

Viviane Lohe

Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher

Eine quasi-experimentelle Untersuchung
zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen
Lernumgebungen

Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern
durch mehrsprachige digitale Bilderbücher

Multilingualism and Language Teaching

Herausgegeben von Thorsten Piske (Erlangen), Silke Jansen
(Erlangen) und Martha Young-Scholten (Newcastle)

Band 5

Viviane Lohe

Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher

Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen

Bibliografische Information 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.

© 2018 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Internet: www.narr.de

E-Mail: info@narr.de

ISSN 2199-1340

ISBN 978-3-8233-9208-8

Inhalt

Einleitung	11
TEIL I: Theoretischer Hintergrund	15
0. Zur Relevanz von Language Awareness	17
1. Language Awareness	18
1.1 Language Awareness als Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktik	18
1.2 Language Awareness: Einleitende Worte	20
1.3 Begriffsklärung	22
1.3.1 Herkunft des Begriffs	22
1.3.2 Language Awareness im deutschen Bildungskontext ..	28
1.4 Kategorisierung des Begriffs der Language Awareness	30
1.4.1 Kategorisierung nach James & Garrett	31
1.4.2 Kategorisierung nach Breidbach, Elsner & Young ...	33
1.5 Definition und Kategorisierung für diese Arbeit	33
1.5.1 Einführung	33
1.5.2 Definition für diese Arbeit	34
1.5.3 Kategorisierung für diese Arbeit	35
1.5.4 Language Awareness für alle	37
1.6 Synthese	38
2. Zur curricularen Bedeutung von Language Awareness	40
2.1 Europapolitische Forderungen	40
2.2 Schulpolitische Forderungen für die Grundschule	42
2.2.1 Bundesebene	43
2.2.2 Länderebene	45
3. Fachdidaktische Umsetzung	63
4. Stand der Forschung	66

5.	Zum Treatment: Mehrsprachige digitale Bilderbücher	70
5.1	Einführung: Digitale Bilderbücher	70
5.2	Das EU-Projekt MuViT	71
5.2.1	Die MuViT-Software	71
5.2.2	Affordanzen von MuViT durch neue technische Möglichkeiten	78
5.2.3	Allgemeine Ziele des Projekts	84
5.2.4	Language Awareness als Ziel	85
5.3	Bisherige Forschung mit MuViT	86
5.3.1	Forschung in Staatsexamensarbeiten	86
5.3.2	LIKE (Bedeutung der L1 (Türkisch) und L2 (Deutsch) für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz in der L3 (Englisch) bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern)	91
5.4	Synthese	92
TEIL II: Empirische Studie		95
6.	Empirische Forschung	97
6.1	Was ist Empirie?	97
6.2	Zum Ablauf empirischer Studien: Vorüberlegungen	98
7.	Festlegung des Erkenntnisinteresses und der Forschungshypothesen ..	100
7.1	Erkenntnisinteresse und Zusammenfassung	100
7.2	Forschungsfragen und -hypothesen	101
8.	Forschungsansatz und -methodologie	103
8.1	Zur Unterscheidung quantitativer und qualitativer Forschung	103
8.2	Integration der Forschungsparadigmen: Triangulation	105
8.2.1	Herkunft und Klärung des Begriffs	105
8.2.2	Formen der Triangulation	106
8.2.3	Funktionen und Ziele der Triangulation	108
8.2.4	Formen und Funktionen der Triangulation in vorliegender Studie	109
8.2.5	Gründe für die Triangulation in vorliegender Studie – oder: Zur Gegenstandsangemessenheit	112
8.3	Synthese	115

9.	Forschungsmethode und Untersuchungsdesign	116
9.1	Übersicht	116
9.2	Quasi-Experiment	117
9.3	Beobachtungen	121
9.4	Interviews	123
10.	Operationalisierung: Empirische Datenerhebungsverfahren und Instrumente	125
10.1	Quasi-Experiment	125
10.1.1	Fragebogen- und Testentwicklung	125
10.2	Beobachtungen	140
10.3	Interviews	141
11.	Pilotstudie	146
11.1	Beschreibung	146
11.2	Ausgewählte Ergebnisse	146
11.3	Implikationen für die Hauptstudie	149
12.	Gütekriterien	151
12.1	Objektivität	151
12.1.1	Durchführungsobjektivität	152
12.1.2	Auswertungs- und Interpretationsobjektivität	152
12.2	Reliabilität	153
12.2.1	Testhalbierungsreliabilität (Pilotstudie)	153
12.3	Validität	156
12.3.1	Interne Validität	156
12.3.2	Externe Validität	157
12.3.3	Konstruktvalidität	157
12.4	Ethische Strenge	158
12.4.1	Gute wissenschaftliche Praxis	158
12.4.2	Die Würde der Befragten	159
13.	Durchführung der Hauptstudie	161
13.1	Auswahl und Beschreibung der Schule und der beteiligten Personen	161
13.1.1	Die Schule	161
13.1.2	Beteiligte Englischlehrkräfte	162

