durchschnitt im Fremdsprachenunterricht bei 26,8 %, der EU-Durchschnitt bei 24,8 %. Zum Vergleich: Besonders auffällig sind Länder wie Dänemark oder Schweden, wo über zwei Drittel der Schüler*innen regelmäßig digitale Medien in fast allen Fächern nutzen (Fröhlich et al., 2024, S. 126–129).

In ICILS 2018 gaben rund 60 % der Lehrkräfte an, digitale Medien mindestens wöchentlich im Unterricht zu verwenden, etwa 23 % sogar täglich (Eickelmann et al., 2019). Obwohl beide Werte im Vergleich zur ICILS-Studie von 2013 (Bos et al., 2014) deutlich gestiegen sind, liegen sie noch immer unter dem internationalen Durchschnitt (Drossel et al., 2019, S. 214–215; Eickelmann et al., 2019, S. 17). Die ICILS-2023-Studie und der Länderindikator 2021 bestätigen diese Entwicklung: die regelmäßige Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte in Deutschland hat sich weiter erhöht (Lorenz & Eickelmann, 2022; Drossel et al. 2024, S. 150). Dabei wird betont, dass die Nutzung digitaler Medien zwar nicht automatisch Rückschlüsse auf deren didaktische Qualität erlaubt, jedoch eine grundlegende Voraussetzung für deren lernförderliches Potential darstellt (Fütterer et al., 2022; Scheiter, 2021). Auch Dertinger (2023) hebt in diesem Kontext den hohen Stellenwert einer gezielten pädagogischen Nutzung digitaler Medien hervor, die einen kritischen und reflektierten Umgang mit digitalen Angeboten fördern soll (Dertinger, 2023).

2.2 Der Einsatz digitaler Tools in Grundschulen

Dertinger (2023) stellt fest, dass nicht viele Studien vorliegen, die sich mit dem Einsatz digitaler Tools in Grundschulen befassen (2023, S. 169). Er zitiert einige Fallstudien, die sich entweder auf die Überzeugungen der Teilnehmenden hinsichtlich des Einsatzes digitaler Tools im Klassenzimmer oder auf die Analyse der Vorteile digitaler Tools in bestimmten Lernumgebungen konzentrieren: Kulcke (2020) führte beispielsweise Fokusgruppeninterviews zu den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Einsatzes digitaler Tools im Grundschulunterricht durch.

Sie betont die Bedeutung normativer Erwartungen, insbesondere in Bezug auf lernendenorientierten Unterricht, sowie den pädagogischen Einsatz digitaler Medien und damit auch das digitale Nutzungsverhalten der Lehramtsstudierenden. Ihre Studie zeigt, dass sich Lehramtsstudierende bei der Einschätzung des Einsatzes digitaler Medien im Grundschulunterricht stark an einer normativen Leitidee orientieren, nämlich dem am Kind orientierten Handeln. Digitale Medien werden vor allem dann akzeptiert, wenn sie pädagogisch sinnvoll, entwicklungsangemessen und lernförderlich erscheinen (Dertinger, 2023, S. 113; Kulcke, 2020, S. 165).

Das Projekt *dileg-SL* hingegen konzentrierte sich auf die Analyse digitaler Lernumgebungen in Grundschulen im Allgemeinen, aber auch in verschiedenen Fächern. In den qualitativen Untersuchungen, die im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts und eines außerschulischen Kurses durchgeführt wurden, konnte eine erhöhte Motivation der Lernenden im Zusammenhang mit der Nutzung von Tablets im Unterricht beobachtet werden (Autenrieth et al., 2018, S. 170; Dertinger, 2023, S. 39). Das Teilprojekt der Englisch-Didaktik kam zum gleichen Ergebnis. Die Lernenden schienen durch die Nutzung digitaler Medien engagierter im Unterricht zu sein (Dertinger, 2023, S. 39; Ryměš et al., 2019, S. 140).

Es gibt auch einige quantitative Studien, die Hinweise auf die Nutzung digitaler Tools im Grundschulunterricht geben: Laut der Studie Monitor Digitale Bildung von 2017 werden digitale Medien vor allem in Grundschulen nur in sehr geringem Umfang genutzt. Nur 2 Prozent der befragten Lehrpersonen an Grundschulen nutzen digitale Medien in großem Umfang (70 % geringe Nutzung, 28 % mittlere Nutzung) (Schmid et al., 2017).

In der KIM-Studie 2024 (MPFS, 2025) wurde das digitale Nutzungsverhalten von Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren erneut erhoben. Dazu zählen Lernende an Grund- und Sekundarschulen. Von den Kindern, die digitale Geräte im Unterricht nutzen ($n=832$), gibt rund ein Drittel an, dies mindestens wöchentlich zu tun (35 %). Besonders häufig genannt werden Whiteboards/Smartboards (23 %), gefolgt von Laptops (21 %), Tablets (19 %) und stationären Computern (18 %) (MPFS, 2025, S. 85–86). Wie bereits in früheren Erhebungen des MPFS zeigt sich auch hier, dass der Geräte-Einsatz mit zunehmendem Alter deutlich ansteigt. In der Grundschule bleibt der regelmäßige Einsatz digitaler Tools vergleichsweise gering. Von den wenigen eingesetzten Geräten werden Smartboards am häufigsten genutzt – insbesondere in den Altersgruppen 6–7 Jahre (11 %) und 8–9 Jahre (21 %) (MPFS, 2023; MPFS, 2025).

Im Jahr 2020, so die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020), sei die Medianausstattung an weiterführenden Schulen umfangreicher gewesen. Lehrkräfte an weiterführenden Schulen seien demnach möglicherweise stärker mit dem digitalen Wandel konfrontiert als Grundschullehrkräfte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Dertinger, 2023).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es derzeit keine aussagekräftigen und spezifischen Studien zum digitalen Nutzungsverhalten von Lehrpersonen an Grundschulen gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 255; Dertinger, 2023). Insbesondere fehlen differenzierte Daten zum digitalen Nutzungsverhalten von Lehrpersonen im Englischunterricht in der Grundschule. Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes wird im Folgenden eine eigene, in Sachsen durchgeführte Befragung unter Grundschullehrpersonen vorgestellt, die einen spezifischen Fokus auf den Englischunterricht legt.

3. Die Lehrendenbefragung an sächsischen Grundschulen im Rahmen des Projekts *DigiLeG*

3.1 Hintergrund

Von 2020 bis 2023 wurde am Zentrum für Lehrer*innenbildung der TU Chemnitz das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt *DigiLeG – Digitale Lernumgebungen in der Grundschule* – durchgeführt (BMBF, 2024). Im Rahmen des Projekts wurden Befragungen zum digitalen Nutzungsverhalten und zu Überzeugungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht durchgeführt. Die beiden Zielgruppen waren Lehramtsstudierende der TU Chemnitz und Grundschullehrkräfte in Sachsen (Bröll et al., 2022; DigiLeG, 2023a; Kindermann-Güzel, 2024). Darüber hinaus wurden digitale Lernumgebungen an Kooperationschulen konzipiert, erprobt und evaluiert. Einige davon sind auf dem projektbezogenen Online-Portal zu finden (DigiLeG, 2023b). Im Rahmen der oben genannten Befragungen konzentrierte sich das Teilprojekt „Englisch als Fremdsprache in der Grundschule“ auf die Überzeugungen der Lehrkräfte zur Integration digitaler Tools sowie ihr digitales Nutzungsverhalten im Unterricht. Die Forschungsfragen waren folgende: Was sind Überzeugungen der Englischlehrkräfte zur Integration digitaler Medien im Unterricht in Sachsen/Deutschland? Welche digitalen Medien oder Tools verwenden sie im Unterricht? (DigiLeG, 2023a; Kindermann-Güzel, 2024).

3.2 Methode

Im Rahmen des *DigiLeG*-Projektes wurde eine repräsentative Befragung unter Grundschullehrkräften in Sachsen durchgeführt. Hierzu wurden 500 der 853 Grundschulen in Sachsen/Deutschland mithilfe einer proportional geschichteten Clusterstichprobe ausgewählt, mit dem Ziel, rund 5000 Grundschullehrpersonen zu errei-

chen. Für eine letztlich selbstselektive Befragung wurde eine übliche Rücklaufquote von rund 20 % erreicht ($n=1143$). Die Anzahl der ausreichend vollständigen Antworten (d.h. 80 % der Pflichtfragen mussten beantwortet werden) betrug 966.

Von den 1143 Grundschullehrkräften, die an der Fragebogenstudie teilnahmen, gaben 238 an, zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den 4 Jahren bis zur Erhebung Englisch unterrichtet zu haben (im Folgenden als Englischlehrkräfte bezeichnet). Ein ergänzender englischspezifischer Fragebogen wurde von 109 Englischlehrkräften ausgefüllt. Die Datenerhebung fand von Oktober 2021 bis Januar 2022 statt. Die Befragung wurde als Paper-Pencil-Befragung und online durchgeführt. Für das Ausfüllen des Fragebogens benötigten die Teilnehmer*innen etwa 45 Minuten. Für die Datenauswertung wurde R Studio verwendet (R Core Team, 2023). Die Analyse der Umfragedaten konzentrierte sich vor allem auf deskriptive Statistiken zum Nutzungsverhalten und zu den Überzeugungen der Lehrkräfte.

3.3 Ergebnisse

Ergebnisse zum digitalen Nutzungsverhalten von Englischlehrkräften im Grundschulunterricht

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrpersonen verwendet digitale Medien im Grundschulunterricht. 87 % der 238 Englischlehrkräfte nutzen digitale Medien in ihrem Unterricht, davon 29 % täglich, 24 % einmal pro Woche, ohne Angabe der Unterrichtsfächer. Darüber hinaus gab es eine große Bandbreite hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien durch die Lehrpersonen. Von den Lehrpersonen, die den ergänzenden Englisch-Fragebogen ausgefüllt haben ($n=109$), geben etwa zwei Drittel an, digitale Medien speziell in ihrem Englischunterricht einzusetzen.

