



VIENNA ENGLISH WORKING PAPERS

VOLUME 17

No 3 – SPECIAL ISSUE

JUNE, 2008

INTERNET EDITION AVAILABLE ON: [HTTP://WWW.UNIVIE.AC.AT/ANGLISTIK/VIEWS.HTM](http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm)

INSTRUCTED LANGUAGE LEARNING IN AUSTRIA

EDITED BY

JULIA HÜTTNER AND BARBARA MEHLMAUER-LARCHER

INTRODUCTION	3
BARBARA SCHIFTNER Centre for English language teaching (CELT)	6
RUDOLF DE CILLIA LEPP: Der Language Education Policy Profile - / Profil de politiques linguistiques éducatives -Prozess des Europarats	8
CHRISTIANE DALTON-PUFFER Communicative Competence in ELT and CLIL classrooms: same or different?	14
ANGELIKA RIEDER-BÜNEMANN & JULIA HÜTTNER Narrative Kompetenz in der Fremdsprache: der Einfluss von CLIL und Frühförderprogrammen	22
VERENA BLASCHITZ, NIKU DOROSTKAR & RUDOLF DE CILLIA Evaluation und Dokumentation der "Mama lernt Deutsch"-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007 Mütter lernen an der Schule ihrer Kinder Deutsch - aber nicht nur! ...	32
THOMAS FRITZ Adults learn languages – but how?	41
SUSANNE REICHL Teaching Literature at University: "Anglistik" as a CLIL-Context.....	49

SUSANNA BUTTARONI & EWELINA SOBCZAK

Blended Language Learning in European Educational Institutions –
Discrete Requirements..... 57

BARBARA HINGER ET AL.

Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF) – eine
Kurzdarstellung 65

IMPRESSUM..... 72

Introduction

*Julia Hüttner, Barbara Mehlmauer-Larcher**

Following the ‘tradition’ of the previous special issues of *VIEWS*, also this collection of brief papers offers a clear thematic focus, this time on research into instructed second and foreign language learning at various educational institutions in Austria.

One of the new developments at Austrian universities is the creation of so-called centres for subject-specific pedagogy, and the Department of English Studies of the University of Vienna is happy to be home to the recently founded *Centre for English Language Teaching*¹, which will be presented in greater detail in BARBARA SCHIFTNER’S contribution. One of the centre’s main roles is to act as an interface between research on language learning and teaching and the broad field of English language teaching practice. Additionally, the centre regards the fostering of cooperation and exchange between various educational institutions involved in language learning research and/or practice as a vital part of its agenda. This special issue is in a way the visible product of such a co-operation of diverse institutions involved in all types of language learning and teaching in Austria, in this way paving the way for an exchange of ideas from different research perspectives and with diverse target languages. Such discussions are intended to address the increased requirement of multilingualism in modern societies and to consequently acknowledge that attention needs to be paid to the manifold educational settings in which language learning and teaching takes place. This begins at kindergarten age and continues at primary, secondary and tertiary levels up to adult education in the sense of life-long language education, as propagated also by the European Union.

The contributions in this issue are based on presentations given at the workshop on “Instructed Language Learning in Austria from Primary to Tertiary Level – Developments and Challenges”² at the Austrian Linguistics Conference (*Österreichische Linguistiktagung*) in Innsbruck on 26 October

* Author’s email for correspondence: julia.isabel.huettner@univie.ac.at; barbara.mehlmauer-larcher@univie.ac.at

¹ See also <http://www.univie.ac.at/fdz-englisch>

² German title: (Fach)-(Hoch)-Schule als Hoffnungsträger des institutionalisierten Fremdsprachenlernens – Entwicklungen und Herausforderungen

2007. The aim of this well-attended workshop was to provide a forum for presenting research into foreign and second language learning in a variety of Austrian educational settings and proved to engender stimulating discussions on a diversity of topics. The workshop was organized under the auspices of *verbal*, the Austrian association of applied linguistics. The range of research on instructed language learning conducted in Austria becomes apparent when we consider the individual contributions in this special issue of *VIEWS*.

RUDOLF DE CILLIA provides information on the *Language Education Policy Profile (LEPP)* for Austria, a process supported by the Council of Europe in order to assist member states in a self-evaluation of their language education policy and so provides a framework embedding the research taking place.

The contributions by CHRISTIANE DALTON-PUFFER and by ANGELIKA RIEDER-BÜNEMANN & JULIA HÜTTNER present research findings from secondary school settings, comparing CLIL (Content-and-language-integrated-learning) and regular classrooms. CHRISTIANE DALTON-PUFFER asks the question of “Communicative Competence in ELT and CLIL classrooms: same or different?” and by revisiting the concept of communicative competence addresses the question of what it exactly encompasses and what in its emergence can be credited to CLIL or EFL learning environments or to both. ANGELIKA RIEDER-BÜNEMANN and JULIA HÜTTNER address the development of narrative competence in English as a foreign language and discuss the effects of intensified instruction (CLIL and extra primary school English tuition), showing the advantages of children with intensified instruction, but also the problems that specialized language learning programmes encounter at the interface between primary and secondary schools.

The remaining papers address adult learners, showing the variety of people that are involved in learning a second or foreign language. VERENA BLASCHITZ, NIKU DOROSTKAR and RUDOLF DE CILLIA demonstrate that schools can provide a forum for learning, not only for children, but also for adults in marginalized social positions. In their paper “*Mum’s learning German: an evaluation and documentation of the language courses provided by the city of Vienna in the academic year 2006/07. Mothers learning German at the school of their children – and more than that*”³ the authors present findings of the evaluation of this innovative programme, encouraging female migrants to learn German by offering courses located at the schools of their children with attendant child-care facilities. All the stakeholders involved

³German title: Evaluation und Dokumentation der "Mama lernt Deutsch"-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007: Mütter lernen an der Schule ihrer Kinder Deutsch - aber nicht nur!

were incorporated in this evaluation, and results suggest that mothers with non-German L1 benefitted from the courses and considered them successful.

THOMAS FRITZ' paper "*Adults learn languages – but how?*" addresses learners' attitudes and beliefs towards languages, language learning, accents and pronunciation and presents adult learners' views regarding their learning goals. The learners all attend courses at the "Wiener Volkshochschulen" (Viennese adult education centres).

In her contribution on "*Teaching Literature at University: "Anglistik" as a CLIL-Context*", SUSANNE REICHL discusses some of the controversial issues surrounding the construction of literature students in foreign language departments as language learners or (only) literary scholars in the making.

SUSANNA BUTTARONI and EWELINA SOBCZAK present preliminary findings from a study on blended learning conducted in the framework of the European programme MINERVA. "*Blended Language Learning in European Educational Institutions– Discrete Requirements*" presents the setting of blended learning programmes with reference to teaching practice as well as their structures. It also presents some information on the guides that are being developed to support the parties in developing or enacting blended language learning programmes.

The final short report by BARBARA HINGER, WOLFGANG KOFLER, ANDREW MILNE-SKINNER, CAROL SPÖTTL AND WOLFGANG STADLER presents the "Innsbruck model of foreign language teacher education (IMoF)"⁴. This model makes use of synergies among diverse foreign language departments and encourages student teachers to incorporate the didactics of multilingualism from the start of their careers, and so equipping them with abilities required in the new Austrian curricula for secondary schools.

This Special Issue of *VIEWS* is a novelty in that it is the first time articles both in English and German are presented, and thus is one form of enacting multilingualism and of reflecting the recent trend of taking a multilingual perspective on language learning. We hope that this Special Issue will be one step of many towards an increased interaction of researchers involved in diverse settings of instructed language learning and teaching.

⁴ German title: Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF) – eine Kurzdarstellung

Centre for English Language Teaching (CELT)

*Barbara Schiftner, University of Vienna**

The Centre for English Language Teaching, which was opened on 21 June 2007, was established at the University of Vienna to enhance quality development and professionalization in the education of future teachers of English. The activities of the Centre for English Language Teaching encompass pre-service teacher education, mediation between theory and practice in the field of language pedagogy, research in English language teaching, cooperation with educational institutions at the primary, secondary, and tertiary level, cooperation with other institutions of teacher education, staff development, and teacher development. Thus, the Centre is a point of contact between the department of English, students of English, schools, school authorities, and institutions involved in the further training of English teachers.

The research done at the Centre for English language teaching is meant to integrate theoretical, pedagogical, and practical perspectives. Current research projects of the Centre include pre-piloting the EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*), quality development in teacher education, and the development of a database of learner texts. Further areas of research are Content and Language Integrated Learning, Academic Writing, Corpora and ELT, and English for Specific Purposes.

Pre-piloting the EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages)

The EPOSTL, which was developed by international experts on behalf of the Council of Europe, is meant to be an instrument of reflection and self-evaluation for future foreign language teachers. The long-term aim of the portfolio is to have the possibility to compare the teaching practice of future foreign language teachers despite the variety of study programs in different countries. In order to gain experience with the employment of the portfolio,

* Author's email for correspondence: barbara.schiftner@univie.ac.at

EPOSTL has been used in all courses accompanying the students' practice teaching since the summer term 2007.

Quality Development: Subject-Specific Teaching Practice Programme (Fachbezogenes Praktikum Englisch)

As a first step towards quality development in teacher education, information on the current state of the teaching practice programme was compiled. For this reason, in the summer term 2007 all English teachers from Vienna, Lower Austria and Burgenland involved in the program were asked to fill in a questionnaire. The students who did their teaching practice and attended the accompanying course at that time were also consulted.

The analysis of this survey was followed by a discussion concerning the possibilities for quality development in the subject-specific teaching practice programme.

Development of a Database of Learner Texts

The Centre of English Language Teaching is also working on the development of a database of texts written by language learners from different institutions and at different levels of proficiency. The main aim of the project is to organise learner data that has been collected for various projects in a database, and to extend this compilation with new data collections. The database is meant to be a resource for the analysis of learner language, which will be available for research and demonstration purposes to both lecturers and students of the department.¹

For further information please visit the CELT homepage at www.univie.ac.at/FDZ-Englisch.

¹ The project was termed a *database* rather than a *corpus* of learner texts since the concept is to organise very heterogeneous data in a database, while not claiming that all datasets necessarily meet the criteria of a corpus or that the constituent datasets will collectively make up a balanced corpus. However, corpora of learner texts that meet specific criteria can be extracted from the database.

LEPP: Der Language Education Policy Profile - / Profil de politiques linguistiques éducatives -Prozess des Europarats¹

*Rudolf de Cillia, Universität Wien**

1. Der Language Education Policy Profile-Prozess / Profil de politiques linguistiques éducatives

Die Language Policy Division/ Division des politiques linguistiques des Europarats bietet den Mitgliedsländern Unterstützung bei der Entwicklung der (Schul)Sprachenpolitik an. Das Ziel ist dabei, nach bestimmten Richtlinien/ *Guidelines and Procedures*³, Mitgliedsländern (oder Regionen, Städten) eine Selbst-Evaluation in Zusammenarbeit mit ExpertInnen des Europarats durchzuführen mit Blick auf zukünftige Entwicklungen der Bildungssprachenpolitik in den betreffenden Ländern. Es ist keine externe Evaluation, sondern ein durch EuroparatsexpertInnen unterstützter Reflexionsprozess der Institutionen und der Zivilgesellschaft des beantragenden Landes. Die Europarats-ExpertInnen fungieren dabei quasi als Katalysatoren. Dieses Verfahren ist ein längerer Prozess und hat als Endprodukt ein *Language Education Policy Profile / Profil de politiques linguistiques éducatives*, das eine Bestandsaufnahme darstellt und Empfehlungen für die zukünftige Entwicklung in der Sprachenpolitik enthält. Dabei vertritt der Europarat ein holistisches, ganzheitliches Konzept von Sprachenpolitik, in dem alle Formen von Sprachenlernen inbegriffen sind: Staatssprache, Unterrichtssprache, autochthone Minderheitensprachen („Regional- und Minderheitensprachen“) bis hin zu Gebärdensprachen und MigrantInnen-sprachen und Zweit- und Fremdsprachenunterricht.

Dabei gibt es drei Hauptphasen in dem Verfahren:

1. Das Verfassen eines Länderberichts durch das beantragende Land als erste Diskussionsgrundlage.
2. Einen ExpertInnenbericht, der auf Grund des Länderberichts und eines einwöchigen Besuchs der ExpertInnengruppe im jeweiligen

¹ Dieser Beitrag wird auch im verbal Newsletter 1/2008 erscheinen

* Kontaktemail: rudolf.de-cillia@univie.ac.at

³ Document DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3

Land erstellt wird, bei dem die ExpertInnen Kontakt mit Bildungspolitikerinnen, BeamtInnen, PraktikerInnen haben, Schulen besuchen etc. Dieser Bericht wird dann bei einem weiteren Besuch der ExpertInnen im Land mit den RepräsentantInnen des jeweiligen Landes diskutiert.

3. Dem Verfassen des Language Education Policy Profiles, das die ExpertInnengruppe nach diesem zweiten Besuch erstellt und das die Diskussionen bei dem Runden Tisch um den Expertenbericht mit einbezieht. Die Endversion des Profils entsteht in Abstimmung von ExpertInnengruppe und VertreterInnen des Landes und wird dann vom Europarat und dem betreffenden Land veröffentlicht.

Bisher haben 15 Länder bzw. Regionen (Lombardei und Aostatal) dieses Verfahren in Anspruch genommen bzw. beantragt. Die Liste findet sich auf der Europarats-Website⁴ und dort findet sich auch die englisch- und deutschsprachige Version des österreichischen Länderberichts.

Der Prozess hat in Österreich mit einem vorbereitenden Treffen in Wien im Mai 2006 begonnen. Im Mai 2007 fand der Besuch der EuroparatsexpertInnengruppe in Wien statt, im März 2008 wurde der ExpertInnenbericht im Österreichischen Sprachenkomitee ÖSKO mit den Mitgliedern der ExpertInnengruppe diskutiert. Derzeit erfolgt die Erstellung des österreichischen Länderprofils, das im Herbst 2008 vorliegen und bei einer Tagung Anfang Dezember präsentiert werden soll.

Die Mitglieder der ExpertInnengruppe sind David Little (Rapporteur), Irland; Jorunn Berntzen, Norwegen; Angelika Kubanek-German, Deutschland; Sera de Vriendt, Belgien; Philia Thalgott, Europarat. Dagmar Heindler ist die österreichische Kontaktperson. In Österreich wurde durch die beiden beteiligten Ministerien (BMUKK und BMWF) das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum mit der Gesamtdurchführung des Prozesses beauftragt, das wiederum Hans-Jürgen-Krumm und Rudolf de Cillia mit der Koordination des Länderberichts betraut hat.

2. Funktion und Zustandekommen des Länderberichts im LEPP-Prozess

Der jeweilige Länderbericht stellt die Grundlage für die Durchführung des Profildurchbildungsprozesses dar und ist auch der Ausgangspunkt für die Beratungsleistungen des Europarates. Der Länderbericht gibt daher einen

⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_EN.asp#TopOfPage

Gesamtüberblick zur österreichischen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik, wobei alle Sprachen (offizielle/nationale Sprachen, Regional- und Minderheitensprachen, Fremdsprachen) berücksichtigt werden. In einer nachträglich erstellten Ergänzung wurde auch der Unterricht des Deutschen als Muttersprache dokumentiert. Detailanalysen waren nur für jene Bereiche notwendig, die schwerpunktmäßig bearbeitet werden sollen (s.u.).

Der Länderbericht ist nicht primär ein Bericht des Ministeriums, sondern es wurden bewusst außenstehende ExpertInnen mit der Erstellung betraut: konkret Hans-Jürgen Krumm und Rudolf de Cillia mit der Koordination und Erstellung des Berichts, die wiederum die AutorInnen für die einzelnen Subkapitel ausgewählt und „engagiert“ haben.⁵

Für den Bericht wurden als Daten einerseits existierende Literatur zur Sprachenpolitik und Schulsprachenpolitik in Österreich herangezogen, Quellen und schriftliche Unterlagen verschiedener Institutionen. Um eine solide statistische Basis für die Darstellung des Sprachenunterrichts an österreichischen Schulen zu haben, wurde eine eigene Erhebung durchgeführt. Andererseits wurde eine große Zahl von ExpertInnen kontaktiert. Z.B. wurde für den national ungenügend dokumentierten Bereich Kindergarten von Ewa Sobczak eine eigene Erhebung gemacht, bei der mit allen Kindergarten-ReferentInnen in den Bundesländern und einer Reihe anderer ExpertInnen Interviews durchgeführt wurden. Die Ergebnisse all dieser Recherchen sind in den Bericht eingeflossen. Nach dem ExpertInnenbesuch wurde noch eine Deutsch als Muttersprache-Ergänzung erstellt, weil die ExpertInnen hier eine Lücke gesehen haben angesichts der Tatsache, dass der Europarat neuerdings eine integrative Sprachenpolitik verfolgt, die auch die jeweiligen Staatssprachen und Unterrichtssprachen mit einbezieht.

Die nun vorliegende und im Netz zugängliche Fassung des Länderberichts⁶ ist also das Ergebnis einer sehr sorgfältigen Recherche und eines langen Prozesses, an dem sehr viele Personen beteiligt waren (diese sind im Länderbericht auch angeführt). Ziel war eben eine möglichst genaue Dokumentation zu erstellen und dabei unter den mit Sprachenlernen in Österreich befassten ExpertInnen und BeamtInnen einen möglichst großen Konsens zu erzielen, was nicht immer konfliktfrei verlief.

