

## **MULTI-LITERACIES ENTWICKELN DAS EUROPÄISCHE PROJEKT MUVIT (MULTILITERACY VIRTUAL)**

Daniela Elsner\*, Anja Wildemann\*\*

---

*Language learning is for all citizens, throughout their lives. Being aware of other languages, hearing other languages, teaching and learning other languages: these things need to happen in every home and every street, every library and cultural centre, as well as in every education or training institution and every business.*  
(Commission of the European Communities 2003: 12)

### **ABSTRACT (DEUTSCH)**

*Das europäische Projekt MuViT (Multiliteracy Virtual) schließt an die Begebenheiten einer mehrsprachigen und digital vernetzten Gesellschaft an und setzt zugleich die Forderungen der Europäischen Kommission nach multilingualer Vielfalt und Kompetenz, wie sie schon im Jahr 2003 mit dem Action Plan (2004-2006) formuliert wurden, um. Ausgangspunkte von MuViT sind die vorhandenen Sprachen inner- und außerhalb der Landesgrenzen, in und zwischen sozialen Gruppen (vgl. Commission of the European Communities 2003: 4) und nicht zuletzt die digital determinierten Lebenswelten als „virtual learning environments“, in denen sich Sprachenlerner täglich bewegen (European Commission, ESLC-Study 2012).*

**Schlagwörter:** Mehrsprachigkeit – Medialität – Sprachbewusstheit – Multiliteralität – MuViT – Talking Books

### **ABSTRACT (ENGLISH)**

*The European project MuViT (Multiliteracy Virtual) is a consequence of our multilingual and digital society and thus falls in line with the demands stated in the European Action Plan (2004-2006), which calls for multilingual education and schooling of broadened competencies for life in global networks. Starting point of MuViT are different European and non-European languages that are being used in and between social groups (see Commission of the European Communities 2003: 4) as well as the „virtual learning environments“ (European Commission, ESLC-Study 2012) in which learners agitate.*

**Keywords:** Multilingualism – Media – Language Awareness – Multiliteracies – MuViT – Talking Books

### **ÖZET (TÜRKÇE)**

*Avrupa çapındaki MuViT (Multiliteracy Virtual) projesi çok dilli ve dijital toplumumuzun bir sonucu olması dışında Avrupa Komisyonu'nun 2003 yılında açıkladığı Action Plan'ında (2004-2006) talep edilen çok dilli eğitim ve geniş çapta yeterlik öğretim konularını gerçekleştirmektedir. MuViT projesinin çıkış noktaları ise devlet sınırları içinde ve dışında mevcut olan ve farklı sosyal grupların içinde ve birbirleri aralarında kullandıkları çeşitli diller (bkz. Commission of the European Communi-*

---

\* Goethe-Universität Frankfurt am Main

\*\* Universität Koblenz-Landau

*ties 2003: 4) ve dil öğrenenlerin her gün içinde hareket ettikleri “virtual learning environments” diye hitap edilen dijital belirlenen günlük yaşam çerçeveleridir.*

*Anahtar sözcükler: çokdillilik-medya ortamları-dil farkındalığı-çoklu okuryazarlık-MuVIT- konuşan kitaplar*