Im Rahmen des Fragebogens wurden die Lehrpersonen auch aufgefordert anzugeben, welche Hardware, Software und Online-Anwendungen sie im Unterricht verwenden. Ihnen wurde für jede Kategorie ein Set an Tools präsentiert, wobei sie die Möglichkeit hatten, die Frage pro Unterrichtsfach zu beantworten. Für ihren Englischunterricht nutzten ca. 35 % der befragten Englischlehrkräfte Laptops und Computer, ca. 25 % Smartboards und ca. 20 % Tablets. Dabei war der Einsatz digitaler Medien in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch höher als im Fach Englisch. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass für diese Fächer mehr Unterrichtsstunden vorgesehen sind. Eine unterschiedliche Ausstattung einzelner Fachräume dürfte dabei im Grundschulkontext nur eine untergeordnete Rolle spielen, da der Englischunterricht meist im regulären Klassenraum stattfindet. Die restlichen Geräte aus der Kategorie Hardware wurden von weniger als 15 % der 238 Englischlehrkräfte für ihren Englischunterricht verwendet. Aus der Kategorie Online-Anwendungen nutzten ca. 30 % der Englischlehrkräfte Lernvideos bzw. Tutorials und ca. 20 % Video-, Audio- und Bilddatenbanken im Englischunterricht. Aus dem Bereich Software (Apps, Office-Programme, Bild- und Tonbearbeitung) werden am häufigsten Apps eingesetzt (20 %). Auch hier wurde der Einsatz von Software im Englisch-

unterricht in fast allen Fällen von den Hauptfächern, insbesondere im Fach Deutsch, übertroffen. Im Ergänzungsfragebogen gab zudem mehr als ein Viertel der Lehrpersonen (N=109) an, keinerlei digitale Medien im Englischunterricht einzusetzen.

Der Zusatzfragebogen enthielt zudem eine offene Frage zum Nutzungsverhalten der Lehrpersonen im Englischunterricht, die auf Angaben zu deren Präferenzen abzielte. 76 Lehrer*innen beantworteten diese Frage. Die Gesamtzahl der kodierten Aussagen beträgt 175 und umfasst sowohl vollständige Antworten der Lehrpersonen als auch Teilantworten. Auf die Frage, welche konkreten digitalen Werkzeuge im Englischunterricht genutzt werden, wurden die Lernapps Anton und Alfons Lernwelt, die Unterrichtsassistenten zu Bumblebee und Sunshine, die Englischlernplattform Wizadora, die Sprachlernapp Duolingo und der Worksheetcrafter genannt. Weiterhin gaben die Lehrpersonen an, dass die genannten Apps zum Vokabellernen, -üben und -festigen sowie zur Erarbeitung, Vertiefung und Erstellung von Lerninhalten genutzt werden.

Anhand der Ergebnisse aus dem Kern- und Ergänzungsfragebogen lässt sich erkennen, dass digitale Medien einerseits zur Rezeption zielsprachlicher Inhalte (Hörspiele, Tutorials) sowie zum Erarbeiten und Festigen von Inhalten und Vokabular (Sprachlernapps, Unterrichtsassistenten) eingesetzt werden. Es ist nicht bekannt, ob und in welchem Umfang digitale Medien zur Medienproduktion und damit auch zur zielsprachlichen Produktion genutzt werden.

Die Überzeugungen der Lehrkräfte zu möglichen Vorteilen und Grenzen des Einsatzes von Medien im Unterricht

Generell haben die 238 Lehrkräfte, die in den vier Jahren vor dem Zeitpunkt der Datenerhebung Englisch als Fremdsprache unterrichteten eine positive Einstellung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Grundschule. Sie sehen den Einsatz vor allem als förderlich für die Motivation und Medienkompetenz der Schüler*innen: Über 95 % stimmen zu, über 50 % stimmen voll und ganz zu, dass der Einsatz digitaler Medien die Kompetenzen und die Motivation der Schüler*innen steigert. Über 85 % stimmen zu, über 40 % stimmen voll und ganz zu, dass dieser sowohl ihre didaktischen Möglichkeiten als auch ihre Medienkompetenz steigert. Etwas zurückhaltender zeigen sich die Lehrkräfte, wenn es um positive Effekte auf kooperative oder individualisierte Lernprozesse unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten der Schüler*innen ging (65–80 % Zustimmung, 15–25 % volle Zustimmung).

Im Rahmen des Zusatzfragebogens wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte zum Nutzen digitaler Medien für die Durchführung verschiedener Aufgaben abgefragt. Die Zustimmung der befragten Englischlehrkräfte ist bei den Aussagen zur Steigerung der Kontaktzeit und Authentizität sowie zum positiven Einfluss bei fächerübergreifenden Themen am höchsten (~ 85 % der befragten Englischlehrkräfte stimmen [eher] zu). Drei Viertel der Lehrkräfte stimmen der grundlegenden Aussage (eher) zu, dass „es digitale Medien und Werkzeuge im Englischunterricht braucht“. Die Zustimmung der Lehrkräfte fällt für die Aussagen zum Anknüpfen an Vorwissen und an bestehende Kompetenzen (Elsner, 2015) sowie bezüglich der Ini-

tierung von Aushandlungsprozessen geringer aus als für die übrigen, allgemeineren Aussagen. Circa 50 % der befragten Englischlehrkräfte stimmen (eher) zu, die übrigen 50 % stimmen (eher) nicht zu.

Ergebnisse zur Qualifikation der Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien

Circa zwei Drittel der Englischlehrkräfte (N=238) geben an, bereits an Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht teilgenommen zu haben. Allerdings sind drei Viertel der Lehrkräfte, die den Ergänzungsfragebogen ausgefüllt haben (N=109) nach eigener Aussage im Studium der Englischdidaktik nicht (ausreichend) auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereitet worden (Antwortkategorien „Stimme gar nicht zu“/„Stimme eher nicht zu“). Es ist nicht bekannt, ob die befragten Lehrpersonen fachspezifische Weiterbildungen besucht haben. Vermutlich besteht hier ein Bedarf an Fortbildungsangeboten im Bereich des Einsatzes digitaler Medien für das Fach Englisch. Überdies werden innerhalb des Kernfragebogens (N=238) mehrheitlich Hürden aufgrund unzureichender technischer Ausstattung und Infrastruktur an den Schulen bemängelt. Dieser Umstand führt womöglich dazu, dass die vorhandene Ausstattung nicht in allen Fächern gleichermaßen genutzt und damit der fachspezifische Einsatz nicht forciert eingeübt werden kann.

4. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Mehrheit der Englischlehrpersonen, die den Zusatzfragebogen ausgefüllt haben, dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Die überwiegende Mehrheit erkennt an, dass diese im Englischunterricht eingesetzt werden sollten und dass sowohl die englische Sprache als auch digitale Medien im Alltag ihrer Schüler*innen hochrelevante Themen sind. Obwohl nur wenige der befragten Englischlehrpersonen diesbezüglich über ausreichende Vorkenntnisse aus ihrem Studium verfügen, setzt die Mehrheit bereits digitale Medien im Unterricht ein. Trotz der überwiegend positiven Nutzungsüberzeugungen der Lehrer*innen befürwortet die Mehrheit die Teilnahme an Fortbildungen aufgrund der unzureichenden Ausbildung an der Universität.

Die Umsetzung einiger didaktischer Ziele scheint stärker vom Einsatz digitaler Medien zu profitieren als andere. So werden insbesondere Potentiale für die Motivation und Medienkompetenzentwicklung der Schüler*innen sowie für die Gestaltung fächerübergreifender Unterrichtsszenarien erkannt. Gleichzeitig werden jedoch auch zentrale Herausforderungen identifiziert: So erschweren etwa eine unzureichende technische Ausstattung, unterschiedliche Lernvoraussetzungen innerhalb der Lerngruppen sowie die Anforderungen an kooperativ-individualisierte Unterrichtsformen die praktische Umsetzung digitaler Ansätze. Hier zeigen sich möglicherweise Anknüpfungspunkte für Fortbildungen und Weiterqualifizierungen.

Im Hinblick auf notwendige nächste Schritte stellt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Ergebnisse an laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekte – insbesondere im Rahmen des Projekts *Digital Networked Improvement Communities* (2023–2025). Das Projekt verfolgt das Ziel, die Digitale Text- und Kommunikationssouveränität (DiTeKoS) von Lehrenden und Lernenden gezielt zu stärken (vgl. Janßen & Viebrock, 2024; Buendgens-Kosten, 2024; Frederking, 2022). Die theoretische Verankerung folgt u.a. den Ansätzen der Networked Improvement Communities (Barron et al., 2023) und der Professional Learning Communities (Dufour & Eaker, 1998; vgl. Bonsen & Rolff, 2006; LemaS, 2024).