Diese Erarbeitung des Länderberichts stellte in sich bereits einen wichtigen Prozess der Bewusstmachung und Vernetzung für die in Österreich

⁵ Konkret warten dass für den 1. Teil v. a. Michaela Haller, weiters Gunter Abuja und Carla Carnevale, für den Teil II Gunter Abuja und Elisabeth Jantscher, und für Teil III Georg Gombos, Elisabeth Furch, Arnold Gritsch, Barbara Seidlhofer und Angela Horak. Andrea Dorner erstellte die Ergänzung zu Deutsch als Muttersprache.

⁶ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_EN.asp#TopOfPage

beteiligten Institutionen und Personen dar. Um an diesem Prozess möglichst viele zu beteiligen, wurde erstens bei der Erstellung von den AutorInnen wie gesagt eine große Anzahl von ExpertInnen konsultiert und mit einbezogen; und wurde zweitens am 18.10.2006 eine Tagung an der Universität Wien veranstaltet, zu der die ÖSKO-Mitglieder und ExpertInnen eingeladen wurden und in deren Rahmen Möglichkeiten zur Rückmeldung zur ersten Diskussionsfassung bestanden und in dessen Rahmen zu den ausgewählten Schwerpunkten intensiv diskutiert wurde. Im Rahmen dieses Rückmeldungsprozesses gab es ca. 40 mehr oder minder ausführliche Änderungs- und Ergänzungsvorschläge, sachliche Korrekturen; Ergebnisse der statistischen Erhebung zum Fremdsprachenunterricht wurden nachgeliefert. Es bestand auch die Möglichkeit, nach dieser Tagung noch Rückmeldungen abzugeben.

Die jetzige Endversion des österreichischen Länderberichts hat jedenfalls einen langen Kommentierungsprozess und ein ausführliches Rückmelungsverfahren hinter sich: jedeR konnte sich einbringen, der / die wollte, insofern fußt der Bericht auf einer breiten Basis.

3. Aufbau und Inhalt des Länderberichts

Jeder Länderbericht im LEPP-Verfahren enthält drei Teile:

Zunächst in Teil I die Darstellung des Ist-Standes, also z.B. demographische Daten und Informationen zum Bildungssystem allgemein, Informationen zur österreichischen Sprachenpolitik; einen Gesamtüberblick über die österreichische Schulsprachen- und Sprachunterrichtspolitik - alle Sprachen betreffend (Staatssprache/ Unterrichtssprache Deutsch, offiziell anerkannte und neue Minderheitensprachen, Fremdsprachen). Informationen zur Organisation des Sprachenlernens im Rahmen des Bildungssystems (vorschulischer und schulischer Bereich, tertiärer Bereich, Erwachsenenbildung; für alle Sprachen; für alle LernerInnen); Prüfungspraxis und -tradition, Bildungsstandards, Portfolios; Informationen zur LehrerInnenbildung; Innovative Ansätze (CLIL, GERS, ESP, Sprach- und Kulturerziehung,...) im Sprachenlernen. Weiters wird das Sprachenlernen außerhalb des formalen Systems (z.B. Sprachlernangebote/Initiativen von Firmen oder Vereinen) behandelt – sofern Daten dazu vorhanden waren. Es folgt schließlich die Beschreibung von Maßnahmen/Initiativen, die das Sprachenlernen in der Gesellschaft fördern bzw. zum Sprachenlernen motivieren („Schaffen eines sprachenfreundlichen Umfelds“ durch z.B. Städtepartnerschaften, Sprachenfeste, etc.)

Teil II des Länderberichts behandelt die Umsetzung der Empfehlungen des Europarates zum Sprachenlernen, zur Vielsprachigkeit und Diversifizierung im Sprachenlernen. Es wird also dokumentiert, inwiefern Viel-/Mehrsprachigkeit und Diversifizierung des Sprachengebots auf nationaler Ebene gefördert bzw. umgesetzt werden, und dabei wird auf europäische Empfehlungen, insbesondere Empfehlungen des Europarats Bezug genommen (z.B. Recommendation No. R(98)6, No. R(99)2, No. 1539/2001 zum Jahr der Sprachen etc.), aber auch auf nationale Empfehlungen (z.B. Klagenfurter Erklärung von verbal). Dieser Teil enthält auch die Darstellung von innovativen Tendenzen und Entwicklungsrichtungen.

Teil III des Länderberichts behandelt die nationale Schwerpunktsetzung. Jedes beantragende Land sucht sich für die weitere Entwicklung der Schulsprachenpolitik wichtige Felder aus, die im Profilbildungsprozess weiterentwickelt werden können / sollen. Das Ziel dabei: die Auseinandersetzung mit einem nationalen Schwerpunktthema und die Entwicklung verschiedener Szenarien und Zukunftsperspektiven im Gesamtkontext der bestehenden Rahmenbedingungen. Die nationale Schwerpunktsetzung für Österreich umfasst folgende Bereiche:

- a) Frühes Sprachenlernen, in Kindergärten (öffentlich und privat), Vorlaufgruppen, auf der Grundstufe
- b) die Schnittstellen von vorschulischem Lernen zur Grundschule bzw. von der Volksschule zur Sekundarstufe, und
- c) die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen (einschließlich der Kindergärten)

Diese Schwerpunktsetzung wurde wie folgt begründet: Der Frühbeginn hat ein großes Innovationspotenzial (innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen) und ist auch gesellschaftspolitisch derzeit ein wichtiges Thema (siehe vorschulische Fördermaßnahmen im letzten Schuljahr, „Sprachscheck“ etc.): Die Mehrsprachigkeitskompetenz wird in der Grundstufe bzw. im vorschulischen Bereich grundgelegt – der Profilbildungsprozess bietet hier die Chance, die Situation zu analysieren und Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Perspektiven für die Weiterführung des Sprachenlernens (Sekundarstufe, tertiärer Bereich) lassen sich ausgehend vom Frühbeginn skizzieren und gleichzeitig kann man von hier aus die langfristige Entwicklung eines schulischen Gesamtsprachenkonzepts andenken. Und unmittelbar mit dem Frühbeginn verknüpft ist die Frage der Schnittstellen: ein durchgängiges Sprachenkonzept kann nur erfolgreich sein, wenn am Übergang von Vorschule zur Grundschule und von der Grundschule zur Sekundarstufe I gesichert wird, dass die

wesentlichen Informationen weitergegeben werden und dass auf dem bereits Erworbenen und Gelernten aufgebaut werden kann. Hier sind durch die Schwerpunktsetzung wertvolle Impulse für einen bisher zu wenig beachteten und v. a. zu wenig dokumentierten Bereich zu erwarten.

Schließlich wurde die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen, einschließlich Kindergartenpersonal als für den Frühbeginn wichtiger Aspekt als Schwerpunkt gesetzt, weil nur bei einer Sicherung einer dementsprechenden Ausbildung erfolgreich frühes Sprachenlernen stattfinden kann. Angesichts der Tatsache, dass sich die LehrerInnenausbildung in Österreich gerade im Umbruch befindet, ist die Expertise von ExpertInnen des Europarats erwünscht und hilfreich. Zu den drei Schwerpunkten wurden im Länderbericht drei Textbausteine verfasst, und zwar zum Frühbeginn von E. Furch und G. Gombos, zu den Schnittstellen von A. Gritsch und zur LehrerInnenaus- und -weiterbildung von B. Seidlhofer und A. Horak.

Communicative Competence in ELT and CLIL classrooms: same or different?

*Christiane Dalton-Puffer, University of Vienna**

1. Introduction

Content and Language Integrated Learning is frequently credited with producing better outcomes in terms of Communicative Competence than traditional EFL teaching. As CLIL is normally an add-on to regular EFL curricula and so increases the time of contact with the target language, this should be no surprise. However, it is equally often implied that the CLIL learning environment per se causes a qualitative difference in learners' Communicative Competence, while at the same time the notion of communicative competence itself remains rather vague. In this connection I consider it important that the notion of Communicative Competence be revisited in order to obtain a better picture of what it exactly encompasses and what in its emergence can be credited to CLIL or EFL learning environments or both. This short article provides a brief reality check in terms of a summary of observations made on the communicative competence of CLIL participants as demonstrated in CLIL classroom lessons. It is hoped that findings will inspire more research in this direction so that one day the interface of traditional EFL and CLIL can be articulated more clearly than it is now. This would also be in the interest of doing justice to the strengths and weaknesses of different approaches to foreign language education.

2. Conceptual background

Over a couple of decades Communicative Competence has been something of a household word in professional and academic discussions about language learning and teaching. 'Communication' also figures prominently in public evaluations of the outcomes of institutional language learning which are often formulated in terms of "they [the learners] should be able to communicate" or, more often negatively, "they can't really communicate". On closer inspection such statements actually tend to refer to fluency, in itself not that clearly defined, and the perceived ease of oral production, and it seems that

* Author's email for correspondence: christiane.dalton-puffer@univie.ac.at

such interpretations have also had an impact on the professional understanding of what communicative competence in language learners amounts to. A number of critics have recently voiced the concern that the notion of communicative competence thus seems to have been reduced to the capacity to solve problems and complete tasks speedily and effectively in face-to-face oral interaction (especially Kramsch 2006; also Byrnes 2006, Leung 2006).

Under these circumstances it pays to go back behind this somewhat reductive recontextualization and to revisit the original notion. Dell Hymes' writings from the early seventies are usually credited with the key passages that have shaped what our discipline understands by Communicative Competence. In one of Hymes' classic formulations Communicative Competence amounts to the knowledge "when to speak, when not, what to talk about with whom, when where and in what manner" (Hymes 1974: 227). More elaborately, and with reference to the process of language acquisition, the notion has also been framed like this:

Within the social matrix in which it acquires a system of grammar, a child acquires also a system of use regarding persons, places, purposes, other modes of communication, etc. all the components of communicative events, together with attitudes and beliefs regarding them (Hymes 1974: 75)

The consequences of this position are immediately clear: an individual's communicative competence is shaped by their actual experience and can only be understood in terms of the practices which the individual has been a member of (cf. Hall 1995, 219). For institutional learners of second or foreign languages this means, therefore, that the language classroom holds the key for the development of their communicative competence: it is the prime and sometimes only 'practice' in which they participate in the target language.

What, then, are the main features on which the classroom lesson is built? What are the cornerstones of students' language experience at school? Very briefly, they can be summarized as follows (cf. Hall's 1993: 152 taxonomy):¹

Participants

The members of the interaction are teachers and students, a special case of the Expert-Novice relationship, where the Novice is a collective (the class). Social difference is inscribed via institutional status and age. Simultaneously, however, the relationship is often long-term and may show a high degree of familiarity.

¹ Classroom discourse has been widely studied and we can draw on a consolidated knowledge-base regarding classroom talk (e.g. Mercer 1995, 1999, Edwards and Westgate 1994, Tsui 1995, Christie 2002, Walsh 2006).

Setting

School lessons tend to take place in dedicated buildings and dedicated rooms within those buildings. The interaction between the participants is temporally organized by the rhythm of the typical school-day. Interaction happens in groups which can be rather large in rather small spaces.

Content

The legitimate topics of classroom interaction are determined by the curricula of the respective school subjects; with additional topics that serve the smooth running of the institution or the personal well-being of the participants with regard to the task at hand.

Purposes

The purpose of the school lesson is to contribute to the secondary socialisation of the young generation into the cultural practices and cultural knowledge of their society. To pass on and help students construct knowledge which is deemed relevant in the respective society.

Participation structures

Teacher and students are in a stable non-reciprocal role-relationship. Turn-taking rights are unevenly distributed with the right to speak automatically returning to the teacher after each student turn.

Act-sequence

School lessons have a typical chronological ordering consisting of recognisable phases like e.g. opening, transition, main lesson, closing.

Considering all the factors involved, we may note that the “social matrix” of CLIL classrooms is actually very well known to the learners because it is the same as in their other school lessons. The main variable is “Content” as determined by the curricula of the subjects. This implies that CLIL is parallel to L1 biology as well as EFL. It is an important realization that CLIL and EFL are not only different from each other, as is routinely stressed in CLIL rationales, but that they are also ‘the same’ in even more respects.

For the necessary operationalization of Communicative Competence on which a reality check can be based I refer to Canale and Swain’s model published in 1980. A further differentiation and possible extension of the concept towards intercultural and mediated communication is being - currently and vividly - discussed (e.g. Leung 2005, Kenning 2006) but for the time being the classic model will serve my purpose and is reproduced here for reference:

Linguistic Competence	Sociolinguistic Competence
Discourse Competence	Strategic Competence

(Canale and Swain 1980)

The following observations are structured according to the four components of the model and are based on a study of 40 CLIL lesson transcripts (Dalton-Puffer 2007). Comparisons with EFL classrooms are made where appropriate.

3.1 Linguistic competence

In this area the CLIL classrooms studied show a clear division in terms of learning opportunities for the lexicon and learning opportunities for grammar: the content subjects definitely stretch learners' lexical abilities to an extent where they a) exhibit frequent lexical gaps and b) make explicit attempts at filling them (see also Hüttner and Rieder 2007) In fact, the regularity with which lexical gaps are openly acknowledged and repair is initiated by the learners themselves is noteworthy and constitutes a marked difference from typical EFL lessons. On the morpho-syntactic level, however, the picture is quite different. The structure of in-class communication with its dominance of the Initiation-Response-FollowUp structure featuring minimalist student responses, rarely stretches the students' resources to an extent where they are forced to go beyond safe territory. Given that English is a language with minimal inflection on syntactic phrases, this explains the low incidence of grammatical errors in actual classroom talk. That things are different with typologically diverse languages such as French is indicated by the results of Lyster (1998). Interestingly and significantly, the only instances of explicit language-directed teaching observed in the Austrian lessons dealt with either vocabulary or, much more rarely, with pronunciation.

3.2 Sociolinguistic competence

As is well known, classrooms are characterized by a clear role relationship between the teacher on the one hand and students on the other. The stability of this relationship means that there is a great deal of security in this respect, which can free resources for other matters. This implies that having to negotiate one's standing during an ongoing interaction is something that students will not really experience in a CLIL environment. Moreover, classroom talk in content lessons is dominated by a small array of speech acts: Responsives, Questions, Assentives, Assertives, Requirements (cf. Bach and Harnish 1979), implying that other linguistic actions (such as, Dissentives, Concessives, Suppositives, Commissives, Apologize) are extremely rare in CLIL classrooms and can, therefore, not be acquired in this environment (Schwandegger 2008). Neither can they be acquired in EFL lessons, but there they can be explicitly taught and learned.

Furthermore, a closer analysis of repair and directive speech acts shows that classrooms are environments where a good deal of directness is normal and in this they are different from many other contexts in the public sphere. The reasons for this are not only to be sought in the teacher-student hierarchy, but also in the familiarity that normally exists between the interactants in school life. Furthermore, the degree of (in)directness also varies within one and the same lesson and it is register (instructional or regulative) which is a decisive factor in that: strictly content-directed talk enables directness while regulative talk tends to be somewhat more indirect. While this is exactly the same in EFL lessons, other sociolinguistic contexts follow different principles (cf. Blum-Kulka, House and Kasper 1989).

3.3 Discourse competence

First, it needs to be clearly stated that demonstrations of written discourse competence are virtually absent from Austrian CLIL classrooms, so the following summary refers exclusively to spoken discourse competence.

Certainly the learners possess a great deal of experience handling the speaking requirements of school, they are nothing less than experts in classroom discourse. This familiarity with the discourse rules, it can be assumed, creates a feeling of security and possibly a positive emotional effect which then colours the perception of the foreign language. This may be the reason why CLIL students are frequently observed to be less shy in using the target language.

Beyond this doubtlessly positive effect it needs to be pointed out that the actual discourse rules of the classroom diverge from informal talk (or 'natural conversation' as it is often dubbed) in a number of important parameters: there is one participant who has a prerogative to the floor (the teacher), so that speaking turns are allotted rather than self-selected; conversational topics are predominantly decided upon by the teacher (who has to follow the curriculum) and direct other-repair has a much lower face-threat value than elsewhere. Equally significant but less taken note of is the way how non-understanding is dealt with: very little and if so, indirectly. Teachers usually behave as hyper-cooperative interlocutors who will attempt to make sense even of the most incomplete contribution made by a student. These are circumstances that students certainly cannot count on outside the classroom. On the students' side teacher comprehension checks ("is this clear?") are routinely met with affirmative nods and "yeah's", with possible motives ranging from boredom to the wish to save face. One thing, however, is clear: there will be many situations in the future where they will feel concerned

about the consequences of not understanding something in a way they haven't been able to practice during lessons.

3.4 Strategic competence

With regard to those skills required to cope with not living in a perfect world of flawless communication, classrooms in general are somewhat special environments, too. In class, it is rather easy for the individual to employ avoidance strategies since the rest of the collective is co-responsible for contributing to the conversation ('somebody will say something'). Not infrequently student responses are only vaguely related to the teacher initiation and I assume the students, once they have been nominated, mostly know this but prefer to say anything at all rather than remain silent. This kind of message replacement (Varadi 1980) is likely to cause irritation in 'natural conversation' (certainly if it occurs with this kind of regularity) but in class the teacher's responsibility for keeping the talk going leads to a situation where such contributions are either openly rejected ('no, not quite') or made to fit the agenda by extensive linguistic efforts on part of the teacher. In short, the responsibility for maintaining the Cooperative Principle, especially the Relevance Maxim is unevenly distributed in the classroom; an experience which may travel tolerably well to the courtroom or a doctor's surgery but not to other contexts, be they institutional or private.