---

## 1. EINLEITUNG

Die heutige Gesellschaft bewegt sich in einer Triade von Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Medialität und stellt damit an ihre Bürgerinnen und Bürger komplexe, sich stetig verändernde Herausforderungen. Folglich haben sich auch die Aufgaben der schulischen Bildung sukzessive verändert, welche stärker als bis dato die Anbahnung und Erweiterung multidimensionaler Kompetenzen anstrebt. In Deutschland zeigt sich dies beispielsweise an der Implementierung nationaler Bildungsstandards, die sich wiederum an den Erkenntnissen aus internationalen Studien und den daraus abgeleiteten Erfordernissen, ableiten. Ökonomisch orientierte Organisationen wie die OECD haben aufgezeigt, welche Kompetenzen notwendig sind, damit Lerner auf dem späteren Arbeitsmarkt gute Chancen haben. Die Umsetzung der sich aus den Forschungsergebnissen ergebenden Anforderungen an Lernen und Lehren, kann jedoch nicht ausschließlich auf einer konzeptionellen und administrativen Ebene erfolgen, sondern bedarf einer Anschlussfähigkeit, die sich durch zweierlei auszeichnet. Zum einen müssen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihren Unterricht mehrdimensional zu planen und durchzuführen, was zur Folge hat – und dies ist die zweite Anforderung –, dass mehrsprachige, transkulturelle und digitale Lernsettings geschaffen werden. Neu ist eine solche Sichtweise auf eine sich verändernde Lernkultur nicht, hat doch die *New London Group* bereits in den 1990er Jahren vor diesem Hintergrund ihr Konzept einer *multiliteracies pedagogy* vorgelegt (vgl. NLG 1996). Darin hebt sie insbesondere auf die zunehmende Vernetzung zwischen den Menschen ab, welche erweiterte literale Kompetenzen und in letzter Konsequenz cross-curriculares Lernen erforderlich macht. In den letzten Jahren wurden die Forderungen der *New London Group* außerhalb und innerhalb der Fremdsprachendidaktiken diskutiert. Im Kontext der letztgenannten spiegeln sie sich u.a. in Ansätzen wie des „*Language across the curriculum*“ (vgl. dazu Candelier 2003, Unsworth 2001, Vollmer 2011), dem „*Content and Language Integrated Learning*“ (z.B. Hartiala 2000) oder der *Language Awareness* (siehe dazu Hawkins 1987, James/Garret 1991, Breidbach/Elsner/Young 2011) wider. Im 21. Jahrhundert ist es mehr denn je erforderlich *Multiliteracies* neu zu konzeptualisieren, da zu den einst von der *New London Group* ins Feld geführten Herausforderungen einer globalen, vernetzten Gesellschaft weitere Anforderungen, im Sinne der erweiterten Kompetenzen, hinzutreten. Die Gründe dafür sind nicht mehr ausschließlich gesellschaftlich determiniert, sondern vermischen sich vielmehr mit bildungs- und wirtschaftspolitischen Zieldimensionen, die auf nationaler Ebene in Form von Bildungsstandards und Kerncurricula und auf internationaler Ebene durch Vergleichsstudien sowie einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen umgesetzt werden. Daraus ergibt sich für die schulische Bildung ein Konglomerat an Anforderungen und Aufgaben, die diese vor dem Hintergrund von „Mehrsprachigkeit und Identität, Kommunikations- und Medienkompetenz, lebensweltliche[r] und schulische[r] Erwerbsprozesse“ (Elsner/Küster/Viebrock 2007, 9) zu bewältigen hat. Folgerichtig wei-

sen Elsner/Küster/Viebrock (2007) daraufhin, dass Multiliteralität kein „homogenes und kompaktes Bezugfeld“ (ebd.) aufzuweisen vermag, sondern ein in sich vielschichtiges Gefüge darstellt, in dem die verschiedenen Bezugsfelder (wie beispielsweise Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Didaktik etc.) eng miteinander verwoben sind. Umso zutreffender erscheint die englische Bezeichnung *Multiliteracies*, wird mit ihr doch auf die Pluralität des Handlungsfeldes referiert.<sup>1</sup>

Sprache und Sprachen stellen dabei eine – nicht unwesentliche – Teilmenge von *Multiliteracies* dar. Folglich fordert die Europäische Kommission folgerichtig Klassenräume, in denen Erst-, Zweit und Fremdsprachen miteinander interagieren und plädiert für eine „*Language-friendly school*“ (ebd.: 17) in denen sprachenförderlicher Unterricht von qualifizierten Lehrkräften durchgeführt wird. Die Forderungen und Vorschläge der Europäischen Kommission werden im hier vorgestellten MuViT-Projekt realisiert. Auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse zur Förderung von *Language Awareness* und Mehrsprachigkeit mit digitalen, mehrsprachigen Geschichtenbüchern, so genannten *Talking Books*, werden didaktische Implikationen für einen multiliteralen Unterricht aufgezeigt und schließlich ein Curriculum für die Qualifizierung von Lehrkräften konzipiert. Mit MuViT liegt somit erstmals ein empirisch basiertes Lernmaterial zur Förderung multiliteraler Kompetenzen in der Schule vor, das weit über die bisherigen konzeptionellen Überlegungen hinausgeht.

