

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