4. Conclusion

The shortness of this contribution has not allowed me to discuss issues of language learning theory. However, it can be said in all brevity that different theoretical positions vis a vis second language learning obviously generate different expectations regarding the likely outcomes of CLIL. A cognitive-individualistic position (e.g. Krashen 1985; Long 1985, 1996) will predict an overall growth of the language faculty across all modules (from phonology to syntax) through sheer exposure to comprehensible input, while a socio-cognitive position (Lantolf 2002, Swain 2000) will make more specific predictions of what can or cannot be learned in a specific environment. The latter is what I have tried to sketch in the present article. Further comparative studies of learner competence deriving from traditional FL-teaching and CLIL are certainly needed (such as Zydati 2007). The practical implications of gaining further insights in this respect are as clear as they are important: once the relative strengths and weaknesses of the two educational environments have been made sufficiently explicit, action can be taken on two levels: it will

be possible a) to effect careful adjustments in the balance of language and content in CLIL classrooms and b) to develop integrated foreign language curricula that do justice to the merits of CLIL and EFL and are regardful of stakeholders' resources.

References

- Bach, K. and Harnish R.. 1979. *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Blum-Kulka, S.; J. House, G. Kasper (eds.). 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood: Ablex.
- Byrnes, H. (ed.). 2006. "Perspectives". *The Modern Language Journal* 90, 2, 244-266.
- Canale, M. and Swain, M.. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Christie, F.. 2002. *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London, New York: Continuum.
- Dalton-Puffer, C.. 2007. *Discourse in CLIL classrooms*. (LL<20). Amsterdam etc.: Benjamins.
- Edwards, A.P. and D.P.G. Westgate. 1994. *Investigating classroom talk*. (2nd edition). London and Washington D.C: Falmer press.
- Hall, J.K.. 1993. "The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language". *Applied Linguistics* 14, 145-166.
- Hall, J.K.. 1995. "'Aw, Man Where You Goin'?: Classroom interaction and the development of L2 interactional competence". *Issues in Applied Linguistics* 6, 37-62.
- Hüttner, J. and A. Rieder. 2007. "The effect of CLIL instruction on children's narrative competence". In Smit, U. and C. Dalton-Puffer (eds.). *Current Research in CLIL 2. Vienna English Working Papers VIEWS* 16, 3, 20-27.
- Hymes, D.. 1974. *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kenning, M.-M. 2006. "Evolving concepts and moving targets: communicative competence and the mediation of communication". *International Journal of Applied Linguistics* 16, 363-388.
- Kramsch, C.. 2006. "From communicative competence to symbolic competence". *The Modern Language Journal* 90, 2, 249-252.
- Krashen, S. D.. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J. P.. 2002. "Sociocultural theory and second language acquisition". In Robert B. Kaplan (ed.). *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 104-114.
- Leung, C.. 2005. "Convivial Communication: Recontextualizing Communicative Competence". *International Journal of Applied Linguistics*, 2005, 15, 2, July, 119-144.
- Long, M. H.. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie and Bhatia (eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego etc.: Academic Press, 413-468.

- Long, M.. 1985. "Input and second language acquisition theory". In Gass, S. and C.G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley MA: Newbury House, 377-393.
- Lyster, R.. 1998. "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms." *Language Learning* 48: 183-218.
- Lyster, R.. 2007. *The integration of language and content. A counterbalanced approach*. Amsterdam etc.: Benjamins.
- Mercer, N.. 1995. *The guided construction of knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N.. 1999. "Classroom language". In Spolsky, B. (ed.). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 315-319.
- Schwandegger, P.. 2008. *A survey of speech acts in CLIL classrooms*. Ms. University of Vienna.
- Swain, M.. 2000. "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf, James P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Tsui, A.. 1995. *Introducing classroom interaction*. London et al: Penguin.
- Varadi, T.. 1980. "Strategies of target language learner communication: message adjustment". *International Review of Applied Linguistics* 18, 59-71.
- Walsh, S.. 2006. *Investigating classroom discourse*. London etc.: Routledge.
- Zydati, W.. 2007. *Deutsch-Englische Zge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt etc.: Peter Lang.

Narrative Kompetenz in der Fremdsprache: der Einfluss von CLIL und Frühförderprogrammen

*Angelika Rieder-Bünemann & Julia Hüttner, Universität
Wien**

1. Einleitung

Frühförderprogramme auf Primarstufe bzw. Bilingualer Unterricht (CLIL) auf Sekundarstufe stellen an österreichischen Schulen zwei prominente Unterrichtsformen dar, durch die das institutionalisierte Fremdsprachenlernen gefördert werden soll. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, den Einfluss dieser beiden schulischen Sprachintensivierungsformen auf die fremdsprachliche Kompetenz österreichischer Schulkinder im mündlichen Erzählen zu erforschen. Hierzu werden ausgewählte Ergebnisse von zwei Untersuchungen präsentiert, bei denen für die Fremdsprache Englisch jeweils die mündliche Erzählkompetenz von Kindern mit Frühförderung bzw. CLIL-Unterricht mit der Kompetenz von SchülerInnen mit regulärem schulischem Hintergrund verglichen wurde.

Mündliche narrative Kompetenz wird für die vorliegende Studie definiert als die Fähigkeit, eine Bildgeschichte in der Fremdsprache Englisch zu erzählen. Im Folgenden wird eine erzählte Geschichte als ‚wohlgeformt‘ betrachtet, wenn sie die Handlung auf dem Mikrolevel linguistisch kohäsiiv und auf dem Makrolevel thematisch kohärent wiedergibt (vgl. Berman & Slobin 1994: 40). Demzufolge werden in der vorgestellten Studie die Elemente der Erzählkompetenz nach den Ebenen des Mikrolevels (d.h. linguistischen Merkmalen) und Makrolevels (d.h. thematischen Merkmalen) klassifiziert. Die ausgewählten Untersuchungsergebnisse umfassen auf dem Mikrolevel den Umgang mit lexikalischen Lücken sowie grammatikalische Merkmale (Verbformen, zeitliche Verankerung der Geschichte), während auf dem Makrolevel die Erwähnung der Handlungselemente (Komplikation, Handlungsentwicklung, Auflösung) und der Perspektivenwechsel (Umgang mit konzeptuell komplexen Inhalten der Geschichte) behandelt werden.

* Authors' email for correspondence: angelika.rieder@univie.ac.at; julia.isabel.huettner@univie.ac.at

2. Forschungshintergrund

Bildgeschichten stellen für Kinder ein aus dem Schulunterricht vertrautes Medium dar und haben sich daher sowohl für die Erst- als auch für die Fremdsprache als verlässliches Mittel zur Erfassung von aussagekräftigen Daten zur Erzählkompetenz erwiesen (vgl. Berman & Slobin 1994, Kang 2003). Die der Geschichte zugrunde liegende Handlung ist bei diesem Medium zwar durch die Bilder vorgegeben, dennoch gibt es beim Erzählen keine ‚objektiv‘ richtige Geschichte, da die Perspektive (z.B. Vordergrund, Hintergrund) von den Erzählenden frei gewählt werden kann.

Beim Erwerb der Erzählkompetenz in der Erstsprache werden in der Regel vier Entwicklungsstufen unterschieden (vgl. Boueke & Schüle 1991). Am Anfang der Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, steht hier der Text ohne lokale oder globale Verknüpfungen der narrativen Einheiten (d.h. die einzelnen Bilder werden als isolierte Ereignisse beschrieben). Auf der nächsten Ebene werden die Einheiten verbunden und linear sequenziert (typische Konnektoren sind hier ‚and‘ und ‚then‘). Hier beginnt weiters die Fähigkeit, Ereignisse kausal und temporal zu sequenzieren. Auf der dritten Stufe werden die Erzählungen lokal strukturiert und die Episoden hierarchisch strukturiert. Die vierte Stufe schließlich wird im Schnitt mit etwa 9 Jahren erreicht (vgl. Berman & Slobin 1994); auf dieser Stufe werden Geschichten schließlich auch global strukturiert, und es werden Faktoren der thematischen Kohärenz mit kausalen Strukturen verknüpft.

Was den Erwerb einer Fremdsprache betrifft, so muss hier bei der Entwicklung der Erzählkompetenz – im Unterschied zur Erstsprachensituation – generell zwischen der kognitiven Entwicklungsstufe einerseits und den sprachlichen Mitteln zur Umsetzung der (in der L1 großteils bereits beherrschten) Erzählungsstruktur andererseits unterschieden werden. Darüber, welche Ebene hier die Erzählkompetenz bestimmt, herrschen in der Forschung unterschiedliche Ansichten. Während Kupersmitt & Berman (2001: 308) etwa vertreten, dass die kognitive Entwicklungsstufe das Erzählverhalten bestimmt, kommt Viberg (2001: 124) zu dem Schluss, dass neben kognitiven Gesichtspunkten auch L2-spezifische Gesichtspunkte zum Tragen kommen (wie z.B. die Erreichung einer kritischen Sprachkompetenzschwelle). Schmidlin (1999) wiederum spricht allgemein von einer teilweisen Verzögerung des Erzählererwerbs in der Fremdsprache hinsichtlich Kohärenz, Evaluation und lexikalischer Variation.

Die für diesen Beitrag ausgewählten Elemente der Erzählkompetenz (Mikrolevel: zeitliche Verankerung, Umgang mit lexikalischen Lücken;

Makrolevel: Nennung der Handlungselemente) werden folgendermaßen definiert:

Von Seiten der Erzählzeit besteht für den/die ErzählerIn prinzipiell die Möglichkeit, die Erzählung in der Gegenwart oder der Vergangenheit zu verankern. Nach Bamberg (1987: 123) ist die sogenannte ‚anchor tense‘ die Zeitform, die in einem Text vornehmlich (d.h. zu 80 bis 90%) verwendet wird. Das Bewusstsein der zeitlichen Verankerung (im Gegensatz zu thematisch unmotiviertem Zeitenwechsel) ist nach Berman & Slobin 1994 eine wesentliche Komponente der Erzählkompetenz.

Bemerken die Lernenden beim Erzählen, dass ihnen für die Erzählung notwendige Wörter nicht bekannt sind, so können sie unterschiedliche Strategien im Umgang mit diesen lexikalischen Lücken anwenden. In der einschlägigen Literatur wird hier unterschieden zwischen Kompensationsstrategien (Poulisse et al. 1990), bei denen es um verschiedene Formen der Annäherung an das gesuchte Wort durch Be-/Umschreibung oder Transfer in die Erstsprache geht, und zwischen Strategien, die auf Vermeidung des unbekanntes Wortes (Faerch & Kasper 1983) bzw. auf Interaktion mit dem Gesprächspartner (d.h. der Bitte um Hilfe, vgl. Byalistok 1990) beruhen. Bei den durchgeführten Untersuchungen wurde durch die Instruktion, nur Englisch zu verwenden und die VersuchsleiterInnen nicht um Hilfe zu bitten, schon im Vorhinein versucht, relativ unproduktive Strategien wie Transfer in die L1 und Interaktion zu vermeiden.¹

Was schließlich die Fähigkeit zur Strukturierung der Geschichte auf dem Makro-Level betrifft, so lässt sich diese laut Berman & Slobin (1994: 48ff.) bei der Frog Story durch die explizite Referenz auf alle drei Haupt-Handlungselemente greifbar machen (Komplikation: der Bub realisiert, dass der Frosch verschwunden ist, Entwicklung der Handlung: der Junge sucht den verschwundenen Frosch, Auflösung: der Bub findet seinen Frosch wieder).

3. Untersuchungsmethode

Die beiden vorgestellten Untersuchungen verwendeten als Basis für die Datensammlung die Bildgeschichte ohne Worte „Frog, where are you?“ (Mayer 1969), die bereits in zahlreichen einschlägigen Studien benutzt wurde (vgl. Bamberg & Marchman 1990, Berman & Slobin 1994, Kang 2003, Vermeulen & Kellerman 1998) und sich speziell für Kinder als Erzählmedium eignet. Diese Bildgeschichte wurde jedem/r SchülerIn einzeln gegeben, mit

¹ Vermeidungsstrategien sind zwar auch zu den unproduktiven Strategien zu zählen, ließen sich aber unter den bestehenden Bedingungen, bei denen die VersuchsleiterInnen möglichst im Hintergrund blieben, schlecht beeinflussen.

der Anweisung, sich zunächst kurz mit dem Inhalt vertraut zu machen und sie dann auf Englisch zu erzählen.² Sie wurden weiters instruiert, nur Englisch zu verwenden und die Untersuchungsleiterinnen nicht um Unterstützung zu bitten, falls sie etwa ein bestimmtes Wort nicht wussten. Die Erzählungen wurden auf Tonträger aufgenommen und transkribiert. Für die beiden Studien wurden ausschließlich Kinder mit deutscher Muttersprache ausgewählt, um vergleichbare sprachliche Ausgangsbedingungen sicherzustellen.

Die Studie zum (Langzeit-)Effekt von fremdsprachlicher Frühförderung war als Fallstudie angelegt, an der insgesamt 14 SchülerInnen einer 2. Klasse AHS teilnahmen. 7 dieser SchülerInnen hatten in der Volksschule beim Schulversuch Sprachintensivierung Englisch (mit 5-6 Wochenstunden Englisch, im Vergleich zu 1 Woche im regulären Volksschulunterricht) teilgenommen. Die geringe ProbandInnenzahl war dadurch bedingt, dass aus Gründen der Vergleichbarkeit nur Versuchspersonen aus derselben AHS-Schulklasse (bzw. derselben Frühförderungsklasse) in die Untersuchung aufgenommen wurden.

Die größer angelegte Studie zum Effekt von bilinguaem Unterricht umfasste 44 SchülerInnen der 3. Klasse AHS an 2 Wiener Schulen. An beiden Schulen wurden sowohl Schulzweige nach dem Vienna Bilingual Schooling Programm als auch Standard-AHS-Zweige angeboten. Während im bilingualen Zweig alle Unterrichtsfächer (zumindest teilweise) auf Englisch abgehalten wurden, war die Konfrontation mit Englisch im regulären Zweig auf den vorgeschriebenen Englischunterricht begrenzt (der z.B. in der 3. Klasse AHS 3 Wochenstunden umfasste). Die beiden Vergleichsgruppen beinhalteten insgesamt 22 Kinder des bilingualen Schulzweiges und 22 SchülerInnen des regulären Schulzweiges.

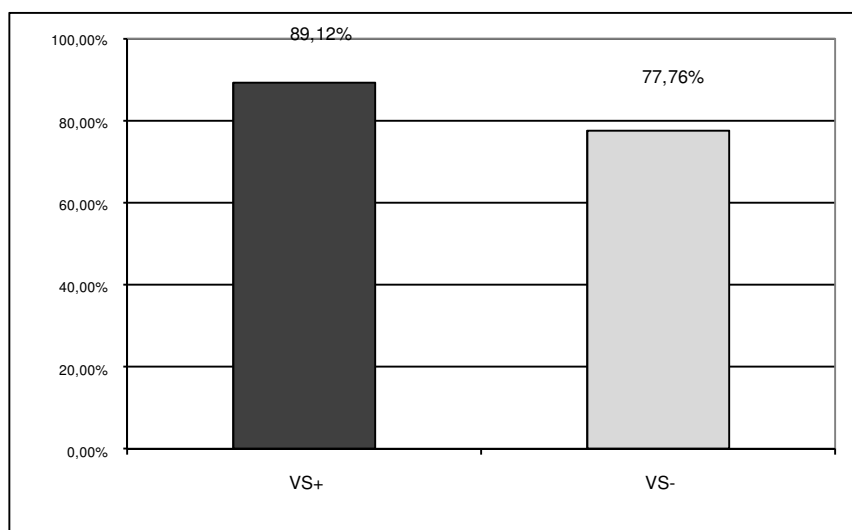
4. Untersuchungsergebnisse

4.1 Frühförderung

Die Untersuchung der Auswirkung von Frühförderung lässt aufgrund der geringen Anzahl von Versuchspersonen nur sehr vorsichtige Schlüsse zu. Dennoch lassen sich interessante Phänomene und Tendenzen erkennen, die im Folgenden exemplarisch analysiert und skizziert werden sollen.

² In der CLIL-Studie erzählten die Versuchspersonen die Geschichte zuerst in ihrer Muttersprache Deutsch und danach auf Englisch. In diesem Beitrag werden jedoch nur die englischen Erzählungen ausgewertet.

Was die Untersuchungsergebnisse auf dem Mikrolevel betrifft, so zeigt die Analyse der anchor tense, dass in den meisten Fällen die Past Tense als Erzählzeit gewählt wurde, dass jedoch in einigen Fällen das Verhältnis zwischen Present und Past fast 50%-50% ist (dies betrifft auch eine Schülerin der Gruppe mit Frühförderung). Insgesamt fällt jedoch auf, dass in der Gruppe mit Frühförderung (VS+) bis auf diese eine Ausnahme (55% Past) alle Geschichten ziemlich konsistent in der Past Tense erzählt wurden (Durchschnitt: 89,1%, die individuellen Prozentsätze lagen hier zwischen 89% und 100%), während in der anderen Gruppe die Prozentsätze mit einem Durchschnitt von 77,8% etwas niedriger liegen (vgl. Abb.1). Dies lässt auf ein größeres Bewusstsein der VS+ Gruppe bezüglich der zeitlichen Verankerung schließen, was sich auch durch mehrere Selbstkorrekturen Present-Past der einen Ausreißerin der VS+ Gruppe widerspiegelt (in der anderen Gruppe traten bei den uneinheitlichen Erzählzeiten keine Selbstkorrekturen auf).



*Abbildung 1: Konsistenz bei zeitlicher Verankerung
(VS+ mit Frühförderung, VS- ohne Frühförderung)*

Interessante Ergebnisse lieferte auch die Auswertung der Nennung der Handlungselemente (vgl. Abb.2). Hier wurden deutliche Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen vermerkt; auf das Element der Auflösung nahmen insgesamt nur drei Kinder Bezug, die alle der VS+ Gruppe angehörten (was 43% der VS+ Gruppe entspricht). Dieselben drei SchülerInnen waren auch die einzigen, die auf alle drei Elemente explizit Bezug nahmen. Insgesamt lässt dies darauf schließen, dass zwar generell ein gewisser Bewusstseitsgrad über Erzählstrukturen vorhanden ist, dass dieser aber in der VS+ Gruppe ausgeprägter zu sein scheint als in der Gruppe ohne Frühförderung.