Im Zentrum stehen dabei kooperative Prozesse zwischen Bildungsakteur*innen – etwa Lehrpersonen, Bibliothekar*innen oder Medienpädagog*innen – mit dem Ziel, gemeinsam zu lernen, sich auszutauschen, neue Formate zu konzipieren und in der Praxis zu erproben. Das Teilprojekt *DigiLang* an der Technischen Universität Chemnitz entwickelt in diesem Zusammenhang Fortbildungsmodule, die bei den Lehrenden die DiTeKoS als auch den sinnstiftenden Einsatz digitaler Medien für den Erwerb funktionaler kommunikativer Kompetenzen bei den Lernenden fördern sollen (vgl. DigiNICs, 2023). Derzeit wird im Rahmen des Projekts an Online-Fortbildungsmodulen für Lehrpersonen gearbeitet, um diese dabei zu unterstützen. Das Chemnitzer Teilprojekt *DigiLang* fokussiert dabei das Digital Storytelling und damit die Sprachproduktion mittels digitaler Medien. Ein Modul konzentriert sich speziell auf die Hörspielproduktion mithilfe von Apps und Software. Ziel ist es dabei über, durch und mit Medien zu lernen, um die gegenstandsbezogene, kritische sowie funktionale Ebene der DiTeKoS zu verinnerlichen (Janßen & Viebrock, 2024).

Zukünftige Forschung sollte insbesondere qualitativ orientiert sein, um das Nutzungsverhalten sowie die zugrundeliegenden Überzeugungen der Lehrkräfte noch differenzierter zu erfassen. Von Interesse sind hierbei unter anderem die konkreten digitalen Tools, die im Unterricht verwendet oder bewusst nicht genutzt werden – sowie die jeweiligen Gründe dafür. Warum erscheinen bestimmte digitale Medien besonders geeignet oder aber herausfordernd in Bezug auf kreatives Lernen? Wie werden Fortbildungsmodule zum produktiven Einsatz digitaler Medien angenommen? Wie lassen sich Lernumgebungen zum Digital Storytelling bestmöglich für den Englischunterricht umsetzen? Hierfür müssen Lehrkräfte gezielt befragt und ihre Rückmeldungen analysiert werden, um auf dieser Grundlage neue Entwicklungsperspektiven zu eröffnen. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten dabei helfen, fachspezifische, bedarfsorientierte Fortbildungsangebote zu optimieren.

Literatur

- Autenrieth, D., Marquardt, A., Niesyto, H. & Schlör, K. (2018). Digitales Lernen in der Grundschule. Ein Werkstattbericht mit Praxisbeispielen aus dem Projekt dileg-SL. In T. Knaus & O. Engel (Hrsg.), *Spannungen und Potenziale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (S. 151–174). kopaed.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten*

- Welt. Wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Barron, K., Hulleman, C., Hartka, T. & Bryce Inouye, R. (2023). Using a Networked Improvement Community Approach to Design and Scale Up Social Psychological Interventions in Schools. *The Journal of Experimental Education*, 92(2), 287–311. <https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2202832>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/861814_QLB_Ein_Blick_zurueck_ein_Blick_nach_vorn_Langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11459>
- Bröll, L., Andersen, G., Falke, S., Krelle, M., Pügner, K., Brandt, B., Schäfer, C., Breuer, M., Löbig, A., Kindermann-Güzel, K., Kim, M., Peukert, S. & Körner, K. (2022). DigiLeG macht Schule – ein nutzerorientiertes Portal für den Einsatz digitaler Werkzeuge in der Grundschule. In B. Standl (Hrsg.), *Digitale Lehre nachhaltig gestalten* (S. 225–226). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996330>
- Buendgens-Kosten, J. (2024). “Just a Pocket Knife, Not a Machete”: Large Language Models in TEFL Teacher Education and Digital Text Sovereignty. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1192>
- Dausend, H. (2022). Der Einsatz digitaler Medien beginnt früh. In H. Böttger (Hrsg.), *Fremdsprachenfrühbeginn (noch) besser machen* (S. 169–185). FLOH.
- De Florio-Hansen, I. (2018). *Teaching and Learning English in the Digital Age*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838549545>
- Dertinger A. (2023). *Zwischen normativen Erwartungen und habituellem Handlungspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen*. Springer.
- DigiLeG (2023a). Projektseite. <https://www.tu-chemnitz.de/zlb/digileg/>
- DigiLeG (2023b). Onlineportal. <https://www.digileg-macht-schule.de/>
- DigiNICs (2023). Projektseite. <https://lernen.digital/verbuende/diginics/>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann.
- Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B. & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im in-

- ternationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–188). Waxmann.
- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Waxmann.
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2024). *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Frederking, V. (2022). *Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert. Eine Theorieskizze*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf>
- Fröhlich, N., Schaumburg, H., Eickelmann, B., Gerick, J., Drossel, K. & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Schüler*innen auf das Lernen mit digitalen Medien und den Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 117–148). Waxmann.
- Fütterer, T., Eickelmann, B. & Lorenz, R. (2022). Digitalisierung in der Schule: Aktuelle Befunde und Handlungsempfehlungen aus empirischer Perspektive. In M. Wenzel, F. Fuchs & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Digitale Transformation von Schule und Bildung: Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (S. 83–99). Springer VS.
- Janßen, A. & Viebrock, B. (2024). Digitale Text- und Kommunikationssouveränität von Englischlehrer*innen fördern: Konzeptuelle Modellierung eines Text- und Kommunikationsbegriffs im Kontext digitaler Transformation. *k:ON – Kölner Journal für Lehrer*innenbildung*, 8(8), 328–341. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.20>
- Kindermann-Güzel, K. (2024). Mit digitalen Tools die Kontaktzeit zur Zielsprache erhöhen – Das Ganztagsangebot Learn English with Digital Tools als Erprobungsfeld für Lernumgebungen Studierender. In B. Brandt & L. Bröll (Hrsg.), *Digitales Lernen in der Grundschule IV*. Waxmann.
- Kindermann-Güzel, K. & Deng, Q. (2024). Mithilfe digitaler Werkzeuge im Englischunterricht eigene Sprachprodukte entwickeln. In L. Bröll & K. Körner (Hrsg.), *Im Klassenzimmer digital unterwegs – Lernen mit digitalen Werkzeugen in der Grundschule* (S. 38–42). Cornelsen.

- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). *Strategie Bildung in der Digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- Kolb, A. & Schocker, M. (2021). *Teaching English in the Primary Classroom. A task-based introduction for pre- and in-service teachers*. Klett/Kallmeyer.
- Kulcke, G. (2020). *Kinder. Medien. Kontrolle. Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule*. Transcript.
- LaSuB – Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2021). *GrundschulFächer digital – Anregungen für den Einsatz digitaler Medien in den Fächern der Grundschule im Freistaat Sachsen*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/38051>
- LemaS (2024). Project page & Glossar. <https://phase1.lemas-forschung.de/glossar/P>
- Lorenz, R. & Eickelmann, B. (2022). *Schule digital – Der Länderindikator 2021: Nutzung digitaler Medien und Kompetenzen von Lehrkräften im Bundesländervergleich*. Waxmann.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023). *KIM-Studie 2022*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/KIM-Studie2022_website_final.pdf
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025). *KIM-Studie 2024*. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. *R Foundation for Statistical Computing*. <https://www.R-project.org/>
- Rymeš, R., Keßler, J. & Jokiahio, A. (2019). Das didaktische Potential von Tablets im Englischunterricht der Grundschule. Ein unterrichtspraktisches Projekt im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In T. Junge & H. Niesyto (Hrsg.), *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL* (S. 131–144). Kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:18223>
- Scheiter, K. (2021). Lernen mit digitalen Medien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig & M. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 1097–1116). Springer VS.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2017). *Medienbildung und Digitalisierung in der Schule*. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29798>
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019). *Lehrplan für die Grundschule – Englisch*. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=91&lplansc=O6Em8mw3wB7reJu01rO2&token=d5b43b9429231278a3bd62f8d5c3507c>
- Vennemann, M., Eickelmann, B., Labusch, A. & Drossel, K. (2021). *ICILS 2018 #Deutschland – Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Computer and Information Literacy Study*. Waxmann.
- Whyte, S. & Cutrim Schmid, E. (2018). Classroom Technology for Young Learners. In S. Garton & F. Copland (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (S. 338–355). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623672-22>

Communicative Empathising in Foreign Language Learning

Teaching Inspirations and Empirical Insights from Pre-Service Teacher Education

Abstract

This contribution focuses on communicating empathy in digital contexts, offering practice-oriented and research-informed perspectives. It presents two projects in which pre-service EFL teachers developed materials for primary and secondary schools, including the use of digital storytelling. Moreover, empirical data was collected from pupils and teachers on their lived experiences and attitudes towards digital empathy. Their voices help ground future work in real-life classroom contexts. This participatory approach inspired further teaching ideas, such as emoji-based tasks. Overall, the projects aimed to strengthen the link between research and practice and to bridge university and school as the two key sites of teacher education.

Keywords: digital empathy, university-based teacher education, emojis

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet die Vermittlung von Empathie im digitalen Kontext und bietet praxisnahe sowie forschungsbasierte Perspektiven. Vorgestellt werden zwei Projekte, in denen Lehramtsstudierende Materialien für Grund- und Sekundarschulen entwickelten, unter anderem mithilfe von digitalem Storytelling. Zudem wurden Daten zu Erfahrungen und Einstellungen von SchülerInnen und Lehrkräften erhoben, deren Stimmen dazu beitragen sollen, künftige Arbeiten stärker an der schulischen Realität auszurichten. Diese Perspektiven flossen in weitere Unterrichtsideen wie etwa emoji-basierte Aufgaben ein. Ziel war es, Forschung und Praxis enger zu verzahnen sowie Universität und Schule als zentrale Orte der Lehrerbildung stärker miteinander zu verbinden.