13.1.3	Räumliche und technische Bedingungen	163
13.1.4	Beschreibung der Stichprobe	163
13.2	Durchführung	169
TEIL III:Ergebnisse		171
14.	Darstellung der Ergebnisse	173
14.1	Ergebnisse des Quasi-Experiments	173
14.1.1	Der Fragebogen A	174
14.1.2	Der Test B	193
14.2	Ergebnisse der Beobachtungen	228
14.2.1	Ergebnisse aus dem affektiven Bereich der Language Awareness	230
14.2.2	Ergebnisse aus dem kognitiven Bereich der Language Awareness	235
14.2.3	Ergebnisse aus dem performativen Bereich der Language Awareness	241
14.3	Ergebnisse der Interviews	244
14.3.1	Hinzugelernt durch MuViT	248
14.3.2	Sprachvergleiche	251
14.3.3	Einstellungen und Theorien zu Sprachen und zum Sprachenlernen	259
14.3.4	Änderungen durch MuViT	270
15.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	274
15.1	Überprüfung der Forschungshypothesen	274
15.1.1	Hypothese 1: Beantwortung anhand der Datensätze	274
15.1.2	Hypothese 1: Zusammenfassende Beantwortung	276
15.1.3	Hypothese 2: Beantwortung anhand der Datensätze	276
15.1.4	Hypothese 2: Zusammenfassende Beantwortung	279
15.2	Diskussion und Einordnung	279
15.2.1	Bezug zur Theorie und zum neueren Forschungsstand	279
15.2.2	Affordanzen und Aushandlungsprozesse	280

15.2.3 Die Zone of Proximal Development (ZPD)	282
15.2.4 Mögliche Erklärungen für Verbesserungen ohne Treatment	283
15.3 Fazit, Ausblick und Implikationen	285
15.3.1 Reflexion des Forschungsprojektes und Ausblick	285
15.3.2 Implikationen	286
Literaturverzeichnis	297
Abbildungsverzeichnis	317
Tabellenverzeichnis	318

Einleitung

Auslöser für die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher – Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen“ ist die Erkenntnis, dass Language Awareness als ein sehr förderungswürdiger Aspekt des Fremdsprachenlernens angesehen wird, es jedoch insbesondere für den Grundschulbereich bisher nur wenige empirische Studien gibt, die Konzepte zur Entwicklung der Language Awareness evaluiert und auf ihre Wirksamkeit überprüft haben. Daraus resultiert, dass Language Awareness im fremdsprachlichen Grundschulunterricht entweder eher vernachlässigt oder lediglich basierend auf subjektiven Theorien bzw. wenigen Forschungsstudien gefördert wird:

[...] LA is founded on belief rather than evidence and [...], in the absence of any solid empirical findings, any proposal for the introduction of LA into the foreign-language curriculum needs to be looked at critically. (van Essen 1996: 67)

Die Arbeit hat daher zum Ziel, zu untersuchen, ob Language Awareness bei Frankfurter Grundschulkindern (n = 49) durch eine mehrsprachige Software entwickelt werden kann. Dabei stand folgende Forschungsfrage im Zentrum: Eignet sich die Software MuViT, um Language Awareness bei Grundschülerinnen und Grundschulern

- (a) auf affektiver Ebene und
- (b) auf kognitiver Ebene zu fördern?

Daraus ergaben sich zwei Hypothesen, die es zu überprüfen galt:

- H₁: Die MuViT-Software x fördert die Entwicklung von Language Awareness y auf der affektiven Ebene.
- H₂: Die MuViT-Software x fördert die Entwicklung von Language Awareness y auf der kognitiven Ebene.

Das Projekt evaluiert also ein mehrsprachiges Computerprogramm, welches im Rahmen des EU-geförderten Projekts „MuViT“ (Multiliteracy Virtual) entwickelt wurde. Die Untersuchung erfolgte im Rahmen einer im zweiten Halbjahr in einer vierten Klasse durchgeführten experimentellen Interventionsstudie. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiteten mit der mehrsprachigen Software,

wurden vor und nach der Software getestet, währenddessen beobachtet und im Anschluss interviewt. Die Arbeit wird somit auch einem weiteren Forschungsdesiderat gerecht, nämlich dem der Forderung nach mehr Forschung im Bereich der Evaluation von Konzepten zur Förderung der Mehrsprachigkeit, wie die von 2015 bis 2017 durchgeführte Delphi-Studie der Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KoMBi 2017: online) herausgefunden hat:

Ein weiteres als sehr dringend erachtetes Forschungsthema [Platz 2] ist die Überprüfung der Wirksamkeit didaktischer Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht. Die Wirksamkeit von Unterrichtskonzepten nimmt generell für die Antwortenden einen zentralen Stellenwert ein.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert:

- Teil I: Theoretischer Hintergrund,
- Teil II: Empirische Studie und
- Teil III: Ergebnisse.

Teil I beschreibt die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit hinsichtlich Language Awareness. Dabei wird auf Definitionen und Kategorisierungen (Kapitel 1), die curriculare Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht (Kapitel 2), die fachdidaktische Umsetzung mit Beispielen für Konzepte und Methoden zur Förderung der Language Awareness (Kapitel 3) und den Stand der Forschung (Kapitel 4) bezüglich Language Awareness und der Förderung besonders im Grundschulbereich eingegangen. Der zweite Teil der theoretischen Darstellungen fokussiert mehrsprachige digitale Bilderbücher generell (Kapitel 5.1), die in der empirischen Studie eingesetzte Software MuViT (Kapitel 5.2) und den bisherigen Forschungsstand in Bezug auf die Software (Kapitel 5.3).