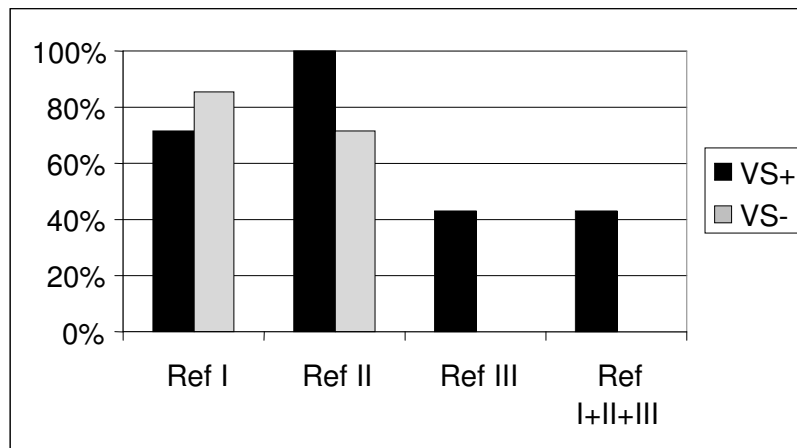


Abbildung 2: Nennung der Handlungselemente

(I: Komplikation, II: Entwicklung, III: Auflösung)

Versucht man nun, die Untersuchungsergebnisse zusammenzufassen, so scheint ein möglicher Langzeiteffekt der Frühförderung vereinzelt auf dem Mikrolevel (z.B. bei der zeitlichen Verankerung der Geschichte) aufzutreten, und auch auf dem Makrolevel scheint etwa bei der Nennung der Handlungselemente ein Vorteil der VS+ Gruppe gegeben zu sein. Was die Ebene der lexikalischen Strategien betrifft, so wurde bei der VS+ Gruppe weniger Transfer zur L1 verwendet (was als unproduktive Strategie zu bewerten ist), ansonsten unterschieden sich die Strategien jedoch nicht grundlegend. Generell fiel auf, dass bei allen Kindern eine tendenzielle ‚Strategielosigkeit‘ angesichts unbekannter Wörter bemerkbar war, was darauf hindeutet, dass der Bereich der Strategieentwicklung im Unterricht offensichtlich nicht genügend Aufmerksamkeit findet.

Zusammenfassend muss angemerkt werden, dass bezüglich der Erzählkompetenz relativ große Unterschiede innerhalb der Gruppen auftraten, und es in beiden Gruppen Ausreißer nach oben und unten gab, sodass von einem allgemein besseren Abschneiden der Gruppe mit Frühförderung nicht gesprochen werden kann. Dies deckt sich auch mit den Eindrücken der Klassenlehrerin, die zwar einen anfänglichen sprachlichen Vorteil der VS+ Gruppe bei Übertritt von der Volksschule in die 1. Klasse AHS bemerkte, aber feststellte, dass dieser sprachliche Vorsprung bei gemeinsamem Unterricht mit anderen Kindern ohne differenzierte Förderung zu stagnieren schien.

4.2. CLIL

Im Vergleich zur Fallstudie zur Frühförderung lässt die Studie zum Einfluss des bilingualen Unterrichts aufgrund des größeren Datenumfanges fundiertere Schlüsse zu. Ein Untersuchungsergebnis auf dem Mikrolevel, das hier heraussticht, sind die von den SchülerInnen benutzten Verbformen. Generell kann von einer mehrheitlichen Beherrschung des Verbsystems gesprochen werden, es ist jedoch eine signifikante Überlegenheit der CLIL-Gruppe zu bemerken (vgl. Abb.3). Während die reguläre Gruppe rund 80% der Verben korrekt benutzte (Fehler betrafen zumeist die Verwendung von Infinitiv statt Past Tense bzw. 3. Person Present), setzen die CLIL-SchülerInnen zu über 96% korrekte Verbformen ein.

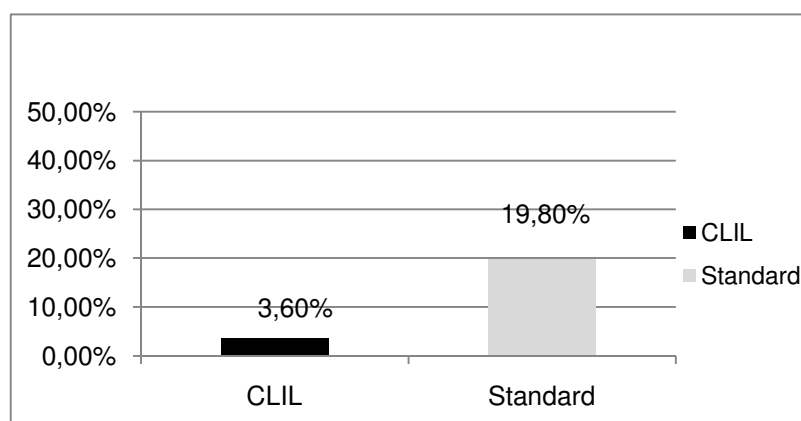


Abbildung 3: Fehlerhafte Verbformen

Auch im Bereich der zeitlichen Verankerung der Geschichte ist hier ein relativer Vorteil der CLIL-Gruppe auszumachen. Zwar unterscheiden sich die Prozentsätze der durchschnittlichen Zeitkonsistenz nicht sehr deutlich (95.1% bei der CLIL-Gruppe gegenüber 81.3% bei der Standard-Gruppe), bei der Analyse der einzelnen Erzählungen wird jedoch deutlich, dass bei den Ausreißern in der CLIL-Gruppe durchwegs während der Geschichte einmal ein Zeitenwechsel erfolgt und dann in dieser Zeit weitererzählt wird, während bei den Schülern des regulären Zweiges mit uneinheitlicher Zeitverankerung zahlreiche verhältnismäßig unmotiviert Zeiteinsparungen die Norm sind.

Was die lexikalischen Strategien betrifft, so fällt auf, dass die SchülerInnen des bilingualen Zweiges kaum unproduktive Strategien (wie den Transfer in die L1 oder die Bitte um Hilfe auf Deutsch) verwendeten, während dies bei den Kindern des regulären Zweiges wesentlich häufiger vorkommt (siehe Abb.4). Dies ist auch dadurch bedingt, dass die CLIL-Gruppe durch den größeren Wortschatz generell einen wesentlich geringeren Bedarf an lexikalischen Strategien hatte als die Standard-Gruppe.

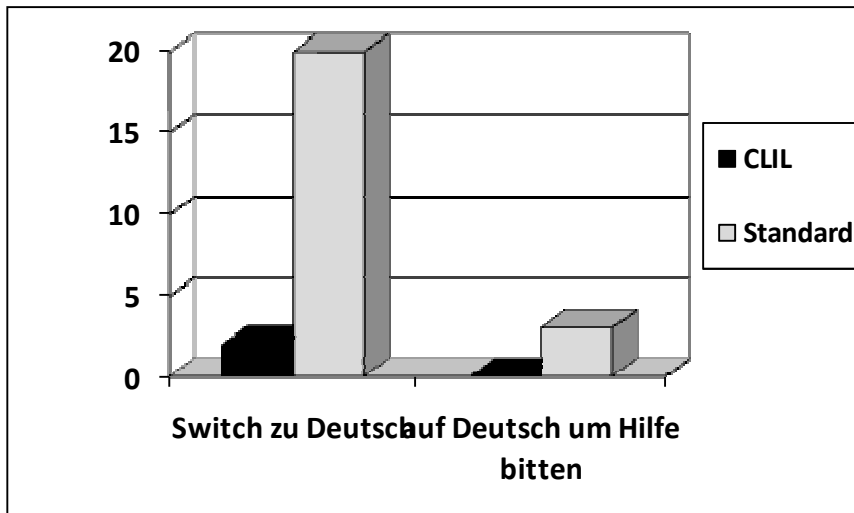


Abbildung 4: unproduktive kommunikative Strategien

In Bezug auf den Makrolevel sind zwar auch Vorteile der Schüler mit bilinguaem Unterricht auszumachen, jedoch scheinen diese nicht mehr so deutlich zu sein wie auf dem Mikrolevel. Interessant ist hier die Analyse einer konzeptuell komplexen Passage, in der die (allwissende) Perspektive des Erzählers mit der (limitierten) Perspektive des Jungen kontrastiert werden muss (der Junge klettert hier auf einen Stein und hält sich (wie er glaubt) an einem Busch fest, der sich jedoch als Geweih eines Hirsches entpuppt, vgl. Abb.5)



Abbildung 5: limitierte Perspektive vs. allwissende Perspektive (Mayer 1969: 14-15)

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Erzählung dieser Episode für die meisten Kinder ein ernsthaftes Problem darstellt, vor allem da interessanterweise auch bei den Erzählungen auf Deutsch der Kontrast oft nicht wiedergegeben wurde. Dies widerspricht der oben erwähnten Annahme von Berman&Slobin (1994), dass in der Muttersprache bereits mit 9 Jahren die volle narrative

Kompetenz erreicht ist. Was den Gruppenvergleich betrifft, so ist ein Vorteil der CLIL-Kinder (27% beschrieben hier den Kontrast) gegenüber der Standard-Gruppe (18%) ersichtlich.

Insgesamt lässt sich sagen, dass bei dieser Studie der Vorteil der Versuchsgruppe mit intensiviertem Sprachunterricht (vor allem auf der sprachlichen Ebene) deutlich bemerkbar ist, was auch daran zu erkennen ist, dass bei dieser Gruppe in den englischen Erzählungen wesentlich seltener in die Muttersprache gewechselt wurde, wenn es beim Erzählen zu Problemen kam. Gleichzeitig ist aber auch zu betonen, dass auch innerhalb der beiden Gruppen erhebliche Variationen beobachtet wurden.

5. Zusammenfassung

Die vorgestellten Ergebnisse lassen unterschiedliche Schlüsse bezüglich des Effektes der untersuchten Förderprogramme zu und werfen in diesem Zusammenhang auch einige interessante Fragen auf. Zum einen ist bei beiden Studien deutlich, dass in allen Gruppen substantielle Variationen auftraten, sodass es offensichtlich (unabhängig von der Art der Förderung) eine große Bandbreite an unterschiedlichen fremdsprachlichen und narrativen Kompetenzen gibt.

Was den möglichen Effekt der untersuchten schulischen Sprachförderprogramme betrifft, so stellt sich im Falle der Frühförderung auf Primarstufe das Problem der fehlenden Sicherung der Nachhaltigkeit. Da momentan im Zuge der Schnittstellenproblematik beim Übertritt von Grundstufe zu Primarstufe oft keine Weiterführung der Förderung mehr erfolgt, scheint der bisher erarbeitete sprachliche Vorteil tendenziell oft zu ‚verpuffen‘. Durch diese mangelnde Einbettung in ein übergreifendes Sprachintensivierungskonzept wird jedoch die Sinnhaftigkeit solcher (bisher isoliert angebotenen) Frühförderungsprogramme in Frage gestellt.

Was bilinguale Unterrichtszweige auf Sekundarstufe angeht, so ist hier zwar ein sprachlicher Vorteil der betreffenden SchülerInnen zu vermerken, es stellt sich aber die Frage, ob in diesem Fall wirklich von grundlegend gleichen Ausgangsbedingungen der beiden Gruppen ausgegangen werden kann. Zweifellos findet bei der Bewerbung und Aufnahme in bilinguale Schulzweige sowohl von Seiten der Eltern als auch der Schulen ein beträchtlicher Selektionsprozess statt, da es wesentlich mehr Anmeldungen als Plätze gibt. Dadurch kommt es zu einer speziellen Gruppenbildung, da hier hauptsächlich Kinder aufgenommen werden, die bereits während der Primarstufe sprachlich gefördert wurden und vermutlich tendenziell höhere Fremdsprachenerwerbs-Motivation zeigen als SchülerInnen der regulären

Vergleichsgruppen. Dies wirft einerseits die Frage nach der Chancengleichheit für den Einstieg in eine solche Förderungsform auf, andererseits stellt sich auch das Problem, dass solche Programme eventuell wegen der speziellen Gruppenbildung überbewertet werden, da der reale sprachliche Vorteil der teilnehmenden SchülerInnen unter Umständen nicht allein dem bilingualen Sekundarstufenunterricht zugeschrieben werden kann.

Literatur

- Bamberg, M. 1987. *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: de Gruyter.
- Bamberg, M. und V. Marchman. 1990. "What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries". *Papers in Pragmatics* 4, 58-121.
- Berman, R. und D. Slobin. (eds.). 1994. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Boueke, D. und F. Schülein. 1991. „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas“. In Ewers, Hans-Heino (ed.). *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bialystok, E. 1990. *Communicative Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford & Cambridge, Mass: Basil Blackwell.
- Dalton-Puffer, C. und U. Smit. 2007. *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Faerch, C. und G. Kasper. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman
- Kang, J.Y. 2003. „On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean EFL learners' oral "frog story" narratives". *Narrative Inquiry* 13, 127-149.
- Kupersmitt, J. und R.A. Berman. 2001. "Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives" In Verhoeven, L. and Strömquist, S. (eds.), 277-317.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* Penguin USA.
- Poullisse, N.; Bongaerts, T. und E. Kellerman. 1990. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Schmidlin, R. 1999. *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen*. Tübingen: Francke.
- Vermeulen, R. und E. Kellerman. 1998. "Causation in narrative: the role of language background and proficiency in two episodes of 'the frog story' ". In Albrechtsen, D., Henriksen, B., Mees, I. and Poulsen, E. (eds.), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense, DK: Odense University Press, 161-176.
- Verhoeven, L. und Strömquist, S. (eds.) 2001. *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Viberg, Å. 2001. "Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden". In Verhoeven, L. and Strömquist, S. (eds.), 87-128.

Evaluation und Dokumentation der "Mama lernt Deutsch"-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007

Mütter lernen an der Schule ihrer Kinder Deutsch - aber nicht nur!

*Verena Blaschitz, Niku Dorostkar & Rudolf de Cillia, Universität Wien**

1. Das "Mama lernt Deutsch"- Konzept

Die "Mama lernt Deutsch"-Kurse wurden als neuer Förderschwerpunkt der MA 17 für Mütter mit anderer Muttersprache als Deutsch erstmals im Schuljahr 2006/ 2007 an 90 Schulen durchgeführt. Die Stadt Wien setzt mit diesem Kursmodell im Gegensatz zu den verpflichtenden "Integrationskursen" im Rahmen der so genannten "Integrationsvereinbarung" bewusst einen Akzent auf niederschwellige, praxisorientierte und über das Sprachenlernen hinausgehende Kurse. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Freiwilligkeit der Kursteilnahme, für die keine Einstiegs- oder Abschlussprüfungen in irgendeiner Form vorgesehen sind und die daher in angstfreier Lernatmosphäre absolviert werden können.

Die "Mama lernt Deutsch"-Kurse, die in vielen anderen Städten im deutschsprachigen Raum bereits seit Jahren erprobt und etabliert sind, verfolgen auch in Wien das Ziel, bildungsfernen Müttern mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit zur Erweiterung ihrer sprachlichen und sozialen Kompetenz in einem fremden Land zu bieten. Teil des Konzepts ist hierbei auch der Umstand, dass die Kurse über "normale" Sprachkurse hinaus gehen und durch "zusätzliche integrative Bildungsmodule" (Projektbezogenes Curriculum: 2), also etwa Exkursionen und Vorträge, auch die soziale und gesellschaftliche Kompetenz der Kursteilnehmerinnen stärken sollen – kurz: Der Deutschkurs soll ein Empowerment der Mütter bewirken, das die Mütter einerseits durch das Zusammentreffen mit Frauen in ähnlichen

* Kontaktemails: verena.blaschitz@univie.ac.at, niku.dorostkar@univie.ac.at, rudolf.de-cillia@univie.ac.at

Lebenssituationen und andererseits durch die Erhöhung ihrer kommunikativen Handlungskompetenz aus ihrer – vermuteten – Isolation führen soll. Dieser Umstand macht die "Mama lernt Deutsch"-Kursmaßnahme gleichzeitig zu einem Integrations- und Sprachkurs, der die wechselseitige Einflussnahme von Sprache und Integration deutlich macht.

Die das Schuljahr begleitenden Kurse finden in Wohnortnähe der Mütter am Standort Schule statt, je nach Möglichkeiten der Schule am Vormittag oder am Nachmittag mit gleichzeitiger kostenloser Kinderbetreuung. Der Umfang der Kurse beträgt 150 Stunden, die auf zwei Mal pro Woche drei Stunden Unterricht aufgeteilt sind. Die Kurskosten betragen dafür insgesamt 150 Euro, also einen Euro pro Unterrichtseinheit. Durch ein niederschwelliges Angebot, langsame Progression und die Orientierung der Kursinhalte an der Alltagsrealität der Teilnehmerinnen kann die Lebenswirklichkeit der Frauen berücksichtigt werden.

2. Das Evaluationskonzept

Das Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien wurde im August 2006 von der MA 17 mit der Evaluation der "Mama lernt Deutsch"-Kurse beauftragt. Das Evaluationsprojekt wurde von Verena Blaschitz und Niku Dorostkar unter der Leitung von Rudolf de Cillia von September 2006 bis August 2007 durchgeführt. Für die MA 17 erstellte das Projektteam anschließend einen Endbericht, die Evaluationsstudie wurde aber auch als Diplomarbeit an der Universität Wien eingereicht (Blaschitz/ Dorostkar 2007.)