Schlüsselwörter: digitale Empathie, universitäre Lehrerbildung, Emojis

1. Introduction: On the Significance of Communicative Empathising

Empathy at its core will never change; however, the means by which empathy is expressed is naturally evolving as the world and its forms of communications become increasingly digital. (Terry & Cain, 2016, p. 3)

The evolving nature of how empathy is expressed is particularly relevant to foreign language education, where the shift toward digital communication carries far-reaching implications – arguably more so than for other school subjects. Unlike many other school subjects, foreign language learning fundamentally depends on interpersonal communication and, by extension, empathy (Mercer, 2016; Mercer & Dörnyei, 2020). Both the learning process and its ultimate goal revolve around interaction with others. Increasingly, however, this interaction is influenced by virtual environments, digital technologies and AI-supported tools. These factors not only affect how

and where communication occurs but also whether, to what extent and in what ways empathy is communicated (Thaler, 2023).

A recent Pew Research Center survey conducted in autumn 2024 on U.S. teens aged between 13 and 17 found that the majority of them are online almost all the time (Faverio & Sidoti, 2024). Some scholars even argue that texting has become the preferred form of communication, surpassing face-to-face communication and phone calls (Erle et al., 2022). Another survey revealed that parents identify technology, particularly social media, as the main factor making adolescence more challenging today (Faverio et al., 2024). Collins et al. (2024) explain the reduced empathy perspective, pointing out that face-to-face communication involves extra-semantic cues, such as tone, touch or facial expressions – elements that are often missing or diminished in digital communication. However, since these cues are crucial for empathy, their absence or reduction in digital communication may limit the expression of empathy. This perspective ties into the so-called Online Disinhibition Effect, which describes “several subtle, but powerful underlying factors that contribute to the nature of communication via digital devices” (Terry & Cain, 2016, p. 2). The authors identify dissociative anonymity, asynchronous communication and physical invisibility as three key elements that may explain unempathetic behaviour online.

In response to these shifts in everyday communication, our understanding of empathy must adapt to accommodate these new realities, ensuring that learners can effectively express empathy across various contexts and through diverse forms of communication. In a previous work (Thaler, 2023), I have approached the topic from a theoretical perspective¹, resulting in a de-construction and subsequent subject-specific re-construction of digital empathy, tailored specifically to the context of foreign language teaching. This preliminary three-dimensional model conceptualises (digital) empathising as follows (Thaler, 2023, p. 28):

I intentionally replaced the noun ‘empathy’ with the gerund ‘empathising’ to emphasise that both language learning and the development of empathy are dynamic processes rather than fixed products. Erroneously, empathy is frequently misunderstood as a static “have-or-have-not personality trait” (Everhart et al., 2016, p. 3) despite it being a learnable process (Friesem, 2016). While the dimensions of emotional empathising and cognitive empathising reflect previous general conceptualisations of empathy, the subject-specific focus is on communicative empathising, defined as “the process whereby person A connects and interacts with person B” (Thaler, 2023, p. 28). This dimension reflects the centrality and pervasiveness of communication in foreign language education – both as a means and an end.

This contribution aligns with the series title *Lehrer*innenbildung* (teacher education) by providing practice-oriented and research-informed perspectives on teaching digital empathising. It begins by presenting two collaborative projects in tertiary education, where university-based pre-service English as a foreign language (EFL) teachers developed teaching concepts for primary and secondary school settings (section 2), including digital storytelling (section 2.1) and digital exchanges (section

1 Given the intended audience of this edited volume, I adopt a practice-oriented perspective and will not reiterate the theoretical foundations of the concept of (digital) empathy.

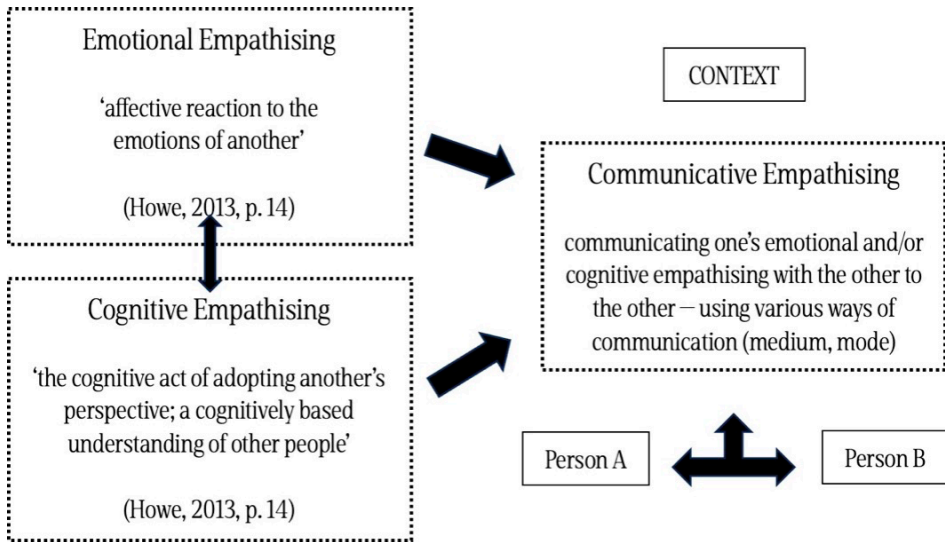


Figure 1: A preliminary model of digital empathising in foreign language learning (Thaler, 2023, p. 28)

2.2). In one of these projects, they also engaged in small-scale, school-based empirical work by surveying pupils² and in-service teachers about their experiences with digital empathising (section 3). By including the voices of these central yet often underrepresented stakeholders, the contribution adopts a participatory approach that seeks to ground academic discourse on digital empathising in the realities of classrooms. These insights subsequently informed the development of further teaching ideas (section 4), such as emoji-based activities (section 4.1) and the use of the short film *I Forgot My Phone* (section 4.2). The projects sought to strengthen the relationship between research and practice and to bridge the two contexts of teacher education – university and school.

2. School-Oriented University Projects: Teaching Digital Empathising

This section illustrates how communicative empathising has been integrated into pre-service teacher education through collaborative projects, including the use of digital tools for educational storytelling (2.1) and virtual exchanges (2.2) – both aimed at fostering digital empathising in foreign language learners. Implemented at two different German universities, these projects were seamlessly embedded into intermediate-level TEFL (teaching English as a foreign language) courses. At this stage of their studies, pre-service EFL teachers had already completed a general

² In this contribution, the term pupils refers to learners in primary and secondary school contexts, whereas students and pre-service teachers are used interchangeably to denote participants in the university context.

introduction to TEFL, equipping them with foundational knowledge to build upon in the project work.

The students whose materials and data are featured in this contribution were approached only after they had completed their courses and received their final grades. This timing ensured that their participation was entirely voluntary and free from coercion or undue influence. The inclusion of their work had not been planned in advance; rather, it was prompted by the quality and creativity of certain student contributions. These students were provided with comprehensive information about the purpose of this publication and offered a clear choice: to either decline the inclusion of their work or to have it included – anonymously or with their names credited. The students responded with enthusiasm, viewing the invitation as an acknowledgement of their work that reinforced their sense of professional belonging.

2.1 Digital Empathising through Digital Storytelling: Designing Teaching Materials

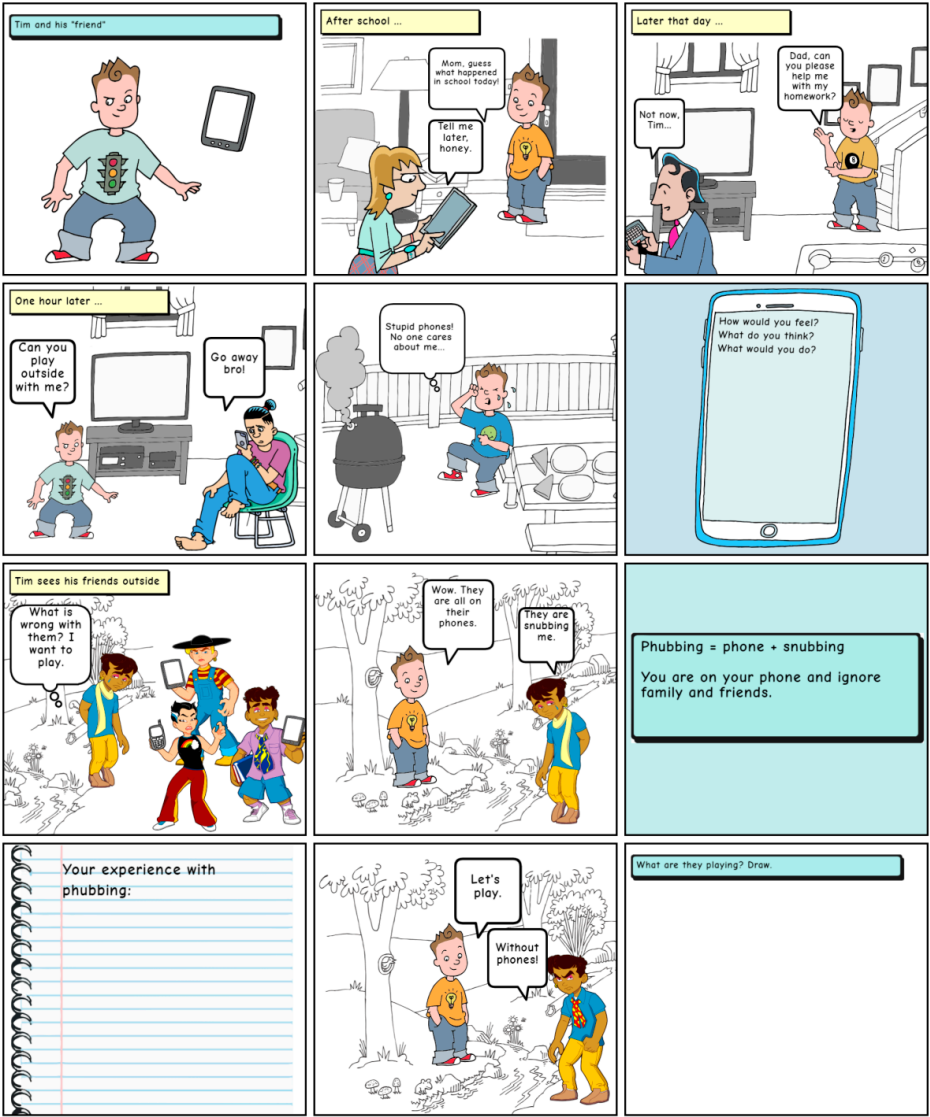
The first project involved using digital storytelling tools to create materials that foster digital empathising in EFL classrooms at both primary and secondary levels. Pre-service teachers selected from two different, school-type related topics: Phubbing (primary and secondary school) and Cinderella (secondary school). The latter, a blend of Tinder and Cinderella, required students to craft their narrative from Cinderella's perspective, explaining the current landscape/language of (online) dating trends, such as ghosting, and reflecting on their emotional impact.