In Teil II werden forschungsmethodologische Hintergründe und Grundlagen dargestellt. Zunächst wird erläutert, was Empirie bedeutet (Kapitel 6), danach werden die Forschungsfragen und -hypothesen vorgestellt (Kapitel 7), in Kapitel 8 wird der Forschungsansatz mit besonderem Fokus auf die verwendete Triangulation und die Gegenstandsangemessenheit erklärt. In Kapitel 9 und 10 werden das Vorgehen im Forschungsprojekt und die Operationalisierung ganz konkret zusammengefasst. Danach wird die Pilotierung der Forschungsinstrumente mit ausgewählten Ergebnissen skizziert (Kapitel 11). Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und ethische Strenge werden in Kapitel 12 beschrieben. Kapitel 13 bezieht sich auf die Durchführung der Hauptstudie im Jahr 2014, es stellt die Schule, die beteiligten Lehrerinnen und insbesondere die ausgewählte Stichprobe vor.

Im dritten und letzten Teil III folgt die Darstellung der Ergebnisse des Experiments (Kapitel 14.1), der Beobachtungen (Kapitel 14.2) und der Interviews (Kapitel 14.3). Dabei wird zu Beginn jeweils kurz vorgestellt, wie die Datensätze ausgewertet wurden, danach werden die Ergebnisse beschrieben und analysiert. Die Ergebnisse werden jeweils nach den zu überprüfenden Dimensionen sowohl im affektiven als auch im kognitiven Bereich veranschaulicht. In Kapitel 15 werden die Ergebnisse zusammengefasst (Kapitel 15.1), diskutiert und eingeordnet (Kapitel 15.2). In Kapitel 15.3 werden die aus den Ergebnissen abgeleiteten Implikationen für den fremdsprachlichen Grundschulunterricht hinsichtlich des Umgangs mit mehrsprachigen Materialien zur Förderung von Language Awareness beschrieben.

Der Mehrwert dieser Arbeit liegt in der sorgfältigen Durchführung eines Forschungsprojektes zur Entwicklung von Language Awareness im Grundschulbereich und der Bereitstellung überraschender Erkenntnisse und zugehöriger Implikationen für einen sprachsensibilisierenden Unterricht. Insbesondere durch die Triangulation verschiedener Methoden und Datensätze konnten tiefgehende Einblicke in die Language Awareness von Grundschulkindern erlangt werden. An diese Erkenntnisse über das Potenzial von Viertklässlern kann angeknüpft und der Englischunterricht entsprechend der dargestellten Schlüsse weiterentwickelt werden.

TEIL I: Theoretischer Hintergrund

0. Zur Relevanz von Language Awareness

In den nachfolgenden Kapiteln wird die Legitimation für Language Awareness (LA) als ein Ziel zur Förderung von Mehrsprachigkeit dargestellt und damit auch ein Grundstein für diese Arbeit gelegt. Zunächst werden mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze dargestellt, in welchen das Konzept der Language Awareness eine besondere Bedeutung einnimmt. Danach wird die Auslegung der Language Awareness historisch hergeleitet, definiert und kategorisiert. Im Anschluss daran soll der Frage nachgegangen werden, warum Lehrerinnen und Lehrer in Europa, in Deutschland und in den einzelnen Bundesländern Language Awareness fördern sollten – ja sogar müssen, wenn sie sich an die ihnen vorgegebenen Leitlinien halten. Dabei werden zunächst Veröffentlichungen zum (Fremdsprachen-)Unterricht auf europäischer Ebene untersucht, danach Dokumente der Kultusministerkonferenz (KMK), welche für Beschlüsse und Dokumente in der Bildungslandschaft in Deutschland zuständig ist, sowie im Anschluss die Lehrpläne, Curricula, Rahmenpläne etc. der einzelnen Bundesländer für den Englischunterricht der Primarstufe angesehen, um genau nachvollziehen zu können, wie Unterricht in deutschen Klassenzimmern aussehen sollte, wenn es um Language Awareness geht. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass die einzelnen Dokumente sich jeweils auf die höheren Leitlinien beziehen. So erwähnt die KMK mehrfach den europapolitischen Gedanken zur Mehrsprachigkeit, während die Beschlüsse der einzelnen Länder sich wiederum auf die Beschlüsse der KMK beziehen und somit der Englischunterricht trichterförmig vom Großen zum Kleinen gestaltet wird. Daraufhin wird untersucht, wie die Fachdidaktik mit den bildungspolitischen Forderungen umgeht und welche Unterrichtskonzepte sich zur Language Awareness finden lassen. Im letzten Teil des Kapitels zur Language Awareness wird der vor allem für die Grundschule eher dünne Stand der Forschung beschrieben, denn obwohl sich zwar einiges im Bereich der Language Awareness getan hat, ist das Konzept im Vergleich zu beispielsweise den Fertigkeiten ein eher rar beforschtes Gebiet.

1. Language Awareness

1.1 Language Awareness als Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Auf den ersten Blick scheint klar: Mehrsprachigkeit heißt, mehrere Sprachen zu sprechen. Setzt man sich aber genauer mit dem Begriff auseinander, so finden sich viele, teils widersprüchliche Definitionen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (2001: 15) weist zunächst darauf hin, dass Mehrsprachigkeit (individuelle Mehrsprachigkeit) und Vielsprachigkeit (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit) unterschieden werden müssen.

Vielsprachigkeit bezieht sich vor allem auf die reine Anzahl von Sprachen und deren Koexistenz, allerdings eher im Sinne eines Nebeneinanders. Mehrsprachigkeit hingegen meint sowohl die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft als auch die verschiedenen Sprachkenntnisse eines Individuums (vgl. Witzigmann 2015: 11) und deren Vernetzung sowie den Einfluss auf Identität und Kultur (vgl. GeR 2001: 15). Vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit der zweiten Form, der individuellen Mehrsprachigkeit, also den Beziehungen der Sprachen miteinander und ihre Auswirkungen auf das Individuum.