Ziel-Ebenen, Fragestellungen und Methoden der Evaluation

Ziel der Evaluation war zum einen die Dokumentation und Beschreibung der Kursreihe und zum anderen die Überprüfung der Effizienz und Akzeptanz der gesetzten Maßnahmen. Damit beinhaltete die Evaluation die folgenden vier Ebenen: zusammenfassende Beschreibung der Kursreihe, Untersuchung der (Sprach)Handlungskompetenz der Kursteilnehmerinnen, Untersuchung der Auswirkungen auf die schulinterne Kommunikation und Gesamteinschätzung der Kursreihe.

Datenerhebung

Im Sinne einer Methoden- und Datentriangulierung wurde die untersuchte Maßnahme aus möglichst vielen unterschiedlichen Perspektiven erfasst, indem quantitative und qualitative Methoden sowie möglichst alle an der Kursmaßnahme beteiligten Personengruppen in die Evaluation einbezogen wurden. Daher wurden eine Literaturrecherche, ExpertInneninterviews, Online-Befragungen, themenzentrierte Interviews und eine Gruppendiskussion durchgeführt, außerdem wurden deskriptiv-statistische Daten der MA 17 in die Untersuchung einbezogen.

Quantitative Erhebung – Online-Befragung

Die als Totalerhebung geplante Online-Befragung der Kursleiterinnen (N = 86) bezweckte neben einer generellen Beurteilung der Kursmaßnahme als Stärken-Schwächen-Analyse eine Fremdeinschätzung des Lernfortschritts der Kursteilnehmerinnen. Des Weiteren wurde nach Kurszusammensetzung bzw. Heterogenität in den Kursen und Änderungsvorschlägen gefragt.

Neben den Kursleiterinnen wurde eine schriftliche Online-Befragung der fünf Kursträgerorganisationen, der betroffenen SchuldirektorInnen, der Vorsitzenden der Elternvereine und der muttersprachlichen LehrerInnen durchgeführt. Diese Personengruppen wurden nach Angaben zum Einfluss der Kursmaßnahme auf die innerschulische Kommunikation und deren eventuelle Verbesserungen gebeten.

Qualitative Erhebung

Die qualitative Studie umfasste eine Gruppendiskussion mit einigen Kursleiterinnen, die Dokumentation von zwei Reflexionsworkshops der Kursleiterinnen und im Mittelpunkt der qualitativen Studie stehende Fallstudien an dreizehn ausgewählten Kursstandorten.

Die Auswahlkriterien für die fünfzehn ursprünglich geplanten Standorte der Fallstudien waren die Erstsprache der Kursteilnehmerinnen, der Bezirk des Kursstandortes in Wien, die Art des Kursstandortes (Volksschule, Kooperative Mittelschule, Hauptschule) sowie die Kooperationsbereitschaft der DirektorInnen und Kursleiterinnen.

An den letztlich dreizehn Schulen, an denen tatsächlich Daten erhoben werden konnten, wurden themenzentrierte Interviews mit den Kursteilnehmerinnen, Kursleiterinnen und DirektorInnen durchgeführt. Die mit den Vorsitzenden der Elternvereine und den muttersprachlichen LehrerInnen geplanten Interviews kamen aufgrund mangelnden Interesses der

beiden Gruppen nicht zustande. Das Hauptaugenmerk lag dabei auf den Daten zu den Kursteilnehmerinnen, die aufgrund der Kontakte in vorhergehenden teilnehmenden Beobachtungen angesprochen und für die themenzentrierten Interviews gewonnen wurden. Die Interviews, deren genaue Anzahl von der konkreten Situation im Feld abhängig war, wurden in Form von Paarinterviews in der jeweiligen Erstsprache der Kursteilnehmerinnen durchgeführt.

3. Zahlen und Fakten: die quantitative Studie

Bei der Auswertung der vorhandenen Datenblätter ergab sich folgendes Bild: Zu Beginn der Kursmaßnahme waren insgesamt 879 Mütter für einen der erfassten 86 "Mama lernt Deutsch"-Kurse angemeldet. Zieht man zusätzlich die höheren Summen aus den Angaben zu Alter, Erstsprache und Beruf heran, kann man jedoch annehmen, dass ca. 900-930 Mütter im Laufe des Semesters an einem Kurs teilnahmen. Ein Grund für die Diskrepanz zwischen den Zahlen zu den Kursteilnehmerinnen könnte sein, dass ca. 20-50 Mütter nach der offiziellen Anmeldefrist noch zu einem Kurs hinzu gestoßen sind. 73,5% (n=879) der Kursteilnehmerinnen haben laut Angaben der Kursleiterinnen 2/3 des Kurses besucht, wobei das Datenfeld "2/3 besucht" teilweise nicht ausgefüllt wurde und darüber hinaus lediglich den Stand der Kursteilnehmerinnenanzahl zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten zwischen November und Februar widerspiegeln kann, nicht aber den Stand nach den tatsächlich zu 2/3 absolvierten Kursen. In einem Kurs befanden sich demnach durchschnittlich 10,2 Teilnehmerinnen, wobei 7,5 davon den Kurs zu 2/3 besuchten (mit der oben formulierten Einschränkung).

Bezüglich der **Anwesenheitsfrequenz** der Kursteilnehmerinnen ging zudem aus der Online-Befragung von 51 Kursleiterinnen hervor, dass in deren Kursen 24,7% der Teilnehmerinnen (n=497) zum Zeitpunkt der Befragung den Kurs abgebrochen hatten. Als Gründe dafür werden von den Kursleiterinnen vor allem Schwangerschaft und andere familiäre Verpflichtungen (45,1%) sowie Krankheit (37,3%) angegeben, es werden aber auch Einstieg ins Berufsleben (31,4%), Umstieg in AMS-Maßnahmen und Zeitmangel als Abbruchgründe genannt (je 29,4%). In das offene Antwortfeld werden zudem folgende Gründe für Kursabbrüche eingetragen: Umzüge ins In- und Ausland (4 KL), Kursbesuchsverbot durch die Ehemänner (2 KL), Heterogenität der KT im Niveau der Zielsprache Deutsch (2 KL) und Langeweile (1 KL). Die Verteilung der gewählten Gründe (Mehrfachantworten waren möglich) lässt sich wie folgt darstellen:

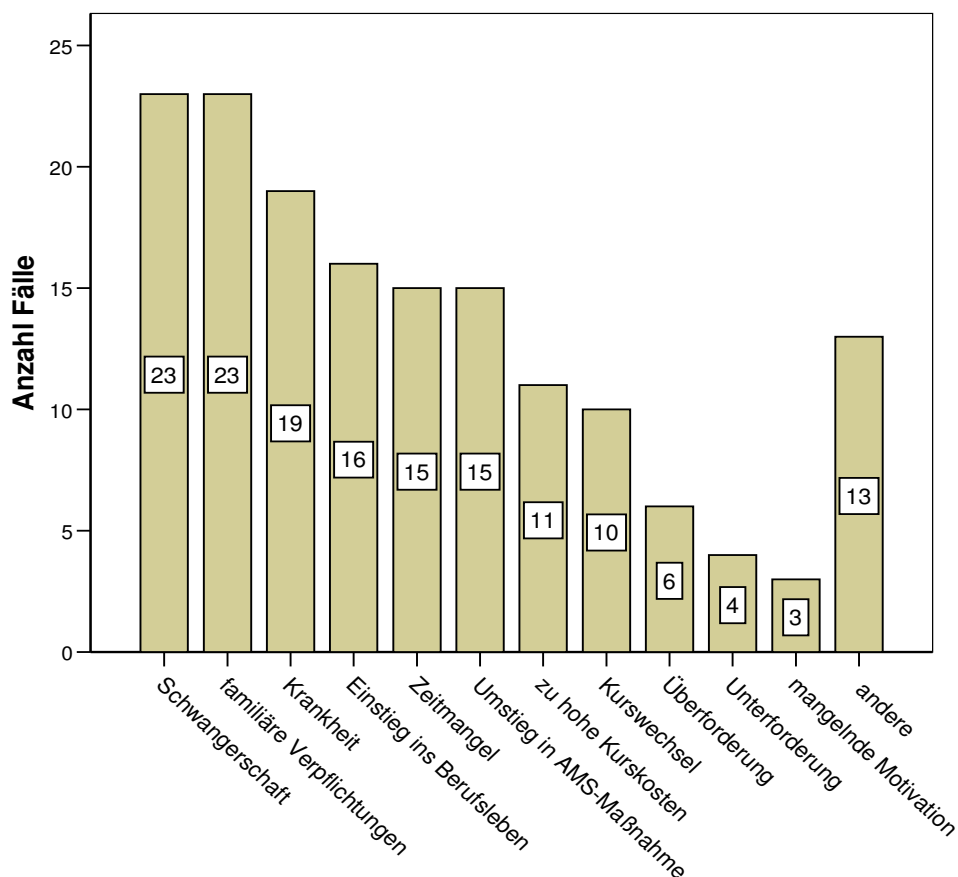


Abbildung 1: Abbruchgründe

Ca. zwei Drittel der Kursleiterinnen (64,7%) geben an, dass der Großteil ihrer Teilnehmerinnen regelmäßig am Kurs teilgenommen haben. Als Hauptgründe für eine unregelmäßige Teilnahme werden von den Trainerinnen wiederum familiäre Verpflichtungen (39,2%) und Krankheit (33,3%) angegeben. Im freien Textfeld für andere Antworten werden zudem noch "kulturelle Auffassungsdifferenzen zu Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit und Lernvoraussetzungen allgemein" und zu lange Kursdauer angeführt.

Der Datenblatterhebung zufolge ist Türkisch mit 41,4% (n=929) die weitaus häufigste Erstsprache der Kursteilnehmerinnen, weit abgeschlagen an zweiter Stelle liegt Arabisch mit 16,1%. Es folgen Albanisch mit 6,7% und Serbisch mit 5,6%. Fasst man die Sprachen Serbisch, Bosnisch (3,6%) und Kroatisch (1,5%) zusammen, so liegt die Gruppe B/K/S mit 10,7% an dritter Stelle. Insgesamt sprechen die Kursteilnehmerinnen 50 verschiedene Erstsprachen.

Die **Aufenthaltsdauer** in Österreich beträgt bei 74,6% (n=875) der Kursteilnehmerinnen mehr als 4 Jahre (d.h. seit 2003 oder früher). Erst seit

Kurzem in Österreich (seit 2006 beziehungsweise seit 2005) sind jeweils ca. 7,3%. 10,9% der Kursteilnehmerinnen befinden sich seit 2004 in Österreich.

Hinsichtlich **Beruf bzw. Status** ergab sich folgendes Bild: Die allermeisten Kursteilnehmerinnen (76,1% bei n=926) sind Hausfrauen, die zweithäufigste Gruppe sind Kursteilnehmerinnen in Kinderkarenz (9,1%), während die Berufstätigen mit 6% an dritter Stelle rangieren. 4,4% sind arbeitslos bzw. arbeitsuchend, 1,7% selbständig (=16 Kursteilnehmerinnen) und 1,9% Asylwerberinnen (=18 Kursteilnehmerinnen). Insgesamt wurde für 561 Kinder die **Kinderbetreuung** in Anspruch genommen, während die Mütter die "Mama lernt Deutsch"-Kurse besuchten.

Bei 48,2% (n=878) der Kursteilnehmerinnen beläuft sich die Dauer des **Schulbesuchs** im Herkunftsland auf 5-8 Jahre, bei 27,8% auf 9-12 Jahre und 15,5% haben länger als 12 Jahre die Schule besucht. Nur 1-4 Schuljahre absolviert haben 8,5% der Kursteilnehmerinnen.

Die Ergebnisse zu Beruf und Schulbesuchsdauer korrespondieren u.a. mit dem aktuellen Befund des Migrantinnenberichts (2007), wonach ausländische Frauen am Arbeitsmarkt benachteiligt sind und zumeist nur eine geringe Schulbildung vorzuweisen haben. Diese Benachteiligungen können wiederum einen negativen Einfluss auf den Zweitspracherwerb und die Integrationschancen der Migrantinnen haben. Berücksichtigt man zusätzlich das Ergebnis, wonach drei Viertel der Kursteilnehmerinnen mit vier Jahren oder länger schon relativ lange in Österreich leben, kann man in Bezug auf die Zusammensetzung der Kursteilnehmerinnen festhalten, dass eine durch Deutschkursmaßnahmen bislang schwer zu erreichende Zielgruppe durch das "Mama lernt Deutsch"-Konzept erfolgreich angesprochen wurde.

4. Interviews: die qualitative Studie

Im Zuge der themenzentrierten Interviews mit den Kursteilnehmerinnen, Kursleiterinnen und DirektorInnen stellte sich heraus, dass das Konzept der "Mama lernt Deutsch"-Kurse von allen drei Personengruppen prinzipiell als sinnvoll eingeschätzt wird. Insbesondere die **Niederschwelligkeit der Kurse**, das **Kinderbetreuungsangebot** und natürlich der **Kursstandort Schule**, der die **Verbesserung der innerschulischen Kommunikation** ermöglicht, wurden immer wieder als große Pluspunkte gesehen. Aber auch die stattgefundene **Stärkung des Selbstbewusstseins der Mütter** und **erhoffte positive Auswirkungen auf die Kinder der Kursteilnehmerinnen** wurden von den befragten Personen oft angeführt, obwohl meist gar nicht explizit danach gefragt wurde.

Durch die Kursteilnahme sind zudem wichtige Schritte in Richtung Empowerment und Öffnung der Frauen gegenüber ihrer deutschsprachigen Umgebung in Gang gesetzt worden, wie die zahlreichen anschaulichen Berichte der Kursleiterinnen, Kursteilnehmerinnen und DirektorInnen belegen. Die Kursteilnehmerinnen beispielsweise kamen in den Interviews von sich aus auf das Thema Selbstvertrauen zu sprechen. Sie berichteten von einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins, das sie durch die in den Kursen und Exkursionen vermittelten Deutschkenntnisse erlangt haben, und das ihnen zu vermehrten sozialen Kontakten mit deutschsprachigen Personen verhilft (mit LehrerInnen, mit dem Arzt/ der Ärztin, am Spielplatz, auf der Straße usw.):

Durch unsere Deutschkenntnisse können wir mit Leuten ganz locker und leicht Kontakt aufnehmen. Wir freuen uns, dass wir im TV mehr verstehen. Da ich früher nicht Deutsch konnte, konnte ich nicht richtig ausgehen, jetzt traue ich mich, jetzt kann ich hinfahren, wohin ich will. Früher war ich nicht oft draußen, weil ich nicht Deutsch konnte. [Kursteilnehmerin at1]

Dieses neue Selbstbewusstsein der Kursteilnehmerinnen bewirkt oft eine Verbesserung der innerschulischen Kommunikation, da die Scheu der Mütter dem Schulpersonal gegenüber nicht nur durch die größere Bereitschaft, Deutsch zu sprechen, sondern auch durch die Anwesenheit der Kursteilnehmerinnen im Schulgebäude verringert wurde:

Vorher hatten wir Angst davor, darum haben wir an keinen Elternabenden teilgenommen. Mit diesem Kurs hab ich mehr Vertrauen bekommen, und ich kann doch an den Elternabenden teilnehmen. [Kursteilnehmerin at2]

Auch die DirektorInnen stellen ein gestiegenes Selbstbewusstsein bei den Müttern fest:

Ich denke mir, dass sich die Mütter, die in diesen Kurs gehen, jetzt einfach mehr trauen, mit Direktion, Lehrern zu kommunizieren. Ich hab auch das Gefühl, dass die Schwellenangst Schule etwas gemindert wurde, und was ich noch beobachten konnte, dass die Buben, die türkischen Buben relativ stolz auf ihre Mütter sind, dass sie auch Deutsch lernen in der Umgebung, in der sie auch unterrichtet werden. Die Problematik war diese, am Anfang, dass sich die Buben geniert haben für ihre Mutter, weil sie teilweise Analphabeten waren. Und sämtliche Behördenwege mit den Schülern gemacht haben, um dort zu übersetzen. Sprich Spital, wenn sie schwanger waren, und so weiter. Da gingen immer die Schüler mit. Und das hat sich natürlich verändert. [DirektorIn 10]

Die Stellungnahmen der Kursteilnehmerinnen und DirektorInnen führen vor Augen, dass die "Mama lernt Deutsch"-Kurse tatsächlich mehr darstellen als reine Deutschkurse und den Müttern wichtige Hilfestellungen für ihre Integration leisten.

Auch hinsichtlich der von ExpertInnen auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs untersuchten Bedingungen des Spracherwerbs in der

Migration lässt sich feststellen, dass die "Mama lernt Deutsch"-Kursmaßnahme – gewissermaßen als Gegenkonzept zu den verpflichtenden "Integrationsvereinbarungskursen" – die Kriterien für erfolgreiche Kursmaßnahmen erfüllt. Ein wichtiger Faktor ist hierbei die Freiwilligkeit der Kursteilnahme, ein Kriterium, das von ExpertInnen schon lange für Sprachbeziehungsweise Integrationskurse gefordert wird. Die zahlreiche Teilnahme an der "Mama lernt Deutsch"-Kursmaßnahme beweist die Richtigkeit des Befundes vieler ExpertInnen, dass nicht mangelndes Interesse, sondern mangelndes zielgruppenadäquates Angebot das Problem sei.