These projects integrated phubbing and ghosting – two phenomena characteristic of digital communication that are briefly explained. Phubbing, a blend of the noun 'phone' and the verb 'to snub somebody', refers to ignoring face-to-face interlocutors by focusing on one's phone rather than interacting with them. This behaviour can result in "phone-induced social exclusion" (Thaler, 2023, p. 25) and reflects the "preference for digitally-mediated participation to face-to-face communication" (Thaler, 2023, p. 25). Phubbing represents a widespread phenomenon, not confined to any particular generation, and is so common that individuals engage in it often without even realising it (Al-Saggaf, 2022). Occurring exclusively in interpersonal interaction, it contributes to feelings of being "left out" (Kobicheva et al., 2025, p. 2) and negatively affects both the quantity and quality of those interactions. As Kobicheva et al. (2025) argue, "[p]hubbing, like social isolation, threatens the sense of social belonging by demonstrating to the individual that their participation in the interaction is not valued" (Kobicheva et al., 2025, p. 4).

Ghosting refers to the uni-lateral (Timmermans et al., 2020), "sudden and unexpected termination of all forms of communication without a clear explanation or advanced discussion" (Daraj et al., 2023, p. 36). Instead, individuals end interaction "through silence" (Jonason et al., 2021, p. 1). This phenomenon represents an "all-too-common occurrence" (Forrai et al., 2023, p. 1) and has been attracting increasing scholarly focus (Timmermans et al., 2020). As illustrated, ghosting involves a loss

of communication, where the ghoster (the person who ghosts) withdraws from interaction without communicating an explanation or consideration of the ghostee's (the person being ghosted) emotions and perspectives. This abrupt and unreciprocated disengagement prevents communicative empathising, which depends on mutual responsiveness. Ghosting is uni-lateral, whereas interaction is inherently bilateral. The affordances of digital communication, particularly the ease of blocking others, have contributed to the increased frequency and normalisation of ghosting (Timmermans et al., 2020).

The groups designing the teaching materials employed various digital tools for their storytelling. For instance, one primary school group created an explainer video using stop-motion animation to illustrate the phenomenon of phubbing age-appropriately and vividly. Another group utilised an Augmented Reality app to design an interactive storyline game focused on Cinderella. In this game, learners are encouraged to practice communicative empathising by communicating their emotional and cognitive empathising to Cinderella, helping her navigate her dating experiences. Two groups used comic creator platforms, as detailed in the following. The group, which included Alexandra Krommer, Alexander Lederer, Teresa Martin and Denise Scholz, used MakeBeliefsComix.com to introduce primary school learners to phubbing. They created the following comic:



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Figure 2: Comic about phubbing, created at www.MakeBeliefsComix.com, by Alexandra Krommer, Alexander Lederer, Teresa Martin and Denise Scholz

This comic effectively highlights the ubiquity of phubbing by depicting how Tim, a primary school pupil, experiences being phubbed by his family and friends. Through combining verbal and visual elements, the comic vividly portrays how phubbing affects Tim's feelings. The comic also explicitly encourages pupils to engage with the three dimensions of (digital) empathising, prompting them to reflect on the phenomenon and relate it to their own experiences.

Another group, composed of Jakub Goceliak, Francesca Green, Nina Kamhuber, Amelie Köpferl and Judith Schneider, used Pixton.com to narrate Cinderella's emotional challenges in online dating. Their comic about Cinderella and Prince Charming Justin starts as follows:

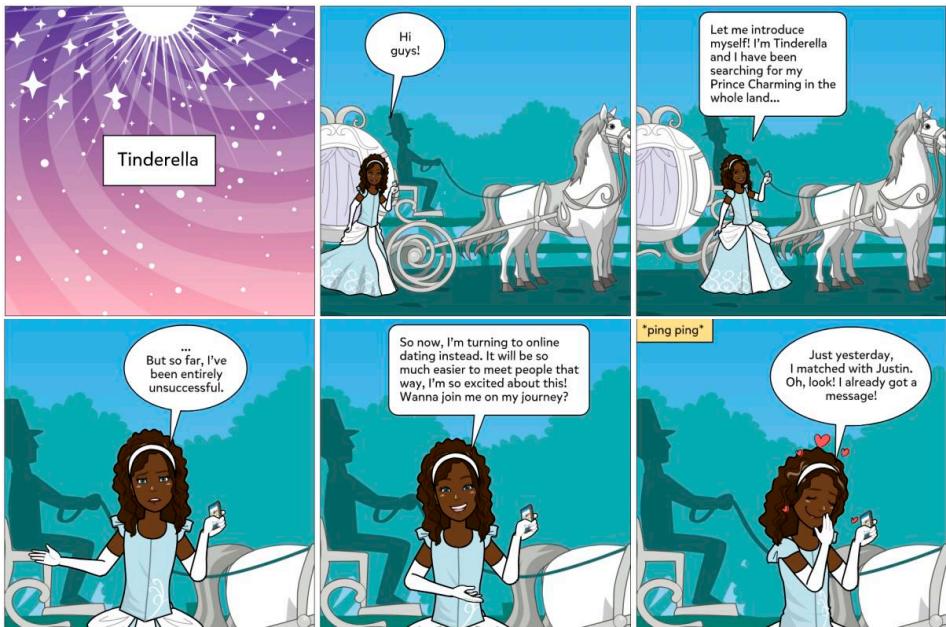


Figure 3: Comic about Cinderella, created with Pixton.com, by Jakub Goceliak, Francesca Green, Nina Kamhuber, Amelie Köpferl and Judith Schneider

The comic unfolds across five interlinked chapters, each addressing a different digital dating trend and demonstrating the impact on Cinderella's well-being. The first four chapters explore the common yet emotionally overwhelming phenomena of love bombing, benching, breadcrumbing and – as illustrated below – ghosting:



Figure 4: Comic about Cinderella, created with Pixton.com, by Jakub Goceliak, Francesca Green, Nina Kamhuber, Amelie Köpferl and Judith Schneider

In the fifth chapter, an empathetic fairy arrives to guide Cinderella in establishing healthy dating boundaries, while also helping Justin understand and apply the three dimensions of digital empathising.

An evaluation session followed after developing the materials. Its purpose was four-fold. First, students were given the opportunity to showcase their teaching materials to each other. Second, they presented and evaluated the digital tools they had used during the materials design process, reflecting on their effectiveness and overall contribution to the final product. As a result of their evaluation, they filled a box of digital tools, from which they could later select appropriate tools for their teaching use with their pupils in schools. Third, participants provided constructive and empathetic peer feedback on each other's teaching materials, offering opportunities for improving their materials. Fourth, this evaluation session fostered peer empathy, encouraging students to actively engage with the three dimensions of empathising when discussing their opinions. Their evaluation of the digital tools was informed by the following five criteria: (1) *Purpose* – the intended role of the tool within their teaching context; (2) *potential* – how effectively the tool supported their learning objectives; (3) *problems* – challenges encountered during use and how these were addressed; (4) *ease of use* – the adaptability and integration of the tool into their teaching context?; (5) *technical requirements* – essential technical considerations for implementation.

Their feedback process was guided by curiosity, communicative empathising and a scaffold. It began with a curiosity-based question, emphasising that peer feedback should be a dialogue rather than a monologue. This initial question demonstrated

communicative empathising since the students connected their question to emotional and/or cognitive empathising with their peers' materials. The second part of the peer feedback was scaffolded using one of two frameworks. Some students used the *ABC framework*, which involved *adding* a missing idea, *building* on an interesting point that deserves more spotlight and *challenging* an idea to encourage critical thinking. Others followed a four-part framework consisting of *Glows* (which aspects stood out positively?), *Grows* (what needs further development?), *Throws* (what might be reconsidered or removed?) and *Knows* (what new understandings were gained?). This structured approach facilitated specific and actionable feedback. Additionally, it encouraged critical thinking by identifying aspects (positive and negative) worth highlighting. Moreover, this deep engagement encouraged communicative empathising since students had to engage with different perspectives (cognitive empathising) while considering the interlocutors' emotions (affective empathising) when sharing their feedback.

2.2 Designing Virtual Exchanges to Foster Digital Empathising

The second project was integrated into an intermediate-level TEFL seminar focused on intercultural learning. Within this project, pre-service teachers sought to foster digital empathising among year-nine pupils through virtual exchanges. According to O'Dowd (2020), a virtual exchange is

a pedagogical approach which involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators (O'Dowd, 2020, p. 478).