Klassische, maximalistische Definitionen von Mehrsprachigkeit implizieren, dass das mehrsprachige Individuum "native-like control" über eine Sprache hat bzw. dass der Sprecher "complete meaningful utterances" (Haugen 1956: 7) von sich geben kann. Jemand ist zwei- oder mehrsprachig, wenn sie oder er die jeweiligen Sprachen so perfekt beherrscht wie eine Muttersprachlerin oder ein Muttersprachler (siehe auch Bloomfield 1935).

Moderne, minimalistische Definitionen sind wesentlich weiter gefasst, Apeltauer (2001) gibt eine grobe Definition:

Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Analog dazu lässt sich Mehrsprachigkeit als alternierender Gebrauch mehrerer (d.h. mindestens dreier) Sprachen bestimmen. (Apeltauer 2001: 628)

Bertrand/Christ (1989) konkretisieren durch den Einschub „eingeschränkte Kenntnisse“:

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat. (Bertrand/Christ 1989: 208)

Eine weitere minimalistische Definition, die pointiert beschreibt, dass es Funktionalität ist, die Mehrsprachigkeit charakterisiert, ist die von Els Oksaar (1980):

Mehrsprachigkeit definiere ich als funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden. (Oksaar 1980: 43)

Für dieses Forschungsprojekt wird die minimalistische Position favorisiert. Als mehrsprachig soll demnach jedes Individuum gelten, das

- simultan oder sukzessive mehr als zwei Sprachen erworben hat oder erwirbt
- diese Sprachen gesteuert (institutionell) oder ungesteuert (natürlich) erworben hat oder erwirbt
- diese Sprachen auch eingeschränkt beherrscht.

Da das Forschungsvorhaben untersucht, wie Language Awareness als Teilbereich des Mehrsprachigkeitsgedankens in Grundschulen gefördert werden kann, reiht es sich in die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik ein. Mehrsprachigkeitsdidaktik oder auch Mehrsprachigkeitserziehung beschreibt „die interlinguale Verzahnung von Lernstrategien, Wortschatz und Grammatik“ (Reinfried 2001: 11). Ziel ist dabei,

dass Querverbindungen zu anderen Sprachen sich im Kopf der Lerner automatisch einstellen. Das bedeutet ferner, dass in den einzelnen Fächern nicht mehr ausschließlich die jeweils zu lernende Sprache interessiert, also Englisch im Englischunterricht [...]. (Nieweler 2001: 213)

Mehrsprachigkeitsdidaktik umfasst außerdem folgende Komponenten:

- Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs, in dessen Zentrum der Begriff der Interferenz steht
- Nutzung des aus einer L1 bis Ln verfügbaren sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Lerner für die passive und aktive mentale Verarbeitung einer „neuen“ Fremdsprache

- Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen unter Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit
- Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit
- Sprachenbegegnung
- Berücksichtigung der Erkenntnisse der Lernaltersforschung für die pädagogische Einschätzung des „Fehlers“
- Verzahnung von Mehrsprachigkeits- mit Mehrkulturalitätsaspekten. (Meißner/Reinfried 1998: 20)

Im Bildungskontext wird mit Mehrsprachigkeit allerdings unterschiedlich umgegangen. Während die Europäische Kommission für ein weltoffenes, mehrsprachigkeitsorientiertes Bildungskonzept plädiert, bei dem „[j]ede Bürgerin und jeder Bürger [...] in ihrer bzw. seiner eigenen Sprache sprechen und verstanden werden können [sollte], und jede unserer Sprachen [...] uns alle [bereichert]“ (2009: 3), wird die Sprachenvielfalt nicht per se als Vorteil betrachtet. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen wird weniger als Bereicherung als als eine neue Herausforderung oder gar als Problem betrachtet.

Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU verweisen auf deutliche Schwächen schulischer Gesamtleistungen bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu ihren einsprachigen Mitschülerinnen und -schülern. Die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in ihrer Erst- und Zweitsprache werden dabei hauptsächlich als Grund genannt (vgl. Elsner 2010: 100). So scheint die im Rahmen des Mehrsprachigkeitskonzepts umzusetzende Integration der verschiedenen Sprachvoraussetzungen und Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen noch auf Hindernisse zu stoßen.

Eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht aufzugreifen, bietet das Konzept der Language Awareness, welches im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

1.2 Language Awareness: Einleitende Worte

Language Awareness ist ein (Unterrichts-)Konzept, das die kulturellen und sprachlichen Veränderungen und Anforderungen moderner Gesellschaften aufgreift und eine Möglichkeit bietet, Mehrsprachigkeit zu fördern. Mehrsprachige und plurikulturelle Gesellschaften sind bereits seit vielen Jahrzehnten Realität

in den Ländern Europas. Die daraus resultierende Mehrsprachigkeit zeigt sich nicht nur im Berufs- und Privatleben, sondern reicht bis in die Klassenzimmer. Laut einer auf der Informationsplattform „Medien dienst Integration“ veröffentlichten Auswertung, welche auf Daten des Statistischen Bundesamtes basiert, haben 36% aller Kinder bis 10 Jahre einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2016).