Dass die meisten der formulierten Empfehlungen aus Vorschlägen der beteiligten Gruppen abgeleitet wurden, zeigt, wie stark sich diese Personen bereits nach dem ersten Schuljahr mit dem "Mama lernt Deutsch"-Projekt identifizieren und daran interessiert sind, es zu verbessern. Insbesondere die Kursleiterinnen, die mit zahlreichen An- und Herausforderungen konfrontiert sind, sprechen sich vehement für die Fortführung der Kursmaßnahme aus. Noch bedeutender ist aber die Akzeptanz und der hohe Zufriedenheitsgrad derjenigen Gruppe, an die sich der Kurs wendet: die Mütter mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Ich habe zum ersten Mal einen Kurs besucht, darum merke ich, dass ich vorher gar nichts konnte. Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann. Ich kann eigentlich keinen Satz aufbauen, aber ich kenne einige Wörter. Am Anfang konnte ich gar nichts, und jetzt kenne ich doch einige Wörter. Es hat meine Deutschkenntnisse doch verbessert. [Kursteilnehmerin lt2]

Bibliographie

- Bachmayer, Gabriele. 1993. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Bade, Klaus (Hrsg.). 2001. *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Blaschitz, Verena; Dorostkar, Niku. 2007. 'Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann.' Evaluation und Dokumentation der *Mama lernt Deutsch*-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. 2 Bände. Wien: Univ.Dipl.-Arb. <http://othes.univie.ac.at/195> (11.02.2008).
- Blaschitz, Verena; Dorostkar, Niku; de Cillia, Rudolf. 2007. 'Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann.' Evaluation und Dokumentation der *Mama lernt Deutsch*-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Endbericht. Band 1. Wien. <http://www.wien.gv.at/integration/deuschlernen/pdf/evaluation.pdf>. (28.03.2008).
- Boeckmann, Klaus-Börge et al. 2003. „Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen in Österreichs Bildungswesen“. In Busch, Brigitta; de Cillia, Rudolf (Hrsg.). *Sprachenpolitik in Österreich – eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main/ Wien: Lang, 43-62.

Breitkopf, Kathleen (2002): „Elternkurse: das Berliner Modell zur sprachlichen Integration von Migrantinnen“. *Deutsch als Zweitsprache* 1, 14-17.

Bundeskanzleramt - Bundesministerium für Frauen, Medien und Öffentlicher Dienst (Hg.) 2007. *Migrantinnenbericht*. <http://www.frauen.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=25457> (07.11.2007).

de Cillia, Rudolf. 2001. „Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns? Sprachenpolitik zwischen Mehrsprachigkeit und Assimilation“. *ÖdaF-Mitteilungen* 1, 4-23.

de Cillia, Rudolf. 2007. „Sprachförderung“. In Fassmann, Heinz (Hrsg.). 2. *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt / Celovec: Drava: 251-257.

"Eltern und Kindergarten/Schule. Mama lernt Deutsch. Projektbezogenes Curriculum." <http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/pdf/mld-curriculum.pdf> (28.09.2007).

Klein, Wolfgang. 1984. *Zweitspracherwerb*. Königstein: Athenäum Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen. 2002a. "One sprache konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig. Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration". *Deutsch als Zweitsprache* 2, 32-40.

Nagel, Helga. 1998. "Mama lernt Deutsch – Papa auch. Deutschkurse für ausländische Eltern an Frankfurter Schulen". *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch* 3, 13-14.

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF). (o.J.). „Thesen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im DaZ-Unterricht.“ http://www.oedaf.at/texte/der_oedaf/wofuer_steht/qualitaet.htm (24.08.2007).

Adults learn languages – but how?

*Thomas Fritz, Wiener Volkshochschulen**

Learners attending typical language courses at *Volkshochschulen*¹ are often constructed as learners who have rather little interest in the languages they are studying, but are rather more interested in just having a place to go and meet others. This paper addresses this stereotype by presenting some findings of a larger study² investigating learners' motivations, their attitudes towards various (non)-native accents, their belief systems surrounding languages and language learning and their reflections on their own language learning processes.

I carried out a series of interviews with learners at two *Volkshochschulen* in Vienna. The learners formulated their attitudes towards learning languages (in this case English), to different accents as well as their views on having an aptitude for learning languages, their aims as well as their implicit language learning theories.

1. Learner interviews

The learners were interviewed in pairs, aiming at creating more or less natural and dynamic conversations between the learners and the interviewer, guided but not absolutely controlled by the interviewer. The interviews were conducted before or after the lessons, usually in the classroom.

Most of the interviews were conducted in German, the L1 of most learners. At the insistence of some advanced learners in one of the two groups some interviews were conducted in English and one in both English and German. It was always made clear to the interviewees at the beginning of the interviews that the choice of language was theirs and that they could always switch back to German in case they wanted to express something they could not say in English³.

* Author's email for correspondence: thomas.fritz@vhs.at

¹ Adult Education Colleges

² Fritz, Thomas. 2007. *The Acquisition of Stress by Adult Learners of English*. Unpublished Phd Thesis, University of Manchester.

³ Sections of the interviews originally in English are underlined in the text

2. Method of Data Collection and Analysis

The analysis of the interviews was carried out in several steps. The taped interviews were transcribed and coded. A complex process of selecting categories for the learner statements resulted in categories such as *accent* that were chosen to represent larger groups of passages (See section 3). This selection was based on frequency of statements in the interviews. Additionally a number of non-frequency based categories was included for reasons described below. These categories include *inhibitions corrections* and *comments on the research experiments*. Finally, I decided to use learner statements as category headings.

The categories selected were:

- 1) *Learning aims regarding pronunciation*: The first category deals with learners' aims in relation to pronunciation and is subdivided into two groups:
 - i) Pronunciation as a tool for communication: "*Whether what I say is perfect or not is not really relevant*" and "*The other can understand me better*"
 - ii) Near nativeness as an aim in pronunciation: "*It looks professional*" and "*If I speak with an American I would like to be able to speak with [sic] an American way*"
- 2) *The role of accents*: The second category discusses the different roles of accents that learners refer to and is subdivided into two subcategories:
 - i) Attitudes towards the learner's own L1 accent: "*Well I think the [sic] accent will always remain*"
 - ii) Attitudes towards the accents of others: "*I don't like the French accent*". This category discusses two aspects of accents; i.e. preferences for certain accents and issues relating to the accents in German of migrants living in Austria. With regard to the latter learners either admire migrants or they demand a better command of German from them.
- 3) This category glossed as "*That was very difficult for me in the beginning*" addresses the varying degree of difficulty in the acquisition of elements of phonology learners describe, such as long words, the influence of spelling and strange sounds.

- 4) This category - "*Then I am quite inhibited*" - analyses learners' statements about inhibitions to speak in front of other learners and other people in general.
- 5) "*I am not talented*" refers to the issue of aptitude for language learning. Some learners are convinced that aptitude plays a very important role in learning a language, especially pronunciation, and that they themselves do not have this aptitude.
- 6) "*Sometimes I sing along, that's what I do*" addresses learners' strategies and concrete activities to develop their pronunciation such as singing along, listening to tapes or talking to themselves aloud.
- 7) "*Women are better at learning languages*" analyses theories and belief systems learners refer to, relate to and propose.
- 8) "*I would like the teacher to tell me my mistakes*" analyses learners' comments on the language classroom, their own learning experience, their expectations of the other learners and of the teacher.
- 9) "*That game, that was good*" analyses learners' comments on the research conducted and provides an example of learning within an interview.

3. Results

In the following brief presentation of results examples from the interviews relating to categories one, two and five will be discussed:

1.i We can generally observe that learners reflect on the role of pronunciation and accents within a communicative setting. Although learners consider phonetics a rather difficult aspect of language learning, they do consider it important, especially with regard to pronunciation being a tool to support successful communication. As their main aim in learning English pronunciation is that of enabling successful communication, they also demand the same level of intelligibility from others.

SYLVIA: I think the other can understand me better when I don't talk like a foreign man or woman who speaks bad and so I also don't want to speak in a bad pronu, pronounc. ..iation

1.ii Some learners, though, are not satisfied with the simple aim of being successful in communication, they aim for near-nativeness, as the two following examples illustrate: For Karin, sounding like a native is a sign of professionalism, for Robert, it is probably a sign of totally immersing into another culture:

I: and why is it important for you to sound like a professional?

KARIN: Because that makes the impression that I really can do it, that is the one thing and the other is that each language has its melody, well that is (...) that is important.

ROBERT: I would like, yeah I think I would like and even if I speak with an American I would be able to speak with an American way and with a British in a British way it would be a nice experience, a nice idea.

I: so I thought you couldn't stop trying to be a native speaker but trying to be two native speakers, that is fascinating.

ROBERT: and I, it's fascinating persons, for me persons who speak three or four languages or more they are fascinating for me

2. Accents and their roles in communication as well as in society play are important in learners' statements. Learners talk about accents in different ways; they talk about their own accents and they talk about other people's accents. It is the latter that will be analysed here. Referring to the accent of others we can again differentiate between two attitudes, one of admiration and one of scorn. Elsa, who does not think too much of her own English admires other people who manage to achieve an accent that is closer to the native speaker norm than hers.

ELSA: well I just wanted to say I admire people who speak a foreign language with an accent, so that you think that they are native, I admire these people quietly

Sylvia differentiates between an accent and bad pronunciation and claims that she likes the first, but detests what she calls bad pronunciation. One example of bad pronunciation she provides is that of people speaking English with a Viennese accent. Robert joins in criticising speakers with a Viennese accent, providing examples of famous Austrians, such as the former prime minister Bruno Kreisky, who spoke like that. He also provides a phonetic description of one of the sounds that is famous for this kind of accent, the unilateral /l/ that is part of a socially marked Viennese variety of German and serves as an element both of identification and discrimination.

Robert continues to describe several "foreign accents" and explains which ones he likes, the Turkish accent, and which ones he considers bad, English or German spoken with a French accent. He admits that this is a purely personal attitude that is not grounded in any fact. He even goes as far

as to say that he prefers German spoken with some accents to the correct version.

ROBERT: What I experience is when I hear people from foreign countries speaking German some of the accents I like to hear them and it sounds better than correct German and some of the accents I don't like, I don't know why, for instance

He in fact later describes why he does not like the French accent. He says it is because it sounds patronising:

ROBERT: It's difficult, ah, ah I don't like it, it sounds to me like standing above the other people like this

The attitude to other people speaking with foreign accents does not only seem to be a matter of personal preferences, but we can discern some strong views on the language competence to be demanded from migrants. Sylvia, for instance, accuses migrants of not learning German properly, and so reproduces some elements of current political discourse in Austria demanding proof of language competence in German in order to obtain permanent resident status or citizenship.

SYLIA: Why don't they learn exact German, they live here and so it's my, my thinking, my opinion when I do something I want to do it exact or good

Some learners, like Karin, on the other hand, demand a higher language competence of learners in general, or, as she phrases it, that learners should be more perfect, not only in English, but in any language. She additionally makes a strong claim for English as an international language for foreigners, wherever they might come from.

In sum, what seems to be a reasonable expectation for migrants, i.e. that they learn to speak German with a “good accent”, is often one target in foreign language learning that the same interviewees claim they will never be able to achieve.

3. In some interviews we can identify examples of elements of phonology learners consider difficult, such as long words, i.e. words containing more than two syllables⁴, rare words and the interference of spelling.

MARK: (...) but also very long words, for example cirka [in German] approxi'mately, that was very difficult for me in the beginning, what a word, oh god, I will never learn that, but it gets better with time.

SYLVIA: because I don't know so much (sic!) words and some words I speak very seldom so I don't know to pronounce it, this word

⁴ This is also backed up by some of the experimental results, cf. Fritz 2007: 313 pp.

I: are there any words that you can think of that you think, oh god I don't know how to pronounce this.

SYLVIA: oh, yes

I: which ones?

SYLVIA: today it was flu

ROBERT: flood

SYLVIA: flood

I: Mhm

SYLVIA: with double u and it was flood

ROBERT: double o

SYLVIA: and, double o, double o

ROBERT: and good and flood

A very interesting section of an interview that deals with difficulties in pronouncing words also shed some light on the perception of individual success. Although the final version of the word is not correct, the learner is quite satisfied with her result.

SOPHIE: as for example je'wellery (sic) sounds so easy, but at the time it was a bit difficult. [The teacher] said it several times but I just could not say it.

I: but when you heard it, it was clear to you, or was it not clear?

SOPHIE: Words with many "r"s in them that makes it difficult for me.

4. Finally, the issue of being talented or being "good at languages" plays an important role in some learners' thoughts on learning languages. It is always seen as a quality that somebody else possesses and the learner does not. We can identify a distinct discursive pattern that is used by learners when they refer to being talented. The pattern consists of four steps: denial, reference of comparison, description and finally a definition:

Denial:

Learners always refer to being talented by portraying themselves negatively, stating: "I am not talented" or "No, no I'm, I, I really believe me, I'm not talented"

Reference and comparison:

Learners contrast their own state of not being talented with that of somebody they know and who is: a son, an uncle, a husband or migrants.

Description:

Learners describe this person's qualities and achievements.

A friend who "hears a word and remembers it immediately";

People who "read a dictionary twice and can speak the language";

A husband who studied two languages "strictly (sic)" but learned the other three languages "just from hearing";

Migrants who speak German "perfectly after half a year, almost perfect German with an accent but still".

Definition:

Learners define what being talented means.

Talent is referred to as something that you have "from birth" according to one learner. Another learner specifies talent as connected to being musically gifted, especially with being able to reproduce what you have heard.

4. Summary

Summing up the results from the interviews we can state that learners consider phonology/phonetics an important, but difficult aspect of language learning. As regards their own learning aims, the majority are satisfied with a level of pronunciation that facilitates communication, but there are some learners, who aim for near-native competence. Possibly due to these partly ambitious aims, most learners are not satisfied with their current level of L2 pronunciation. There are a number of aspects that learners experience as particularly difficult, notably long and complex words, differences from the L1 as regards the relation between spelling and pronunciation, and particular L2 phonemes. The need to remember phonological rules in addition to other linguistic levels, such as morphosyntax and semantics, is perceived as a further learning challenge.

Learners display a variety of learning strategies outside the classroom, ranging from simple techniques such as repeating words aloud to using language-learning software, and they display knowledge of a variety of (language) learning theories that they reproduce in a somewhat pre-theoretical or folk-psychological way and connect and adapt these to their own personal experience.

In conclusion, we can say that learners reflect on their own learning and set their own goals. They have quite clearly formulated hypotheses about their

own learning, about success and failure. Thus, the prejudice that language learners in adult education do not reflect on their learning or on language in general and only attend courses to enjoy the company of others seems questionable at least (cf. Fritz 2007: 342 ff).

References

- Cotterall, S. 1999. "Key variables in language learning: What do learners believe about them?" *System* 27, 493 – 513.
- Fritz, T. 2007. *The acquisition of stress by adult learners of English*. Unpublished PhD Dissertation, University of Manchester.
- Horwitz, E K. 1999. "Cultural and situational influences on foreign language learner's beliefs about language learning: A review of BALI studies." *System* 27, 557 -576.
- Kallenbach, C. 1996. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Sakui, K and Gaies, S J. 1999. "Investigating Japanese learner's beliefs about language learning." *System* 27, 473-492.
- Woods, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching. beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teaching Literature at University: "Anglistik" as a CLIL-Context¹

*Susanne Reichl, University of Vienna**

1. Introduction

This contribution addresses the way students of literature at the English Department of the University of Vienna ("Anglistik and Amerikanistik", short AA) are conceived of as far as their status as foreign language learners is concerned. This is not intended as a theoretical exercise in itself, but rather as a principled foundation for a discussion of teaching aims and practices. In this context, I understand as the main aim the reading and understanding of literary texts, rather than the knowledge about literary periods or relevant terminology. Such a focus provides a context against which pedagogic decisions can be made; and it is those decisions and the implications for teaching literature that the second part of this contribution will address.

2. Definitions and conceptualizations

Students studying AA at the University of Vienna are by definition advanced foreign language learners. The departmental lecture list ("Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis"), which serves as a means of orientation for students, defines the language proficiency expected from beginners like this:

The language courses are based on the assumption that you have already done English up to Austrian 'Matura' level or the equivalent. In other words, you are [...] 'Independent Users' of English (cf. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), B2). ("Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis WS 2007/2008" 23, my emphasis)

If we follow this reference, we find that the reading competence of "Independent Users" at level B2 in the CEFR is described as follows:

Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. (Council for Cultural Co-operation 2001: 24)

¹This is part of an extensive project on teaching literature at the university (cf. Reichl forthcoming).

* Author's email for correspondence: susanne.reichl@univie.ac.at

This demonstrates clearly that a great deal of language learning still has to take place before these students are fully competent readers of literature in their L2 English. Starting with the ability to understand "the main ideas of complex text", to me, is a clear imperative for literature teachers to include some reading instruction in literature classes. In order to understand and discuss a complex literary text, surely, "the main ideas" will not be enough.

Considering what the department offers in the way of general language learning, we see that in the AA curriculum, the language classes for the first year (i.e. "Integrated Language and Study Skills" at level 1 and 2) are described like this:

In diesen Lehrveranstaltungen werden die lernstrategischen Grundlagen für die Verwendung von Englisch als Arbeitssprache (während des Studiums) vermittelt und eine hohe fremdsprachliche Kompetenz in allen 4 Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) erworben. ("Studienplan für das Diplomstudium "Anglistik und Amerikanistik" an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät" 2002: 6, my emphasis)

This indicates recognition of the centrality of the L2 for the whole degree course, so much so that students are being prepared for it in the first two language classes. English is referred to as the medium of instruction, a reference to a CLIL (content-and-language-integrated learning)-context, which Christiane Dalton-Puffer has defined as "educational settings where a language other than the students' mother tongue is used as medium of instruction" (2007: 1); evidently this is the case with the AA curriculum.² While theoretically a CLIL-setting would imply a focus on both content and language teaching, practically, the only way language teaching seems to happen in literature classes is incidentally. The only sources of information available regarding teaching practice at the University of Vienna are official course descriptions, and none of those mention the explicit teaching of reading skills and strategies as a specific aim. On the whole, they restrict themselves to specific literary periods and their characteristics, as well as literary interpretation and terminology. The focus is evidently on content learning; The fact that literary texts are understood once they are read is tacitly presumed.