Over the course of the semester, they had developed a solid foundation for their projects by engaging with key theoretical frameworks, including intercultural communicative competence, intercultural citizenship education, global citizenship education and digital citizenship education. They had been introduced to digital empathising. In addition, they had explored teaching materials as well as various spaces for intercultural learning, such as intercultural service learning, school exchanges and virtual exchanges. Through this comprehensive preparation, students were well-equipped to incorporate digital empathising meaningfully into their virtual exchange designs. Their instructions read as follows:

- Define Digital Empathising: Introduce your year-nine pupils to the concept of digital empathising by using materials, examples and language drawn from their everyday online experiences. Provide an accessible definition of digital empathising.
- Conduct a Survey: Design and conduct a survey with ten secondary-school pupils and three teachers to explore their perspectives on the opportunities and challenges of expressing empathy in digital spaces. Analyse and summarise the findings to identify key insights that will inform your next steps.

- Introduce the Online Disinhibition Effect: Develop an engaging introduction to the Online Disinhibition Effect for your pupils, such as through role-play, videos or other interactive methods – to raise pupils’ awareness of how this phenomenon shapes intercultural communication.
- Develop Practical Applications: Design activities within the virtual exchange that encourage pupils to practise empathy and apply relevant strategies. Facilitate reflection on how these strategies can enhance their intercultural communication and foster more meaningful relationships.

By the end of the exchange, pupils should be able to demonstrate an understanding of digital empathising, identify its challenges and opportunities, recognise its impact on intercultural communication and apply it effectively across diverse communicative contexts.

Then, the students were invited to reflect on the insights gained from their surveys, guided by various prompts, such as: “Based on your experience of conducting a survey with pupils and teachers, what three specific recommendations would you propose for teaching digital empathising in schools?”. The prompts supported the development of practice-oriented suggestions grounded in real-world data. This debriefing phase ultimately served as a reflective bridge between research, practice and professional development in pre-service teacher education, with the goal of advancing the teaching of digital empathising.

3. Researching Communicative Empathising

This section presents empirical data from the university project on virtual exchanges presented in the previous section. The purpose was to capture pupils’ and teachers’ perspectives on the opportunities and challenges of expressing empathy in digital spaces to derive data-based insights for teaching digital empathising. One group, consisting of Chiara Eder, Juliane Kloiber and Antonia Schedler, gathered their data at a German *Mittelschule* – a type of lower secondary school providing pupils with a general education and primarily preparing pupils for vocational training or apprenticeships. The group surveyed three teachers and twelve pupils from years 6, 8 and 9. To ensure their open-ended questions were comprehensible, they administered the survey in German and chose the term *Empathie*. Despite the small sample size of the participants, several findings from the data offer valuable implications for future teaching on digital empathising and are briefly presented here.

One question explored the challenges of communicating emotions and empathy online. The results highlight the risk of frequent misunderstandings, which can impede communication. Misunderstandings can arise from misinterpreting tone: Participants noted the ambivalence of writing ‘OK’ – a word that can be interpreted as either neutral or as an expression of annoyance. Additionally, sarcasm and irony are difficult to encode and decode, contributing to further confusion. Other issues mentioned include the lack of response, delayed responses and the inability to read

facial expressions. Overall, these findings demonstrate that challenges in digital communication relate to hearing and seeing: paraverbal (tone) and nonverbal (facial expressions) elements that characterise multimodal face-to-face communication are often missing in digital interactions. Participants' responses also illustrate the need to adapt online communication in order to communicate emotionally-nuanced messages effectively.

Another question explored how pupils and teachers communicate emotions digitally. The findings reveal that they use various multimodal tools to compensate for the absence of physical cues. Most commonly, they reported using non-verbal cues, such as emojis, images, videos and GIFs. Emojis represented the most frequently mentioned response (twelve times), indicating their relevance and potential for integration into teaching (see section 4). In addition to non-verbal cues, participants use verbal strategies, including voice messages, writing explicitly how they feel and inserting expressions such as 'laugh' to clarify the intended meaning of their messages. Moreover, typography plays a role, such as the use of capital letters and repeated punctuation marks (question marks, exclamation marks) to express anger, excitement or confusion. Participants' multi-strategic approach suggests they are intentional and flexible when communicating emotions online.

A third question examined which emotions participants find easier or more difficult to communicate digitally. The findings indicate that positive emotions are generally easier to express, with fifteen responses referring to positive emotions and nine to negative ones. Happiness emerged as the emotion easiest to convey. The following emotions were identified as particularly challenging to communicate digitally, listed in order of frequency: sadness, anger, envy, empathy, uncertainty, illness, disappointment, fear, love, annoyance and happiness. These answers highlight a key insight: While positive emotions are easier to convey digitally, negative emotions – which would require empathising – are significantly more complex to convey. This presents a crucial challenge for communicative empathising: If individuals who experience these negative emotions cannot articulate them effectively, others cannot perceive them and engage in communicative empathising. These findings emphasise the reciprocal nature of digital empathising, which should be taught explicitly. Pupils need to learn how to recognise and respond to others' emotions and how to express their own – particularly negative ones.

A fourth question asked participants whether they find it easier to express empathy digitally or in face-to-face interactions and to explain their answer. Eleven participants favour face-to-face interaction, while only four report digital communication. This finding reinforces the relevance of explicitly addressing digital communicative empathising in teaching. Participants cite mutual visibility as an advantage of face-to-face interaction. Observing each other's facial expressions and immediate reactions allows for greater emotional transparency and enables real-time clarification of potential misunderstandings. Face-to-face communication is considered more authentic since it is harder to conceal or fake emotions. Interestingly, these very aspects – visibility and emotional exposure – also underpin the arguments of those who prefer digital communication. The emotional distance afforded by the relative

invisibility seems to make participants less intimidated and more confident to display negative behaviour – an observation that reinforces the dynamics described by the Online Disinhibition Effect.

Overall, the findings highlight the central role of visibility and the dynamic interplay between verbal, non-verbal and paraverbal cues in successful communicative empathising. They emphasise the need to re-imagine how such cues can be translated into text-based formats, such as through the strategic use of emojis. Emojis can compensate for this lack of important cues in digital communication (Erle et al., 2022).

4. From Insights to Implementation: Inspiration for Teaching Communicative Empathising

Based on the empirical insights from above, this section offers practical suggestions for integrating emoji-based tasks to support the development of communicative empathising in the EFL classroom (section 4.1). Additionally, it offers ideas on how to use the short film *I Forgot My Phone* to teach about phubbing (4.2).

4.1 Emoji-Based Activities

Qualitative research indicates that emojis function as “quasi-nonverbal cues” (Erle et al., 2022, p. 1530), bridging the gap left by the absence of nonverbal elements in digital interactions. They enable interlocutors to “communicate emotional tone” and “reduce the ambiguity of discourse” (Erle et al., 2022, p. 1530). However, emojis can also introduce and amplify ambiguities, ultimately leading to misunderstandings. Therefore, understanding the use and interpretation of emojis should be integrated into teaching about communicative empathising. The significance of emojis has also been demonstrated by the data collected from pupils and teachers in the context of the university projects (section 3).

One activity is “Emotion-Emoji-Mirroring”, where pupils work in pairs. Pupil A expresses an emotion solely through facial expressions, while pupil B selects an emoji they believe best matches the emotion. Pupil A then reveals the intended emotion. Together, they discuss how well the emoji mirrors it and captures the emotional nuance. This activity encourages pupils to notice and name emotions – prerequisites for effective communicative empathising. It also raises awareness of the limitations and potential ambiguity of emojis. To support this, teachers can introduce the emotion wheel, a visual tool breaking down emotions into categories and sub-categories. It helps pupils expand their emotional vocabulary and express emotions more precisely, thereby improving their ability of communicative empathising.

Another interactive activity involves using a WhatsApp chat generator, such as Zeoob.com, where pupils can create conversations or analyse pre-made ones. For instance, they could generate a conversation where they illustrate digital empathising

or base it around an emotion they struggle with when communicating online. Alternatively, one could engage in “Lost in Emoji Translation: How Misinterpreting Leads to Misunderstandings”. In this activity, the exact text is sent twice but with different emojis accompanying the text, demonstrating how emojis can change the tone and meaning of a message. Examples generated with Zeeob.com are illustrated below:

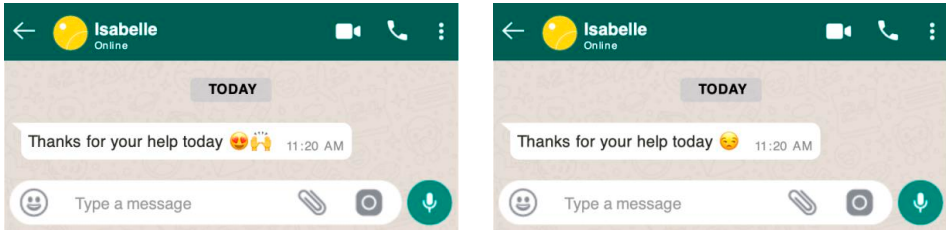


Figure 5: WhatsApp chat examples, generated at Zeeob.com

In pairs or groups, pupils could discuss the following questions: What do you think is the intended meaning of each message? How does the emoji change your interpretation of the text? How would it influence your reaction to the message? What does this tell us about digital empathising?

4.2 *I Forgot My Phone: A Short Film about Phubbing*

The short film *I Forgot My Phone*³, written by Charlene deGuzman and directed by Miles Crawford, offers a poignant reflection on the influence of phubbing on interaction. It illustrates how incessant phone use detrimentally affects friendships and relationships, creating emotional distance in moments of togetherness. The narrative follows a young woman through a series of everyday scenarios. These scenarios include social gatherings – having lunch with friends, spending a bowling evening with friends, attending a birthday party – and moments of intimacy, such as witnessing a beachside proposal or lying beside her partner in bed. What connects these scenarios is the fact that the girl is the only one not using her phone, while everyone else experiences the scenarios through their screens – reflecting a growing sense of isolation amidst a collective disconnection. This contrasting perspective is one of the strengths of the film, inviting pupils to empathise with the girl and her longing for interaction. Since the scenarios are relatable, pupils likely recognise parallels in their own lives and can reflect on the prevalence of phubbing and its negative effects. Another strength lies in the mainly non-verbal storytelling, relying on body language and facial expressions to convey meaning; this sharpens pupils’ ability to interpret non-verbal, emotional cues that influence communicative empathising.