Angesichts dieser Zahlen stellen individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit keinen Ausnahmefall, sondern eine Norm in Deutschland dar, die insbesondere an Schulen vorzufinden ist. Allerdings werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oft zu schwachen Schülern oder zu einem Problem degradiert, sodass die durch diese Schüler mitgebrachte Sprachenvielfalt zwar registriert, jedoch nicht häufig genug wertgeschätzt wird. Anstelle der zu fördernden Mehrsprachigkeit zeichnet sich der deutsche Schulunterricht heutzutage vorwiegend noch immer durch den „monolingualen Habitus“ aus (Gogolin 1994), der sich seit der am Ende des 19. Jahrhunderts aufkommenden neusprachlichen Reformbewegung an deutschen Schulen etabliert hat (vgl. Reinfried 1999: 112). Das auf Einsprachigkeit zentrierte Konzept bewirkte auch die im Laufe des 20. Jahrhunderts eingeführte Separierung des Unterrichts in einzelne Fremdsprachen. Die Entwicklung und Erhaltung dieses Unterrichtsformats basiert auf Auffassungen, die die Mehrsprachigkeit als Problem und Herausforderung betrachten (vgl. Bär 2004: 67).

Zwar bescheinigt Adelheid Hu (2003: 51f.) eine inzwischen eingetretene Besserung und eine grundsätzlich stärkere Bereitschaft, den monolingualen Habitus zu einem multilingualen zu verändern, trotzdem rücken aufgrund der aktuellen Flüchtlingssituation in Deutschland (Stand 2017) die Themen Mehrsprachigkeit und insbesondere sprachliche Integration mehr in den Vordergrund. Die Tatsache, dass Flüchtlingskinder Kinder eigene Sprachen mitbringen und sich mindestens Deutsch als weitere Sprache an der Schule aneignen müssen, wirft die Frage auf, wie die individuelle Sprachlichkeit der Kinder ihnen das Sprachenlernen erleichtern und bei der Integration behilflich sein kann. Allein von Januar bis Juli des Jahres 2015 beantragten offiziell etwa 218.000 Menschen in Deutschland Asyl. Bis Ende 2015 wurden mehr als 800.000 Anträge erwartet (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015). Laut Angaben eines Spiegel Online-Artikels vom 29. August 2015 waren fast 55.000 minderjährige Kinder unter den 160.000 Asylsuchenden in diesem ersten Halbjahr. Ausgehend von diesen Zahlen wurden bis Ende des Jahres 2015 mindestens 270.000 Minderjährige erwartet, die kaum bis keine Deutschkenntnisse aufwiesen und in den deutschen Schulunterricht integriert werden sollten (vgl. Klovert 2015). Es stellt sich daher die Frage, welches Konzept hier angemessen erscheint, um die Flüchtlinge und

Migranten, aber auch in Deutschland geborenen mehrsprachigen Kinder optimal zu unterstützen. Eine Antwort dazu findet sich in der Literatur zur Language Awareness, welche in diesen ersten Kapiteln vorgestellt wird.

Ähnlichen Herausforderungen wurde nämlich bereits in den 60er und 70er Jahren mit dem Konzept des „British Language Awareness Movement“ (James/Garrett 1991: 3) zur Verbesserung der Leistungen aller Kinder im sprachlichen Bereich begegnet, welches später auch in anderen Ländern, inklusive Deutschland, übernommen wurde. Das ursprüngliche Ziel der Bewegung war es, die sprachlichen Fähigkeiten aller Kinder in allen Fächern, nicht nur in den sprachlichen, zu stärken. Da das Konzept der Language Awareness im Laufe der weiteren Entwicklungen auch immer mehr um die Unterstützung bei der Entwicklung einer individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit weiterentwickelt wurde, kann es als ein Teil der Mehrsprachigkeitsdidaktik angesehen werden.

1.3 Begriffsklärung

1.3.1 Herkunft des Begriffs

Erstmals wurde das Konzept der Language Awareness im Report des Central Advisory Council (CAC) unter der Leitung von Geoffrey Crowther in Großbritannien geprägt (1959). Die Teilnehmer des Rates beschloss, dass es ein Umdenken beim Unterrichten von Sprache(n) geben und es u.a. Ziel sein müsse, Sprache(n) so zu unterrichten, dass sie den gleichen Effekt haben wie Latein für Medizin und Jura, nämlich eine Grundlage für das Verständnis von sprachunabhängigen Strukturen bilden zu können (zitiert nach Hawkins 1999: 125). Es ging somit um ein Verständnis von sprachlichen Strukturen.

Der Begriff Language Awareness wurde dann unter anderem auf Basis des bekannten Bullock-Reports mit dem Ziel weiterentwickelt, Englisch als Unterrichtssprache zu reflektieren und gleichzeitig zu betonen, dass das Wissen über Sprache während der gesamten Schulzeit kontinuierlich und in allen Fächern entwickelt werden muss (vgl. Bullock Committee of Inquiry 1975: XXXV). Der Report beeinflusste und veränderte die Überzeugungen von Forscherinnen und Forschern und Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen und regte ein neues Denken über Language Awareness an. Auslöser für den Report waren Beschwerden, die Arbeitgeber äußerten (für die es jedoch keinen empirischen Beleg gab) (vgl. ebd.: 6): Schulabgängerinnen und -abgänger, die in (Ausbildungs-)Berufe eintraten, hätten linguistische Defizite: „[They] cannot write

grammatically, are poor spellers, and generally express themselves badly“ (vgl. ebd.: 3).