² Discussions of CLIL in the context of higher education are usually concerned with subjects other than English philology, such as business studies or the natural sciences, and often go under the heading of ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), a term introduced by Robert Wilkinson (cf. Wilkinson 2004, 2006). Because of the special nature of "Anglistik und Amerikanistik", however, the term "CLIL" as it is used in secondary education, seems more suitable here.

3. Students' views

How do students see their role in literature classes? There are two extremes that emerge in an analysis of students' perception of themselves as language learners. One is students' apparently overenthusiastic view of their L2 reading skills, a lack of awareness that they are in the role of L2 learners in a literature class. In classroom discussions students frequently claim to have used dictionaries or translations of texts, ask for the translation of words, or offer translations themselves when someone, teacher or fellow-student, asks for an explanation of a word – in short, they resort to the behaviour of language learners. What is surprising, though, is that when asked about their reading difficulties and their ways of resolving them, they do not tend to be aware of that behaviour. The other extreme is a resigned view of literary reading skills: literary texts are difficult, and no L2 reader can be expected to fully understand them. These observations are based on the following evidence:

At the beginning of the winter term 2007/2008 I handed out questionnaires that asked students about their reading preferences.³ Two thirds of the students felt there was no difference at all between their L1 and L2 reading and – presumably optimistically - they estimated their competence as equally sufficient in both.

A questionnaire handed out to students in June 2004, inquired specifically into any problems they had encountered in understanding any of the texts read in class.⁴ Very few commented on any problems at all. Those who did, however, did not display much awareness of how these problems could have been solved, and if they did, referred to the teacher as the only one to provide the solutions. The following example shows some recurring notions in students' replies:

Did you find any of the texts particularly difficult to understand? Which one?

yes, Shakespeare sometimes

What about the text was so difficult to understand and why do you think it was?

old, very old English

What would have helped you to understand the text better?

if I have been born in England and if English were my 1st language⁵

This answer is interesting for several reasons: it identifies quite clearly "old English" (read: early modern English) as the main culprit for comprehension problems. What the student thinks would have helped is a native speaker

³ 129 questionnaires were handed out; all of them were returned. The students were mainly beginners.

⁴ 96 questionnaires were obtained; students were typically in their 2nd semester.

⁵ All statements of students are quoted verbatim.

identity. Not only is this an unlikely scenario, because many native speakers of English find older and more complex literary texts difficult to understand, (cf. Durant 1995: 55), but it also gives insights into how this student sees her competence as a foreign language reader: her L2 reading is perceived simply as a less proficient version of L1 reading rather than a competence in its own right. Moreover, the student does not regard herself as someone who can take control of meaning-making processes but sees herself as a passive receiver of information: if she does not understand, it is a consequence of who she is rather than a question of choosing the appropriate strategy. The possibility that the student herself should be able to assume control over her understanding is absent in this view.

Similar comments can be found in essays and notes that students wrote into their reading journals or reading portfolios between 2003 and 2007:⁶

[...] what often spoils the experience of reading a poem for me is that feeling I get that I have to understand it right away and know what the author wanted it to mean.

It seems that every word has an enormous importance and that it is no longer possible to understand the poem just by reading it.

Both statements point at the same problem: an initial expectation that meaning-making and understanding is something to arrive at quickly and without any effort. The second example is more of a strategic starting point than the first: the student has obviously realised that poetry is a genre that requires a lot of effort.

It is no coincidence that both comments refer to poetry, a more language-sensitive genre than prose. Students seem to identify certain difficulties in understanding this genre, but rarely have strategies ready to overcome these difficulties. In the questionnaire mentioned above, one student commented on the fact that some of the poems had been difficult to understand, and when prompted for the reason, simply wrote: "*Well, they are poems. I think poems are difficult to understand.*" Again, there is a notion of resigned passivity: Poetry is simply difficult, no matter what the details of text or task (cf. Hynds 1991 and Purves 1991, on the concept of difficulty in literature). This suggests that students, while they display the strategies and problem-solving skills of foreign language learners, do not readily admit to not being perfect users of English. Even though they attend language proficiency classes at the same time that they attend literature

⁶ Between 2003 and 2007 I collected altogether 68 portfolios and journals from four introductory seminars to literature. Students were typically in their second or third year, and all had attended an introductory lecture and at least one survey lecture before.

classes, they seem to feel that the literature class is not the right place to discuss L2 comprehension problems. I would argue that this might be a consequence of implicit views of literature teaching that students take over from their teachers.

It seems that teachers and students alike have certain expectations concerning reading: one is that reading an L2 literary text at university level involves essentially the same processes as in the L1. Secondly, students are assumed, through reading literature, to automatically become better readers of literature. Thirdly, by emulating what the literature teacher does, i.e. interpreting a text, students are expected to be able to not only reproduce this particular interpretation but to distil enough principles from this one exemplification to be able to transfer them to the analysis of another text. Another underlying assumption is that by reading literature, students will automatically become better L2 users, by acquiring new vocabulary and idiomatic language incidentally. In an ideal case, this might work. However, research on incidental language learning implies that ideal cases are rare and that incidental learning is always contingent on learner factors, text, and context (cf. Coady et al. 1993: 218; Rieder 2002).

4. Missed opportunities

What are the consequences of these rather unrealistic assumptions? I see them mainly as a missed opportunity for developing reading strategies and for becoming better at understanding and analysing literature:

- If understanding in the L2 is not discussed in the classroom, it is likely that understanding in general is not turned into a topic for discussion. Without any meta-debate, understanding turns into something that is expected to happen automatically in the reading process. Different levels of meaning are conflated: reading is the same as understanding, interpreting the same as understanding. Reading strategies are not taught explicitly, and so students fail to understand that acquiring literacy involves acquiring a range of reading strategies.
- Translations or even the use of monolingual dictionaries are often treated with disdain in the AA literature classroom, turning the L1 into a taboo. Students are therefore not aware of and not alerted to what Koda calls "the dual-language involvement" (2005: 40, 69): the possible transfer of higher-level reading skills that might sustain reading comprehension and even compensate for lacking lower-level skills (cf. Grabe & Stoller 2002: 63 and Segalowitz et al. 1991: 19), and the advantages an L2 position brings,

such as greater meta-linguistic knowledge or the fact that translations can provide insight into texts.

- Students experience their L2 reading as a less proficient version of their L1 reading. This is not only a motivational problem: because of the lack of meta-discussion, students tend to see their lesser proficiency as L2 readers as something that cannot be altered and has to be accepted.
- Because meaning is not discussed on a meta-level, it is seen as something absolute and monolithic, unchanging and unalterable, rather than as a multifaceted and individual series of processes. The focus is on the product of understanding rather than the process. From understanding a single word to a critical interpretation, there is no room for practising or developing strategies for understanding (see also Durant's comment on the gap in English Studies between "'what to read' and 'how to read'" 1995: 41). This results in students feeling like passive recipients of textual meaning (or the lack thereof) rather than active participants in the creation of meaning and, in turn, in a reduced understanding of literary texts.
- Since what students learn in literature classes is often restricted to a body of texts and an accumulation of bits and pieces of knowledge, literary studies are seen as an isolated part of AA. This, again, has motivational consequences, but also strategic ones: strategies and skills acquired in other classes of AA will not be automatically transferred if there is no realisation that they could help. I am thinking here of competences such as linguistic analysis, which can be a crucial tool for literary understanding. A more explicitly integrated study course would promote the transfer of these rather isolated competences between individual classes (cf. also Gerbig and Müller-Wood 2006: 3).
- For future teachers of English,⁷ literary reading that is aimed at learning about literature rather than contributing to language learning is especially problematic: unless literature classes can be seen to have vital consequences for language learning, why should there be an impetus for teachers of English to use literature at school at all? It is these connections that need to become obvious to students, but we cannot rely on this happening without any explicit effort on the part of the literature teacher involved.

⁷ About 50% of first year students in 2004/2005 and 2005/2006 were enrolled in the teacher education curriculum; in the same years, about 66% of AA graduates had studied teacher education.

5. A possible solution: Advanced literacy in a foreign language

This scenario demonstrates the missed opportunities that emerge as a consequence of a focus on the contents without any consideration of the language in what is clearly an unacknowledged CLIL-context. The obvious solution to bring in all this potential would be a general acknowledgement of all those involved in literature teaching to be part of a foreign language curriculum and share in the responsibility of helping students become more proficient L2 users. As simple as this sounds, it would take a great deal of reorientation in teaching practices to achieve such a commitment. Ideally, all staff would agree to consider what Durant (1995: 47), for both L1 and L2 contexts, calls a "developing literacy", which he defines as follows:

'Literacy' is not an easily definable 'basket of basic skills' (such as spelling, word recognition, grammar, etc.) which are soon completely acquired and thereafter your property. Rather, it develops cumulatively beyond such basic skills into a more fine-grained understanding of and ability to manipulate register, genre, information structure and a wide range of other aspects of discourse structure which are routinely deployed in letters, memos and reports, newspapers, magazines, and books (including literary works), as well as in media productions such as radio, television or film. (1995: 47)

The concept of an "advanced literacy" has been defined as "what people do with reading and writing at tertiary levels of schooling and beyond" (Ramanathan 2002: 188) and could be integrated into a broader conceptualisation of what it is that students are supposed to gain from their studies. As a minimum commitment, literature teachers should be aware of the part their classes could play in the development of students' advanced literacy skills. Advanced literacy, according to Ramanathan, would also include a higher level of meta-awareness, which would necessitate a discussion of reading and meaning-making strategies and result in a better understanding of literature. Rather than a patchwork of individual bits and pieces, with individual learning aims and purposes, AA would turn into an integrated literacy-based subject in which cultural studies, linguistics, literary studies, language proficiency and teaching methodology all work together. A focus on advanced literacy skills, then, would put the unacknowledged CLIL-situation right into the centre of an integrated curriculum, and ensure that students' identity as language learners was acknowledged in all areas of teaching. For the time being, however, developing advanced literacy skills is something that is up to the individual teacher.

References

- Coady, James, et al. 1993. "High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers". In Thomas Huckin, Margot Haynes and James Coady (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex Publ., 217-28.
- Council for Cultural Co-operation, Modern Languages Division. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Language Learning & Language Teaching. Amsterdam: Benjamins.
- Durant, Alan. 1995. "Literacy and Literature: Priorities in English Studies Towards 2000". In Barbara Korte and Klaus Peter Müller (eds.). *Anglistische Lehre Aktuell: Probleme, Perspektiven, Praxis*. Trier: WVT, 37-59.
- Gerbig, Andrea, and Anja Müller-Wood. 2006. "Introduction". In Andrea Gerbig and Anja Müller-Wood (eds.). *How Globalization Affects the Teaching of English. Studying Culture through Texts*. Lewiston: Edwin Mellen, 1-12.
- Grabe, William, and Fredricka Stoller. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Applied Linguistics in Action. Harlow: Longman.
- Hynds, Susan. 1991. "Questions of Difficulty in Literature". In Alan C. Purves (ed.). *The Idea of Difficulty in Literature*. Albany, NY: State University of New York Press, 117-39.
- Koda, Keiko. 2005. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- "Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis WS 2007/2008". 2007. Vienna: Vienna University.
- Purves, Alan C. 1991. "Indeterminate Texts, Responsive Readers, and the Idea of Difficulty in Literature". In Alan C. Purves (ed.). *The Idea of Difficulty in Literature*. Albany, NY: State University of New York Press, 158-70.
- Ramanathan, Vai. 2002. "Enhancing the Critical Edge of (L2) Teacher-Education: Some Issues in Advanced Literacy". In Mary J. Schleppegrell and M. Cecilia Colombi (eds.). *Developing Adult Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 187-208.
- Reichl, Susanne. 2008 (forthcoming). *Cognitive principles, critical practice: Reading literature at university*. Göttingen: Vienna University Press.
- Rieder, Angelika. 2002. „Beiläufiger Vokabelerwerb. Theoretische Modelle und Empirische Untersuchungen“. Tübingen: Faculty for Modern Languages, University of Tübingen.
- Segalowitz, Norman, Catherine Poulsen, and Melvin Komoda. 1991. "Lower Level Components of Reading Skill in Higher Level Bilinguals: Implications for Reading Instruction". In J.H. Hulstijn and J.F. Matter (eds.). *Reading in Two Languages*. AILA Review. Vol. 8, 15-30.
- "Studienplan für das Diplomstudium "Anglistik und Amerikanistik" an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät". 2002. *Mitteilungsblatt der Universität* 28.189.
- Wilkinson, Robert, ed. and intr. 2004. *Integrating Content and Language. Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Maastricht.
- Wilkinson, Robert, Vera Zegers, and Charles van Leeuwen, ed. and intr. 2006. *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Bochum: AKS-Verlag.

Blended Language Learning in European Educational Institutions – Discrete Requirements

*Susanna Buttaroni, Centre for Distance Learning,
University of Linz
with contributions by Ewelina Sobczak, University of
Vienna**

1. On ICT-enhanced Language Learning: The ODLAC Framework

The implementation of ICT in education is a major aim of the ‘Life Long Learning Programme’ was launched by the European Commission in 2007. Several projects and publications have been recently devoted to ICT-enhanced language learning all over Europe (cf. Balanskat *et al.* 2006; Davies 2002/2006). In addition, e-materials for language learning have been intensively produced in the last few years, reflecting an increased interest of learners and educational institutions in new learning forms. From a qualitative point of view, however, many of the existing e-products for language learning do not appear to be psycholinguistically well-founded. Generally, it seems that much more effort is devoted to technological aspects than to achieving learning effectiveness: in quite a restricted conception of language and language learning, the complexity of language use and foreign language learning processes are often disregarded (cf. CEFR, Chapter 4-5).

The adequacy of such electronic products with regard to the processes of language learning is thus seldom submitted to a critical analysis. This could be due to the fact that the connections between second language acquisition research and language teaching are traditionally not very close and that wide-ranging research programmes concerning different languages and target groups can hardly be carried out without international support. Thus, evaluation programmes – if any – are limited to a few learning products or to programmes concerning some (Western) European languages and conceived of for one target group only.

* Author’s email for correspondence: s.buttaroni@esc.ac.at

For these reasons, an **in-depth evaluation** of e-/blended learning of foreign languages in seven European countries (Austria, Belgium, Finland, Germany, Lithuania, Slovakia and Spain) is planned in the framework of a European project.¹ The survey is concerned with the pedagogic quality of current blended language learning programmes and their transferability, as well as the cost-effectiveness of planning and running such language learning programmes.

As development of this in-depth evaluation, the production of three **implementation guides** for language learners, tutors and institutions respectively is also planned. For each of these three target groups, specific, updated information and suggestions supporting an innovative, ICT-enhanced practice in language learning will be provided, dealing with specific obstacles and possible solutions at the pedagogic, organisational, and administrative level on the basis of best practice experiences.

The long-term objective of this project is the implementation of effective and resource-efficient blended learning programmes devoted to foreign languages at different institutional levels in different European countries. Crucial aspects considered were methodological criteria (e.g. learner-centredness and extended learning environment) and usability, learning efficiency, and transferability criteria to be applied to existing financial and human resources.

The project partners include not only university departments, but also two adult education institutions and one institution devoted to secondary school teacher training.

In the following, the two main products of the ODLAC project, i.e. INSERT, will be briefly described and commented on with particular reference to issues of European relevance for academic institutions.

2. ICT-enhanced Language Learning: The Survey

The main topics of the in-depth evaluations conducted in the ODLAC project concerned the following aspects:

- the possible increase of efficiency in the language learning process by means of ICT implementation
- the attention to individual (professional) interests in the current *blended learning* language programmes

¹ 'Open Development of Language Competencies'/'ODLAC', 2005-2008, www.elearningguides.net.

- the required degree of autonomy on the part of the language learners vs. their need for tutoring
- the expectations concerning language (e-)learning materials of learners and teachers/tutors
- the expectations concerning social processes in the learning environment – both in face-to-face and in distance teaching.

The questionnaires referred to language learning irrespectively of the target languages. The educational contexts were secondary schools (students aged 16+), academic and adult education. Respondents were language learners, teachers/tutors/counsellors involved in language courses with or without ICT-support, and representatives of educational institutions. The survey was conducted in Austria, Belgium, Finland, Germany, Lithuania, Slovakia, and Spain.²

Two different questionnaires were used, depending on whether the institutions involved already offered ICT-enhanced language courses ('Surveys' questionnaires) or not ('Needs Analysis' questionnaires).

The analysis aimed at the identification of learning efficiency factors (and the perception thereof), of the best conditions of implementation of ICT components in language education as well as of needs and difficulties experienced in this field by the respective target groups. The survey concerned didactic, intercultural and social aspects of technology-enhanced learning materials and processes as well as the organisation of learner-driven activities.³

As for (potential) 'blended learners', the focus of the questionnaires was on the learning process. The aim was to identify strengths and weaknesses of using technology-enhanced language learning programmes (technological elements, learning materials, pedagogic aspects, didactic components, social factors) and the learners' concepts of an efficient ICT-enhanced learning process. The main results in all partner countries can be summarised as follows (Survey: N=216; Needs Analysis: N=377):

- Current ICT-implementation: More use of the internet than of any other educational material; different frequency of meetings with teachers/tutors (once a week-once/twice in a semester), initiated by learners and/or tutors. Missing contact with native speakers has been mentioned as a negative factor by learners (amounting to 73% for the

² About 1,000 responses (281 of which in Austria) are available at the time of the present publication.