3 The short film with over 52 million views can be viewed on YouTube via this link: <https://www.youtube.com/watch?v=OINa46HeWg8>

A teacher (educator) could structure while-viewing activities around the three dimensions of (digital) empathising as follows:

- Emotional empathising: Try to imagine what the girl is feeling in each situation. Can you connect with those emotions yourself?
- Cognitive empathising: Step into the girl's perspective and consider how she experiences each situation. What actions or words might she choose? How would the dynamics change if mobile phones were not part of the scenario?
- Communicative empathising: What could you say or do to make the girl feel seen and understood?

5. Conclusion

The contribution engages with two themes of the edited volume: participation and digitalisation. Its participatory approach spans primary, secondary and tertiary education by including the voices of pupils, in-service teachers, pre-service teachers and of a teacher educator. Digitalisation is addressed through the focus on digital empathising, preparing learners to participate effectively and empathetically in an increasingly digitalised world. This contribution provides a practical perspective by demonstrating how digital empathising has been integrated into foreign language teacher education and how it could be incorporated into school teaching. Additionally, it presents empirical insights by including the often overlooked voices of teachers and pupils – helping us enrich our understanding of communicative empathising and draw implications for its effective teaching. The findings reveal that communicating empathy online is significantly more challenging than in face-to-face interactions, particularly when expressing negative emotions – emotions that require empathising the most. If such emotions are not communicated effectively, others cannot engage in communicative empathising. This finding highlights the reciprocal nature of communicative empathising, which needs to be taught in the EFL classroom: Pupils need to learn how to express emotions – particularly negative ones – and how to recognise and respond to those of others. The data further suggest that the emotional distance and relative invisibility online lowers inhibitions, resulting in less empathetic behaviour – an observation consistent with the Online Disinhibition Effect. Moreover, the findings highlight that the multimodal nature of communicative empathising, encompassing verbal, paraverbal and non-verbal cues, requires adaptation in digital contexts, where the latter two types of cues are often absent. In this context, emojis have emerged as a powerful substitute for conveying emotional nuances.

Acknowledgements

I am deeply grateful to all the dedicated pre-service teachers whose curiosity and creativity are reflected in their work featured in this contribution. Sincere thanks goes to the in-service teachers and pupils who participated in the pre-service teachers' survey.

References

- Al-Saggaf, Y. (2022). *The Psychology of Phubbing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-7045-0>
- Collins, A. M., Warburton, W. A., Bussey, K., & Sweller, N. (2024). Factor Structure and Psychometric Properties of the Digital Communication Empathy Scale (DCES). *International Journal of Human-Computer Studies*, 183. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103183>
- Daraj, L. R., Buhejji, M. R., Perlmutter, G., Jahrami, H., & Seeman, M. V. (2023). Ghosting: Abandonment in the Digital Era. *Encyclopedia*, 4(1), 36–45. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4010004>
- Erle, T. M., Schmid, K., Goslar, S. H., & Martin, J. D. (2022). Emojis as social information in digital communication. *Emotion*, 22(7), 1529–1543. <https://doi.org/10.1037/emo0000992>
- Everhart, R., Elliott, K., Pelco, L. E., Westin, D., Briones, R., & Peron, E. (2016). *Empathy Activators: Teaching Tools for Enhancing Empathy Development in Service-Learning Classes*. https://scholarscompass.vcu.edu/community_resources/42/
- Faverio, M. & Sidoti, O. (2024). *Teens, Social Media and Technology 2024*. P. R. Center. https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/20/2024/12/PI_2024.12.12_Teens-Social-Media-Tech_REPORT.pdf
- Faverio, M., Gottfried, J., Radde, K., Baronavski, C., & Atske, S. (2024). *Why Many Parents and Teens Think It's Harder Being a Teen Today*. P. R. Center. <https://www.pewresearch.org/internet/feature/why-many-parents-and-teens-think-its-harder-being-a-teen-today/>
- Forrai, M., Koban, K., & Matthes, J. (2023). Short-sighted ghosts. Psychological antecedents and consequences of ghosting others within emerging adults' romantic relationships and friendships. *Telematics and Informatics*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101969>
- Friesem, Y. (2016). Empathy for the Digital Age: Using Video Production to Enhance Social, Emotional, and Cognitive Skills. In S. Y. Tettegah & D. L. Espelage (Eds.), *Emotions, technology, and behaviors* (pp. 21–45). Academic Press.
- Jonason, P. K., Kaźmierczak, I., Campos, A. C., & Davis, M. D. (2021). Leaving without a word: Ghosting and the Dark Triad traits. *Acta Psychologica*, 220. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103425>
- Kobicheva, A., Tokareva, E., & Baranova, T. (2025). How does students' level of phubbing relate to academic engagement and performance variables? *European Journal of Psychology of Education*, 40(1). <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00905-7>
- Mercer, S. (2016). Seeing the World Through Your Eyes: Empathy in Language Learning and Teaching. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive Psychology in SLA* (pp. 91–111). Multilingual Matters. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783095360-004/html>
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 477–490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Terry, C. & Cain, J. (2016). The emerging issue of digital empathy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(4), 1–4.

- Thaler, I. S. (2023). (Digital) empathising: (De-)constructing (digital) empathy in foreign language teaching. *Training, Language and Culture*, 7(3), 23–30. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2023-7-3-23-30>
- Timmermans, E., Hermans, A.-M., & Oprea, S. J. (2020). Gone with the wind: Exploring mobile daters' ghosting experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 783–801. <https://doi.org/10.1177/0265407520970287>

Kurzbiographien der Beitragenden

Sandra Bellet ist Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Englisch an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Früher Englischunterricht und gesamtsprachliche Bildung – Panlinguistic Pedagogy; Englisch als Brücken- und gemeinsame Lernsprache in Klassen mit hoher sprachlicher Diversität; Gestaltung des Übergangs im Fach Englisch von der Primar- in die Sekundarstufe.

Alice Brychová arbeitet als Didaktikerin für DaF am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät in Brno. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, der Lehrerbildung sowie der Förderung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Außerdem sind ihre Forschungsschwerpunkte früher Spracherwerb und autonomes Lernen.

Michel Candelier ist emeritierter Professor für Sprachendidaktik in Le Mans (Frankreich). Er hat mehrere europäische Projekte im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik koordiniert, unter ihnen ein Projekt zur Entwicklung eines Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). Sein aktueller Forschungsschwerpunkt liegt auf der Integrierten Sprachendidaktik.

Mirjam Egli Cuenat ist Professorin für Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und Privatdozentin für französische Sprachwissenschaft an der Universität Basel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind zwei- und mehrsprachige Literacy, Mehrsprachigkeitsdidaktik, mehrsprachige und interkulturelle Bildung, berufsspezifische Sprachkompetenz, Lernmobilität, Curricula und Sprachenpolitik. Sie arbeitet auch mit dem Europarat zusammen.

Jürgen Ehrenmüller ist Universitätsassistent am Institut für deutsche Sprache der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen (Tschechische Republik). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Literatur-, Lese- und Schreibdidaktik, vor allem im Bereich des kreativen Schreibens, und in der Metaphorik der deutschen Gegenwartssprache und ihrer historischen Vorläufer.

Christiane Fäcke ist Professorin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Philologisch-Historischen Fakultät der Universität Augsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik, der Lehrwerkanalyse und in der standardbasierten Evaluation.

Julia Festman ist Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Schriftspracherwerb im Kontext sprachlicher Diversität, DaZ/DaF, ein-/zwei-/mehrsprachiger Spracherwerb (und kognitive Faktoren), KI und sprachliche Bildung, sprachliche Vielfalt und diversitätssensibler Unterricht.

Julia Hargaßner ist außerplanmäßige Professorin für Fremdsprachendidaktik und Didaktik der russischen Sprache, Kultur und Literatur am Fachbereich Slawistik der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: historische Fremdspra-

chenforschung, interkulturelle Didaktik, Literaturdidaktik, Lehrbuchforschung und Curriculumforschung.

Eva Maria Hirzinger-Unterrainer ist Universitätsprofessorin für Fremdsprachendidaktik am Institut für Fachdidaktik im Bereich Sprachen an der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Mehrsprachigkeit, Sprachlehrer*innenbildung sowie Wortschatz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht.

Ramona Holub-Vötter ist Dissertantin für die Didaktik der romanischen Sprachen am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg und Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache, Französisch und Spanisch an der HAK/HAS Hallein. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Erstellung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehr-/Lernmaterialien sowie ihre Rezeption durch Schüler*innen.

Christoph Hülsmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Sprachenzentrum der Universität Salzburg. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik der romanischen Sprachen und in der Entwicklung neuer Kurskonzepte und -materialien.

Kristin Kindermann-Güzel studierte Anglistik, Romanistik und Erwachsenenbildung, bevor sie sich dem Sprachunterricht, der Kulturvermittlung und dem Jugendaustausch in Deutschland, Italien, Frankreich, Griechenland und England widmete. Von 2020 bis 2025 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich TEFL im Grundschulunterricht der TU Chemnitz. Seit 2024 ist sie Dozentin für Fachenglisch und Italienisch an der Hochschule Mittweida.

Giuseppe Manno ist Leiter der Professur für Didaktik der romanischen Sprachen und ihre Disziplinen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Mehrsprachigkeitsforschung, der integrativen Sprachendidaktik, den Überzeugungen von Lehrpersonen, der Kognatenforschung sowie der Förderung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Französischlehrpersonen.