Ziel der Lehrkräfte sollte deshalb sein:

[...] to create the conditions necessary for fluency, but he then has a responsibility to help the child improve the technical control of his work. What is the quality of the child's verbalisation of his experience? With what fidelity and coherence does he communicate it to his readers? The child should be brought up to see this technical control not as an abstraction imposed from without but as the means of communicating with his audience in the most satisfying and appropriate manner. His development of this ability can be expressed in terms of increasing differentiation. He learns to carry his use of English into a much broader range of social situations, to differing kinds of audience. The purposes to which he puts language grow more complex, so that he moves from a narrative level of organising experience to one where he is capable of sustained generalization. (vgl. ebd.: 8)

sowie:

It is a confusion of everyday thought that we tend to regard 'knowledge' as something that exists independently of someone who knows. 'What is known' must in fact be brought to life afresh within every 'knower' by his own efforts. To bring knowledge into being is a formulating process, and language is its ordinary means, whether in speaking or writing or the inner monologue of thought. (vgl. ebd.: 50)

Dies bedeutet, dass das Ziel von Language Awareness, wie es der Bullock Report beschreibt, der Weg vom impliziten hin zum expliziten Wissen („technical control“) war und vom deklarativen zum funktionalen Wissen. Als Conclusio bietet der Report neben etlichen weiteren Empfehlungen 17 *Principal Recommendations*, an denen sich Schulen orientieren sollten:

1. A system of monitoring should be introduced which will employ new instruments to assess a wider range of attainments than has been attempted in the past and allow new criteria to be established for the definition of literacy.
2. There should be positive steps to develop the language ability of children in the pre-school and nursery and infant years. These should include arrangements for the involvement of parents, the improvement of staffing ratios in infant schools, and the employment of teachers' aides whose training has included a language element.
3. Every school should devise a systematic policy for the development of reading competence in pupils of all ages and ability levels.

4. Each school should have an organised policy for language across the curriculum, establishing every teacher's involvement in language and reading development throughout the years of schooling.
5. Every school should have a suitably qualified teacher with responsibility for advising and supporting his colleagues in language and the teaching of reading.
6. There should be close consultation between schools, and the transmission of effective records, to ensure continuity in the teaching of reading and in the language development of every pupil.
7. English in the secondary school should have improved resources in terms of staffing, accommodation, and ancillary help.
8. Every LEA should appoint a specialist English adviser and should establish an advisory team with the specific responsibility of supporting schools in all aspects of language in education.
9. LEAs and schools should introduce early screening procedures to prevent cumulative language and reading failure and to guarantee individual diagnosis and treatment.
10. Additional assistance should be given to children retarded in reading, and where it is the school's policy to withdraw pupils from their classes for special help they should continue to receive support at the appropriate level on their return.
11. There should be a reading clinic or remedial centre in every LEA, giving access to a comprehensive diagnostic service and expert medical, psychological, and teaching help. In addition to its provision for children with severe reading difficulties the centre should offer an advisory service to schools in association with the LEA's specialist adviser.
12. Provision for the tuition of adult illiterates and semi-literates should be greatly increased, and there should be a national reference point for the co-ordination of information and support.
13. Children of families of overseas origin should have more substantial and sustained tuition in English. Advisers and specialist teachers are required in greater strength in areas of need.
14. A standing working party should be formed, made up of representatives of the DES and LEAs, to consider capitation allowances and the resources of schools, and a satisfactory level of book provision should be its first subject of inquiry.
15. A substantial course on language in education (including reading) should be part of every primary and secondary school teacher's initial training,

whatever the teacher's subject or the age of the children with whom he or she will be working.

16. There should be an expansion in in-service education opportunities in reading and the various other aspects of the teaching of English, and these should include courses at diploma and higher degree level. Teachers in every LEA should have access to a language/reading centre.
17. There should be a national centre for language in education, concerned with the teaching of English in all its aspects, from language and reading in the early years to advanced studies with sixth forms. (vgl. ebd.: 513ff.)

Der Fokus der Empfehlungen war, dass alle Schulen ein *language-across-the-curriculum*-Programm erstellen sollten.

Der Report und seine Empfehlungen wurden zwar mehrfach als zu optimistisch kritisiert und es wurde angemerkt, dass die Empfehlungen keine klaren Anweisungen zur Umsetzung gäben (vgl. Donmall 1985: 6). Auch glaubte man, dass der Report sich nicht durchsetzen könne (vgl. Hawkins 1984: 24ff.), jedoch legte er ein Fundament für das Gedeihen zum heutigen Konzept der Language Awareness.

Auf Grundlage des Reports, der zwar nicht exakt so durchgesetzt wurde, jedoch trotzdem sehr einflussreich war, entwickelten in den folgenden Jahren viele Autoren weitere Definitionen von Language Awareness. Als einer der ersten beschreibt Eric Hawkins das Konzept als Mittel, um lebenslange Neugierde auf die zentralen Eigenschaften von Sprache zu wecken und Schülerinnen und Schüler vor Vorurteilen zu bewahren (vgl. Hawkins 1984: 6). Sein Ausgangspunkt für die Argumentation einer Förderung von Language Awareness ist zwar allgemeiner Natur, das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler sich mit Fragen über Sprache auseinandersetzen sollen (z.B. „What makes human language so special?“) (vgl. ebd.: Foreword). Sie sollen sich zwar nicht direkt mit speziellen Sprachen beschäftigen, dennoch beschreibt Hawkins bereits den Nutzen, den Mehrsprachigkeit für Schülerinnen und Schüler haben kann und spricht von „enrichment [...] rather than as one more problem for the hard-pressed teacher“ (vgl. ebd.), er schlägt vor, Englisch mit anderen Sprachen zu vergleichen. Hawkins möchte also eine kontrastive Sprachbetrachtung auf dem kognitiven Level anregen und verweist gleichzeitig auch auf das affektive Level, das Wegkommen von Vorurteilen, die Förderung von Neugier und Interesse an Sprachen. Wichtig ist hier zu erwähnen, dass Hawkins sich explizit bereits auf die Primarstufe bezieht (vgl. James/Garrett 1991: 3).