³ The reproduction of the questionnaires and a report on the results are available on the website of the ODLAC project (www.elearningguides.net).

Spanish group).

- Appreciated ICT-aspects: Time-saving, flexibility of organising learning - both in time and space; higher motivation; e-mail contact with teachers; forum meetings with other learners, appreciated for content-related and/or psychological reasons. The interest for ICT-enhanced language learning expressed at Needs Analysis level was somewhat low (e.g., in Austria, 50%).
- Wishes/Requirements: Adequate ICT equipment in the institutions; guidance in technical and didactic aspects (79-92% in the partner countries); technical assistance.

Similarly to the research on learners, the survey on teachers/tutors/trainers/counsellors (potentially) involved in blended language learning programmes (Surveys: N=164; Needs Analysis: N=97) focussed on pedagogic and didactic aspects. In particular, criteria of innovative practice and computer-based tutoring/monitoring were addressed. The main results concerning this target group can be summarised as follows:

- Current ICT-implementation: In general, more use of ready-made ICT-products (CD-Roms, DVDs) than of educational materials based on the internet, but with differences between countries; content and user-friendliness are the main quality criteria applied for the selection of e-learning materials, a minor role being played by interactivity.
- Appreciated ICT-factors: Innovative contributions ('modern teaching') enriching and deepening the course content, time-saving; generation of higher motivation in the learners (not specified through which factors).
- Disadvantages mentioned by Needs Analysis tutors: missing personal communication, missing possibility to perform pronunciation exercises (missing feedback?), dependency on the medium, time-intensive. For the latter group, ICT-enhanced learning generates rather negative projections for other tutors ('keeping out-effect'), but positive ones for learners ('it may be attractive for them'). A rather sceptical attitude (e.g., 50% in Spain) was expressed with regard to the possibility to 'blend' a traditional pedagogic approach with ICT resources. An increased workload for tutors and a diminished teacher's role (commented on by 43% of respondents in Spain) are negative aspects mentioned by tutors/teachers in the Needs Analysis. In Austria, also a possible loss of orientation of the learners due to excessive flexibility has been mentioned.
- Wishes/Requirements: Adequate ICT equipment (see also learners' statements). Good ICT skills for teachers are a need expressed by 41-

71% of the respondents (with considerable variability: 41% in Austria, 60% and 61% in Latvia and Finland, respectively, and 71% in Belgium). Also the personal contact between teachers and learners, the motivating content of e-learning components and background information on pedagogical aspects of technology-enhanced learning are all considered important factors for successful ICT-enhanced learning. Needs Analysis tutors think that training and guiding in technical and didactic aspects would be important for themselves, but not for learners (contrary to about 40% of the responding learners).

The third pair of questionnaires address representatives of institutions which (could) offer e-learning opportunities (Surveys: N=83; Needs Analysis: N=49). In this case, the focal point was on organisational aspects required for the establishment of blended learning environments. The main results concerning this target group can be summarised as follows:

- Current ICT-implementation: The addressed representatives of educational institutions claimed to provide their teachers/tutors with technical support and training as well as with pedagogic training in ICT-enhanced learning/teaching. Correspondingly, the missing training in technical and pedagogic topics related to ICT-enhanced language learning in their institutions has been claimed by the Needs Analysis respondents.
- An obstacle identified for the (further) implementation of blended learning in foreign language programmes is the lack of infrastructure (e.g. for 52% of the respondents in Belgium, but also for 24% of them in Finland). These results correspond to the claims of both learners and tutors/teachers (cf. above). Also missing technical skills are generally considered a relevant obstacle (e.g., by 57% of the respondents even in Finland). About 35% of the respondents cross-nationally agreed on limiting effects of teachers' attitudes and their insufficient pedagogical skills in the ICT-enhanced field.

Although the ODLAC survey does not aim at any exhaustive or even representative results (cf. the relatively limited dimension of the envisaged population), the *qualitative* differences among the types of institution and the geographical distribution of the addressed institutions (with corresponding differences of educational traditions) contribute to provide a certain insight in the field, in particular as for pedagogic and organisational aspects of ICT-enhanced language programmes. Indeed, besides the different socio-economic

backgrounds, some fundamental similarities appear regarding methodological aspects as well as the approach of educational institutions to the organisation of the language learning process.

3. ICT-enhanced Language Learning: The Guides

One of the recurring statements provided by the survey was that guides on blended language learning could represent a useful support for all three target groups (institutions, teachers/tutors and learners). The desired support concerns both technical and pedagogic aspects, e.g., the presentation of the various advantages provided by a blended learning approach and possible different contact forms between the ‘actors’ of the language learning process (tutors and learners, learners and native speakers, learners and other learners in the same group or in another group/institution/country). It seemed crucial to clarify that blended learning – whether applied to foreign language learning or not – consists not only of technology-enhanced learning tools and forms, but includes these as a fruitful complement of face-to-face teaching. Thus, the generally most feared obstacle to blended learning – missing oral communication and missing development of oral competence skills – could possibly be overcome.

In general, the guides aim to show how ICT-supported language learning programmes in combination with face-to-face teaching can

- enhance open, content-related forms of language learning (e.g., in e-peer group work and/or with e-tutoring)
- make possible/enhance the use of e-media as an ‘authentic’ source of knowledge (i.e., not modified for didactic purposes), creating the opportunity of a rich, but also unsystematic, meeting with the ‘real world’
- pave the way for new educational opportunities, for example, the implementation of innovative, interdisciplinary approaches, as well as a new definition and/or verifiability of the learning achievement

In particular, the **Study Guide for Foreign Language Learners** should provide:

- the definition of specific components of the ‘blended learning’ approach
- the demonstration of its benefits and opportunities
- an illustration of the broad range of e-materials applicable to language learning

- suggestions of how to use media and e-materials for language learning purposes without disregarding the social component of the learning process (e.g., contact native speakers in 'e-TANDEM')

The Guide for Trainers/Tutors/Teachers/Counsellors aims at:

- demonstrating specific pedagogic and the organisational benefits of ICT-enhanced language learning (e.g., time management; learners' motivation; exploiting the potential for individualisation/personalisation of the learning process and for collaborative learning, including intercultural factors)
- indicating applications of the concept of 'interactivity' not limited to basic technological resources of ready-made ICT products (such as assessment based only on 'yes/no answers')
- informing on the usability of the ICT resources for the preparation of good quality, tailor-made learning materials, with examples of good practice
- informing on training for ICT skills
- encouraging the organisation of different ICT-supported learning arrangements including e.g., TANDEM, triads (settings consisting of two learners and a tutor) and other social settings outside of the classroom
- indicating new possible roles of language teachers

The **Implementation Guide for Educational Institutions** (secondary schools, higher and life-long education) will address not only directors or managers, but also heads of departments specifically concerned with ICT. This guide contains indications:

- on specific organisational and pedagogic benefits of ICT-enhanced language learning (e.g., resource management, target groups' satisfaction)
- on how to integrate new, high-quality ICT-enhanced programmes in the existing organisation
- regarding the (economic) viability of the implementation of e-learning language programmes
- regarding the implied innovations in staff organisation (new role of teachers, availability of technical staff, different distribution of working hours, in-service training) and infrastructure (possible re-distribution of the available learning space, acquisition of hardware and software, organisation of a media library)

- on different forms of implementation of the blended learning model for foreign languages, with examples of currently running programmes and/or existing educational products

4. Further Steps

Due to the growing attention given to the topic of e-/blended learning in all the three target groups envisaged in the ODLAC project, the guides will be disseminated in seven languages (Dutch, English, German, Finnish, Lithuanian, Slovak, Spanish) in different institutions with learners aged +16 all over Europe. For this purpose, both the diversity of the social and educational background of the target groups and intercultural factors have to be taken into account (cf. European Commission, 2005).

In order to ensure that the guides have the planned degree of transferability, they will be submitted to an evaluation focusing on the planned goal of supporting the respective target groups in implementing efficient and, possibly, resource-saving language learning ICT-enhanced programmes. The definitive version of the texts will appear before the conclusion of the project in March 2008.

References

Balanskat, A.; Blamire, R. and Kefala, S. 2006. "The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. 11 December 2006". <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf> (14.04.2008).

Davies, Graham. 2007. "The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages. UK Section". http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/ICC_Grahams_Report_Final.htm [updated version of: Fitzpatrick, T. and Davies, G. (eds.). 2003. *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*. Directorate- General Education and Culture at the European Commission.]

European Commission. 2005. "Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - A New Framework Strategy for Multilingualism". http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_en.pdf (14.04.2008)

The Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik (IMoF) – eine Kurzdarstellung

*Barbara Hinger, Wolfgang Kofler, Andrew Milne-Skinner, Carol Spöttl, Wolfgang Stadler, Universität Innsbruck**

Die folgende Kurzdarstellung versucht, einen Einblick in das *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* zu vermitteln. Für weitere Informationen verweisen wir auf ausführlichere Darstellungen, aus denen im Folgenden Auszüge entnommen wurden (Hinger/Unterrainer 2008, Hinger 2007, Hinger/Kofler/Skinner/Stadler 2005, dies. 2004).

Das *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* setzt auf ein neues Konzept in der Fachdidaktikausbildung, indem es zukünftige Lehrer/innen der Unterrichtsfächer Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch sowie der nicht lebenden Sprache Latein in Basiskompetenzen gemeinsam und sprachenübergreifend ausbildet und eine innovative Verzahnung zwischen Theorie und Praxis bietet. Den Rahmen dafür bilden zwei Module, die sprachenübergreifende *umbrella*-Kurse mit sprachspezifischen Workshops verbinden und insgesamt sechs der zehn Semesterwochenstunden in der Fachdidaktikausbildung umfassen. Diese gliedert sich wie folgt:

- Eingangsmodul (3 Semesterwochenstunden):
Sprachenübergreifende Lehrveranstaltung ‚Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts‘ (2 Semesterwochenstunden) mit ‚sprachspezifischen Begleitworkshops‘ (1 Semesterwochenstunde)
- Mittelmodul (4 Semesterwochenstunden):
Sprach- und institutsspezifische Lehrveranstaltungen
- Abschlussmodul (3 Semesterwochenstunden):
Sprachenübergreifende Lehrveranstaltung ‚Testen und Bewerten‘ (1 Semesterwochenstunde) mit ‚sprachspezifischen Korrektur- und Bewertungspraktika‘ (2 Semesterwochenstunden)

* Author's email for correspondence: barbara.hinger@uibk.ac.at

Die beiden sprachenübergreifenden *umbrella*-Kurse sind theorie- und forschungsgeleitet konzipiert und vermitteln dem Unterricht aller Fremdsprachen zugrunde liegende Prinzipien und Theorien. Durch die Kombination dieser theoriegeleiteten sprachenübergreifenden Kurse mit sprachspezifischen Begleitworkshops wird insgesamt eine dreifache Vernetzung erreicht:

a) eine Vernetzung der sprachenübergreifenden Inhalte in den *umbrella*-Kursen selbst

b) eine Vernetzung von Theorie und Praxis, indem die Inhalte der *umbrella*-Kurse in den sprachspezifischen Begleitworkshops auf die Schulpraxis bezogen werden und

c) eine Vernetzung zwischen Universität und Schule durch eine Differenzierung in der Leitung der Kurse: während die *umbrella*-Kurse in erster Linie von Universitätsangehörigen durchgeführt werden, sind in den sprachspezifischen Begleitworkshops v.a. Lehrer/innen, die in der Schulpraxis stehen, tätig. Durch diese Kooperation von Lehrenden an der Universität und an der Schule ergibt sich sowohl eine Professionalisierung der beteiligten schulischen Fremdsprachenlehrer/innen als auch ein enger und zuvor nicht gewährleisteter Austausch zwischen Theorie und Praxis.

Inhaltlich stützen sich Eingangs- und Abschlussmodul auf Ergebnisse der Spracherwerbs-, Sprachlehr-, Sprachlern- und Sprachtestforschung und vermitteln grundlegende Prinzipien und Theorien des Lehrens und Lernens sowie des Testens und Bewertens von Fremdsprachen, wie sie einem handlungsorientierten, schüler/innenzentrierten und kommunikativen Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen. Als weitere Bezugspunkte dienen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und die Gesamtsprachencurricula der österreichischen Sekundarstufe I und II in AHS und BMHS.

Modellbildend sind zudem folgende Prinzipien:

- Das Einbeziehen der in IMoF vertretenen Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Rahmen von Übungen und Arbeitsaufgaben in den *umbrella*-Kursen. Die Studierenden lernen so selbst immer wieder die Anwendung verschiedener Sprachen in konkreten Unterrichtssituationen kennen und werden sich der Gültigkeit der vermittelten Prinzipien für den Unterricht aller Fremdsprachen bewusst.

- Das Einsetzen von Englisch als Arbeitssprache in ausgewählten Einheiten der *umbrella*-Kurse. Die Studierenden erleben so konkret bilingualen Sach-Fachunterricht.
- Die Verwendung der jeweiligen Zielsprache als Unterrichtssprache in den sprachspezifischen Begleitworkshops als Beitrag zu bilinguaem Unterricht.
- Das Nutzen der universitätsinternen *e-learning*-Plattform, auf der sämtliche Arbeitsunterlagen für die Studierenden im Sinne einer Förderung der Lernerautonomie bereitgestellt werden.

Die angesprochene Bündelung in der Lehre nutzt inhaltliche, personelle und ressourcenbezogene Synergieeffekte und legt bereits in der Ausbildung den Grundstein für eine spätere Kooperation von Fremdsprachenlehrer/innen an den Schulen (Stichworte ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘, ‚Gesamtsprachencurriculum‘, ‚Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen‘, ‚Europäisches Sprachenportfolio‘).

Für seine innovativen Ansätze wurde das *Innsbrucker Modell* bereits mehrfach ausgezeichnet:

- Europasiegel für innovative Sprachenprojekte 2002
- Universitätsinterne finanzielle Förderungen durch die ARGE Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehre

Darüber hinaus ist es mittlerweile gelungen, Betreuungslehrer/innen, die Studierende nach Absolvierung des Studiums im Unterrichtspraktikum begleiten und weiter ausbilden, mit den Inhalten von IMoF vertraut zu machen. Damit soll der immer wieder beklagten Kluft zwischen universitärer Ausbildung und schulischer Praxis entgegengewirkt werden.

IMoF geht somit neue Wege in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung, nutzt inhaltliche Synergien und legt bereits in der Ausbildung die Basis dafür, dass zukünftige Fremdsprachenlehrer/innen den neuen Herausforderungen begegnen können, die sich aus den aktuellen Fremdsprachenlehrplänen in AHS und BMHS ergeben.

References

Hinger, B. 2007. "IMoF – Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik: Ein sprachenübergreifender und mehrsprachiger Ansatz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer/innen". In Zybatow, L. (ed.). *Sprach(en)kontakt – Mehrsprachigkeit – Translation. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft V*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 245-266.

Hinger, B.; Kofler, W.; Skinner, A.; Stadler, W. 2005. "The Innsbruck Model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in pre-service teacher education". *The Teacher Trainer* 19/1, 17-20.

Hinger, B.; Kofler, W.; Skinner, A.; Stadler, W. 2004. "Latein und Griechisch und die Didaktik der modernen Fremdsprachen: Das Innsbrucker Modell". *Der Altsprachliche Unterricht* 6/XLVII, 46-52.

Hinger, B.; Unterrainer, E. 2008. "IMoF – Das "Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik", mit einem ersten Blick auf die Perspektive von Studierenden". In Frings, M. & Vetter, E. (eds.) *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien* (22. bis 27. September 2007). Stuttgart: ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik; 17), 323-340.

How to contact us:



c/o

**Institut für Anglistik & Amerikanistik der Universität Wien
Universitätscampus AAKH, Spitalgasse 2, Hof 8
A – 1090 Vienna; Austria**

fax (intern.) 43 1 4277 9424

eMail theresa.illes@univie.ac.at

W3 <http://www.univie.ac.at/Anglistik/views.htm>

(all issues available online)

IMPRESSUM:

EIGENTÜMER, HERAUSGEBER & VERLEGER: VIEWS, c/o INSTITUT FÜR ANGLISTIK & AMERIKANISTIK DER UNIVERSITÄT WIEN, UNIVERSITÄTSCAMPUS AAKH, SPITALGASSE 2, A - 1090 WIEN, AUSTRIA. **FÜR DEN INHALT VERANTWORTLICH** JULIA HÜTTNER, BARBARA MEHLMAUER-LARCHER
REDAKTION: NADJA WILHELMER, ANGELIKA BREITENEDER, CHRISTIANE DALTON-PUFFER, JULIA HÜTTNER, THERESA ILLES, BRYAN JENNER, GUNTHER KALTENBÖCK, KATHRIN KORDON, JULIA LICHTKOPPLER, URSULA LUTZKY, BARBARA MEHLMAUER-LARCHER, MARIE-LUISE PITZL, ANGELIKA RIEDER-BÜNEMANN, NIKOLAUS RITT, HERBERT SCHENDL, BARBARA SCHIFTNER, BARBARA SEIDLHOFER, UTE SMIT, LOTTE SOMMERER, JOHNNY UNGER, H.G. WIDDOWSON. ALLE: c/o INSTITUT FÜR ANGLISTIK & AMERIKANISTIK DER UNIVERSITÄT WIEN, UNIVERSITÄTSCAMPUS AAKH, SPITALGASSE 2, A - 1090 WIEN. **HERSTELLUNG:** VIEWS