Frauke Matz ist Lehrstuhlinhaberin für Fachdidaktik Englisch an der Universität Münster. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich des kulturellen und literarischen Lernens, vor allem im Kontext von Digitalität, Kinder- und Menschenrechtsbildung sowie der Friedensbildung.

Magdalena Michalak ist Universitätsprofessorin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören Zweitspracherwerb und -didaktik, sprachliche Förderung neu zugewanderter Schüler*innen, sprachliche Bildung, Lernen in der Zweitsprache und sprachbewusster Fachunterricht.

Dorota Okońska ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Sie lehrt im Teilstudiengang „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ), ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeits- und

Herkunftssprachendidaktik, dem sprachlich-ästhetischen Lernen (insbesondere am Lernort Museum) sowie der Suggestopädie.

Christian Ollivier ist Universitätsprofessor für Fremdsprachendidaktik an der Université de La Réunion. Er forscht im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik und Nutzung des Internets für das Sprachenlernen und -lehren. Er ist/war Koordinator zahlreicher Projekte in diesen Bereichen. Dazu zählt das EU-Projekt *Lingu@num*, das in diesem Beitrag vorgestellt wird.

Jure Purgaj ist Designer und Designforscher. Er ist Hochschulprofessor für Fachdidaktik in Mode und Design am Institut Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien, leitet als Studienprogrammleiter das Masterstudium „Modemanagement“ und forscht zu innovativen Ansätzen in der Designvermittlung.

Markus Oppolzer ist assoziierter Professor für Fremdsprachendidaktik und englische Literaturwissenschaft am Fachbereich Anglistik und Amerikanistik der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Literatur- und Kulturdidaktik, besonders in den Bereichen Auto/biographie und visuelle narrative Medien (Comics, Bilderbücher).

Anne Raveling lebt und arbeitet in Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Fremdsprachendidaktik, insbesondere Lesedidaktik (mit KI), und Lehrer*innenbildung. Ein besonderer Forschungsfokus liegt dabei auf dem sprachlich-ästhetischen Lernen im Museum und mit Kunstwerken.

Sarah Reader ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Englisch an der Technischen Universität in Chemnitz sowie Lehrkraft für Deutsch und Englisch an der Hochschule Mittweida. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, Virtual Exchange und Videoerstellung im Fremdsprachenunterricht.

Victoria Reinsperger ist wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Schreib- und Argumentationsdidaktik sowie der Förderung von Textkompetenz.

Heike Roll ist Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen sowie Sprecherin des Instituts für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (angesiedelt am Zentrum für Lehrkräftebildung). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Sprachbildung im Fach, der Schreib- und Textkompetenz in der L2 sowie dem sprachlich-ästhetischen Lernen.

Michaela Rückl ist assoziierte Professorin für die Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Salzburg. Ihre Forschung und Lehre konzentrieren sich auf Fremdsprachenerwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die evidenzbasierte Entwicklung von Lernmedien, Lehrkonzepten und Curricula mit Fokus auf integrativen Ansätzen, Fachsprachen und digitaler Transformation sowie auf Mentoring-Konzepten in der Lehrer*innenbildung.

Stephan Schicker ist Senior Scientist am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz. Zu seinen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten zählt die Sprach- und Mediendidaktik, das Argumentieren und die Förderung von Sprach- und Textkompetenz in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch.

Manuela Schlick ist Post-doc-Wissenschaftlerin im Bereich der Englischdidaktik, Sekundarstufenlehrerin für Englisch und Spanisch, Dozentin an der Universität Wien und Forschungsgruppenkoordinatorin für die Europäische Gesellschaft für Lehrer*innenbildung ATEE. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der professionellen Entwicklung von Fremdsprachenlehrer*innen, Berufssprache, Aktionsforschung und Reformpädagogik.

Rebecca Schlieckmann ist als Studienrätin im Hochschuldienst im Team der Didaktik der englischen Sprache an der Universität Münster tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Englischunterrichts am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, der Mündlichkeit, sowie der Eigenvideographie im Rahmen des Praxissemesters.

Sabine Schmölzer-Eibinger ist Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik an der Universität Graz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Entwicklung und Förderung von Sprach- und Textkompetenz in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Literalität und sprachliche Bildung in sprachlich heterogenen Klassen, empirische Schreibentwicklungsforschung und Schreibdidaktik mit Schwerpunkt auf argumentierendes und wissenschaftliches Schreiben.

Lisa Schor ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen auf digitalen Kompetenzen DaZ-Lehrender und Neuzugewandelter sowie auf Digitalität im Kontext des Zweitsprachenunterrichts und in der DaZ-spezifischen Lehrkräftebildung.

Karen Schramm ist Universitätsprofessorin für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Didaktik/Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, insbesondere in den Bereichen Leseforschung, Unterrichtsinteraktion und Lehrkompetenzen.

Anna Schröder-Sura ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für sprachliche und literarische Bildung der Pädagogischen Hochschule in St. Gallen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Aufgabenentwicklung, den Kompetenzen und Überzeugungen von Lehrpersonen sowie der Motivationsforschung.

Margareta Strasser ist Leiterin des Sprachenzentrums der Universität Salzburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik mit dem Schwerpunkt Interkomprehensionsdidaktik und Didaktik des Deutschen als

Fremdsprache/Zweitsprache. Sie ist außerdem in der Lehrendenaus- und -weiterbildung tätig.

Engelbert Thaler promovierte und habilitierte sich an der Ludwig-Maximilians-Universität München, nachdem er 20 Jahre als Gymnasiallehrer für Englisch und Sozialkunde gearbeitet hatte. Nach Professuren in München und Freiburg war er von 2010 bis 2022 Ordinarius für Englischdidaktik an der Universität Augsburg. Seine über 700 wissenschaftlichen Publikationen befassen sich mit unterrichtsmethodologischen, literaturdidaktischen, mediendidaktischen und kulturkundlichen Aspekten sowie der Herausgabe von Schulbüchern, Fachzeitschriften und Unterrichtsreihen.

Isabelle Sophie Thaler ist Promotionsstipendiatin der Hanns-Seidel-Stiftung und promoviert in der Didaktik des Englischen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zudem ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen insbesondere im Bereich der universitären Phase der Lehrer*innenbildung, wie der beruflichen Identitätsentwicklung von Professor*innen und Lehramtsstudierenden.

Bernadette Trommer ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Brugg, Schweiz). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeitsdidaktik, mehrsprachige und interkulturelle Bildung, berufsspezifische Sprachkompetenz und Lernmobilität. Sie ist ebenfalls als Fremdsprachenexpertin, kantonale Austauschverantwortin und Koordinatorin für das Lernangebot *Français pour les bilingues* am Pädagogischen Zentrum im Kanton Basel-Stadt tätig.

Marie-Luise Volgger-Bahensky ist Senior Lecturer für Fachdidaktik Französisch am Institut für Romanistik der Universität Wien sowie Lehrerin für Französisch und Spanisch an der Vienna Business School Hamerlingplatz in Wien. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeitsdidaktik und plurale Ansätze sowie E-Tandems und Nutzung digitaler und KI-basierter Tools im Fremdsprachenunterricht.

Sira Weber ist Universitätsassistentin am Institut für Fachdidaktik im Bereich Sprachen an der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Kulturdidaktik, insbesondere in der kritischen Reflexion von Kulturbegriffen und Machtverhältnissen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts.

Jennifer Wengler ist Postdoc in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Leibniz Universität Hannover sowie Französisch- und Spanischlehrerin an einem Gymnasium. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der digitalen Bildung, des inter-/plurikulturellen Lernens sowie der affektiven Dimension fremdsprachlicher Lernprozesse.

Karoline Wirbatz ist Referentin für Forschungsunterstützung an der Digitalen Hochschule NRW in Bochum. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Fremdsprachenlernens im Kontext der Digitalität sowie der frühen bilingualen Bildung im Kindergarten- und Grundschulbereich.

Claudia Zeppetzauer ist Dozierende an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in der Lehramtsausbildung mit Schwerpunkt Englischdidaktik für die Sekundarstufe. Ihre Forschungsinteressen liegen im Übergang vom Primar- in den Sekundarstufenunterricht im Fach Englisch sowie in der Weiterentwicklung aufgabenorientierter Ansätze im Fremdsprachenunterricht.

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats

Simona Bartoli-Kucher ist außerordentliche Universitätsprofessorin für die Didaktik der italienischen Sprache an der Universität Graz.

Christiane Dalton-Puffer ist Universitätsprofessorin für Englische Sprachwissenschaft an der Universität Wien.

Elizabeth J. Erling ist Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Englisch an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Benjamin Fliri ist als Mitarbeiter für die Didaktik der Sprachen an der Universität Innsbruck tätig.

Manuela Glaboniat ist als Sprachdidaktikerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Klagenfurt tätig.

Eva Maria Hirzinger-Unterrainer ist Universitätsprofessorin für Fremdsprachendidaktik an der Universität Innsbruck.

Julia Hüttner ist Universitätsprofessorin für Englischdidaktik an der Universität Wien.

Roger Dale Jones ist Universitätsprofessor für Englischdidaktik an der Universität Klagenfurt.

Elisabeth Pölzleitner ist Englischdidaktikerin und war an der Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Steiermark tätig.

Matthias Prikoszovits ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter (post-doc) für DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit an der Universität Paderborn tätig.

Thomas Strasser ist Hochschulprofessor für Fremdsprachendidaktik und technologieunterstütztes Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Denis Weger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (post-doc) im Arbeitsbereich Sprachlehr- und -lernforschung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.