Gillian Donmall definiert Language Awareness ein Jahr später als “[...] a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its

role in human life” (Donmall 1985: 7). Auch hier geht es um den Aufbau von Sprache und Sprachen, die Natur der Sprache und ein Gefühl für diese. Auch Donmall betont, dass Language Awareness nicht nur in der Mutter- oder Zielsprache, sondern auch in anderen Bereichen gefördert werden soll, „as it relates to all language areas (EFL, ESL, MCLs, FLs, EMT)“ (vgl. ebd.: 3). Schon vor James und Garrett (1991) unterteilt Donmall Language Awareness in kognitive und affektive Aspekte:

In different ways and to a greater or lesser extent, Language Awareness programmes will have a cognitive aspect (developing awareness of pattern, contrast, system, units, categories, rules of language in use and the ability to reflect upon them, to make pertinent interpretative judgements and to convey meaning appropriately and effectively) and an affective aspect (forming attitudes, awakening and developing attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response). (Donmall 1985: 7)

Er betont zudem, dass die Entwicklung von Language Awareness keine Rückkehr zum Auswendiglernen von Grammatik sei, sondern funktionale Zwecke erfülle (vgl. Donmall 1985: 8). Sprache werde nicht systematisch gelehrt/gelernt und reflektiert, sondern stets im Kontext und im Rahmen echter und sinnhafter Sprachverwendungssituationen (vgl. auch Ulrich 1988: 8). Wichtig ist Donmall ebenfalls die Explizitmachung impliziten Wissens (vgl. Donmall 1985: 7), was bedeutet, dass Wissen, das natürlich erworben und automatisiert wird, verbalisierbar wird – wohingegen intuitives Wissen im Allgemeinen als eine Fähigkeit zur Beurteilung von sprachlicher Korrektheit oder Angemessenheit – allerdings vorwiegend in der Muttersprache – meint (vgl. z.B. Fehling 2008: 54; Gnutzmann 2003: 337). Ellis (1994: 1f.) unterscheidet die Begriffe folgendermaßen:

Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations. Explicit learning is a more conscious operation where the individual makes and tests hypotheses in search for structure.

Ziel einer Bewusstmachung sprachlichen Wissens ist nicht nur die Verbesserung des Sprachwissens, der Sprachwahrnehmung und der Sprachfertigkeit (kognitive Aspekte), sondern gleichzeitig die Entwicklung von Toleranz, besserer Beziehungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen und Neugier gegenüber Sprachen (affektive Aspekte) (vgl. Donmall 1985: 7f.). Zwar spricht Donmall von drei Ebenen: kognitiv, affektiv und sozial (vgl. James/Garrett 1991: 4), in dieser Arbeit ist allerdings die soziale der affektiven zugehörig (siehe Kapitel 1.5.3). Die Explizitmachung von sowohl intuitivem als auch implizitem Wissen gilt dabei jedoch eher für die Language Awareness in der L1. Wissen über die

Sprache wurde erworben, kann jedoch nicht unbedingt auch verbalisiert werden. Fördert man also Language Awareness in der Muttersprache, gelangt der Lernende bzw. die Lernende vom impliziten zum expliziten Wissen. Andersherum gilt dies für Fremdsprachenlernerinnen und -lernen. Diese haben zwar durch den Input, den sie z.B. im Klassenzimmer bekommen, auch implizites Wissen, brauchen aber viel mehr explizites Wissen, um beispielsweise Interferenzen zu verhindern und Sprachstrukturen und -regeln zu festigen. Die Fremdsprachenlernerinnen und -lerner kommen also eher vom expliziten Wissen zum impliziten Wissen, in diesem Falle ist das implizite Wissen als ein automatisiertes Wissen zu verstehen, das *fluency* ermöglicht. Implizites Wissen kann also beinahe synonym für prozedurales Wissen, also Handlungswissen, gesehen werden, während explizites Wissen rein deklaratives Wissen, also das Wissen über Dinge, ist (vgl. Andrew 2007: 13ff.).

Eine aktuellere Definition der Language Awareness lieferte in den 1990er-Jahren die Association for Language Awareness (ALA), die besagt, dass Language Awareness „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (ALA 1992) beinhaltet. Die Gründung der Association for Language Awareness im Jahre 1994 [sic!] war über die Definition hinaus ein wichtiger Meilenstein in der Weiterentwicklung des Konzepts. Die alle zwei Jahre stattfindende internationale Konferenz der Vereinigung bringt seit Anfang der 1990er Jahre Forscherinnen und Forscher, Lehrerinnen und Lehrer, Linguistinnen und Linguisten, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus aller Welt zusammen, um neueste Entwicklungen, Forschungsergebnisse und methodische Überlegungen auszutauschen. Zudem erscheint die von der ALA herausgegebene Zeitschrift „Language Awareness“ (Clevedon: Multilingual Matters) in regelmäßigen Abständen.

Im gleichen Zeitraum wurde Language Awareness von Leo van Lier, der Gründungsmitglied der ALA war, definiert, er sieht Language Awareness

as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of intricate relationships between language and culture. (van Lier 1995: xi)

Er betont ebenfalls, dass Language Awareness kein totes Wissen wie das reine Grammatikwissen sei (ebd.: xif. sowie 2ff.), sondern funktional eingesetzt werden solle.

Auch in weiteren Ländern wurde das Konzept der Language Awareness aufgegriffen, so z.B. in den USA von Eschholz, Rosa und Clark (1990) oder in den Niederlanden von van Essen (1991), teilweise jedoch mit anderen Schwer-

punkten: So war zum Beispiel in den USA die Dimension der *power* von Sprache im Fokus. Basis der vorliegenden Arbeit ist jedoch die Beschäftigung mit dem britischen Kontext als Grundlage und dem deutschen als Referenzpunkt, weshalb im Folgenden der Verwendung des Begriffs in Deutschland ein eigenes Kapitel gewidmet werden soll.

1.3.2 Language Awareness im deutschen Bildungskontext

Das Konzept der Language Awareness wurde im deutschsprachigen Bereich von Eike Thürmann (1990) insbesondere im Zusammenhang mit sprachlicher Begegnung in der Grundschule bekannt gemacht. Beeindruckt vom britischen Konzept der Language Awareness forderte er für den deutschen Kontext:

- die sprachlichen Erfahrungen, die Kinder in den unterschiedlichen Lernbereichen von Schule und außerhalb von Schule machen, zu integrieren;
- anzustreben, dass zu Beginn der Sekundarstufe alle Kinder – irrespektive ihres sozialen und ethnischen Herkommens – über vergleichbare sprachliche Lern- und Arbeitstechniken verfügen;
- das Bewusstsein zu vermitteln, dass eine Sprache in Varianten (soziale, regionale, gesprochen, geschrieben) auftritt und dass diese Varianten in Kommunikation und Interaktion bestimmte Funktionen und bestimmte Normen haben;
- auf andere Sprachen aufmerksam zu machen und im Spiel und im Handlungsvollzug an praktischen Beispielen zu zeigen, welche Leistungen Sprache erbringt und dass Sprachen sich zwar im Erscheinungsbild unterscheiden, dass sie in ihrer Leistung jedoch gleichwertig sind;
- zwischen den unterschiedlichen Formen des sprachlichen Lernens (Muttersprachen, Fremdsprachen, Zweitsprachen, Muttersprachen ausländischer Kinder, „Sachfächer“) zu vermitteln;
- ethnische Vorurteile abzubauen und die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen aller Kinder einzubeziehen, also auch die der Angehörigen von Minderheitskulturen gleich welcher Art;
- ein pädagogisches Instrument zu sein, das aktiv gegen jede Form des Rassismus und des Egozentrismus gerichtet ist;
- künftiges fremdsprachliches Lernen vorzubereiten und dafür Mut zu machen.

(Thürmann 1990: 39)

Thürmann wies darauf hin, dass sich das Konzept nicht einfach in das deutsche Schulsystem übertragen lassen kann, plädierte aber für kleinere Projekte, die an

Grundschulen ausprobiert werden sollen (vgl. ebd.: 39f.). Bereits hier zeigt sich, dass Language Awareness im deutschen Kontext weniger defizitorientiert ist als im britischen Kontext, sondern dass Language Awareness allen Schülerinnen und Schülern beim Sprachenlernen helfen kann (vgl. Gnutzmann 1997). Während im britischen Kontext der Anfänge des *language awareness movements* Language Awareness eher der Explizitmachung von implizitem Wissen bei englischen Muttersprachlern dient, dient sie im deutschen Kontext einer Entwicklung vom (geringen) impliziten (Vor-)Wissen zum expliziten Wissen, d.h. dem Wissen über Regelmäßigkeiten, um dann zurück zu einer Implizierung, also nun Automatisierung zu kommen.

Gnutzmann stellt später weitere Ziele von Language Awareness heraus: Sie soll sprachliche Handlungsfähigkeit, Sprachgebrauch, intersubjektive Verständigung, ‚kultivierten‘ Sprachgebrauch und die Anregung der Erkenntnistätigkeit für die Selbstreflexion fördern (vgl. Gnutzmann 2003: 337), wobei er den Fokus im Gegensatz zu beispielsweise Thürmann eher auf kognitive Elemente der Language Awareness legt (ebd.: 335ff.). Gnutzmann stellt die „Sprachbewusstheit“, wie der den Begriff Language Awareness übersetzt, in den Kontext der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität und sieht sie nicht nur als sprachlich-kommunikatives Phänomen, sondern auch als gesellschaftlich relevant. Er verweist außerdem auf die Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht im Besonderen, thematisiert jedoch auch die Problematik der praktischen Umsetzung (ebd.: 337). Als didaktische Implikationen von Language Awareness empfiehlt er eine stärkere Orientierung auf die Lernerinnen und Lerner, eine methodische Akzentverschiebung (entdeckendes und kontrastives Lernen, positive Einstellungen gegenüber der Muttersprache) und eine sprachlich-inhaltliche Akzentverschiebung (Übersetzung mit dem Ziel der Sprachreflexion und Sprachvergleiche, Fehleranalyse).

Language Awareness verfolgt nach Luchtenberg (2006) außerdem folgende, vor allem affektive und soziale Ziele:

- Sprachhandeln in soziokulturellen Kontexten bewusster machen
 - Sprachanalyse (auch von Sprachgebrauch) anregen
 - Neugierde auf und Interesse an Sprache(n) erhalten oder wecken
 - Offenheit für kulturelle Vielfalt entwickeln
 - Aktive Akzeptanz sprachlicher und innersprachlicher Vielfalt herstellen
 - Sprachmanipulation und -missbrauch durchschauen lernen
 - Metasprachliche Kommunikation initiieren.
- (Luchtenberg 2006: 371)