## 2. Mehrsprachigkeit • Medialität • Multi-Literacies

### *Mehrsprachigkeit*

Blickt man auf die Bestrebungen der Europäischen Union Europa als eine „Einheit der Vielfalt“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2005: 2) zu verstehen und zu modellieren, erklärt sich Mehrsprachigkeit aus einer anderen Perspektive, als die, die bislang in den Diskursen um Migration und Integration üblich scheint. Folgt man der Europäischen Union, ist Mehrsprachigkeit kein notwendiges Übel, welches auf gesellschaftlicher und pädagogischer Ebene notgedrungen Handlungen erfordert, die einen Umgang damit ermöglichen. Vielmehr ist Mehrsprachigkeit Voraussetzung für die aktive und selbstbestimmte Teilhabe an einer pluralen Gesellschaft und ein Garant für Bildungserfolg. Entsprechend formuliert die Kommission der europäischen Gemeinschaften drei wesentliche Ziele (2005: 3):

- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft;
- Förderung einer gesunden, multilingualen Wirtschaft;
- Zugang der Bürger/innen zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache.

In allen drei Zielen, seien sie nun stärker bildungs-, gesellschafts- oder wirtschaftspolitisch ausgerichtet, sind Sprachkompetenzen der Kristallisationspunkt für Gemeinsamkeit, Entwicklung und Partizipation. Nicht ohne Grund sind in der Europäischen Union bislang

<sup>1</sup> Die im deutschsprachigen Kontext verwendete Bezeichnung Multiliteralität stellt häufig nicht nur eine sprachliche, sondern zudem eine inhaltliche Verkürzung dar und vermittelt den Eindruck, es handle sich dabei um ein klar umrissenes, singuläres Phänomen.

23 Amtssprachen zu verzeichnen und werden darüber hinaus gezielt Regional- und Minderheitensprachen, zu denen alle slawischen Sprachen (u.a. Russisch) zu zählen sind sowie die Turksprachen ausdrücklich berücksichtigt. Insbesondere die Einbeziehung weiterer Sprachen, neben den offiziellen Amtssprachen ist als ein politisches Statement verstehen, dem die Intention zugrunde liegt, Sprachenvielfalt über die Grenzen Europas hinaus anzuerkennen und zu fördern. Die Tatsache, dass in der Mehrheit der EU-Mitgliedstaaten mehr als drei Viertel der Minderheiten die Sprache einer anderen Sprachfamilie oder eines anderen Sprachzweigs als die Mehrheitssprache im jeweiligen Land spricht (vgl. Euromosaic-Study 2012), lässt eine Politik der Sprachenvielfalt als durchaus erstrebenswert erscheinen.

Bleiben wir zunächst auf europäischer Ebene, so zeigt sich hier, dass Englisch, Deutsch, Spanisch (und Russisch) neben Französisch, Italienisch und Polnisch zu den meistgesprochenen Sprachen zählen (vgl. Eurobarometer spezial 2006). Erweitern wir nun den Blick, und nehmen die fünfte, in der MuViT-Software angebotene Sprache, Türkisch, hinzu, so lässt sich feststellen, dass Türkisch nicht nur weltweit von ca. 80 Millionen Menschen gesprochen wird, sondern darüber hinaus in Deutschland die häufigste Sprache der Migrantinnen und Migranten ist (vgl. Gürsoy o.J.). MuViT vereint somit neben den europäischen Amtssprachen Deutsch, Englisch und Spanisch, sowohl Russisch als Vertreter der slawischen Sprachgruppe als auch Türkisch als meistgesprochene Sprache deutsch-türkischer Bürgerinnen und Bürger.

Über die europäischen Grenzen hinweg gibt es zudem weltweit ca. 7000 Sprachen, von denen wiederum ca. 2500 im Weltatlas der Sprachen (Max-Planck-Institut) erfasst sind. Vor diesem Hintergrund erscheint die Forderung der Europäischen Kommission, dass EU-Bürgerinnen und EU-Bürger neben ihrer Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollen nahezu bescheiden. Dass sich der Anteil der Menschen, die eine zweite Fremdsprache erlernen zwischen 2001 und 2005 linear erhöht hat (vgl. Eurobarometer spezial 2006) und für das Jahr 2012 von einem weiteren Anstieg auszugehen ist, belegt die immense Bedeutung des Sprachenkönnens auf dem Weltmarkt. Widersprüchlich erscheint daher die Tatsache bereits vorhandenen multilingualen Könnens von Kindern und Jugendlichen in der Migration auf der einen Seite und deren mehrheitliche Nichtbeachtung im hiesigen Bildungskontext auf der anderen Seite (vgl. Krumm 2010, Wildemann 2010). Die Affinität für das Erlernen weiterer Fremdsprachen und die Nutzung vorhandener Migrantensprachen stehen sich somit als äußerst gegensätzliche Bestrebungen gegenüber. Voraussetzung für die Aufwertung und schließlich konkrete Nutzung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist dabei laut Europäischer Kommission in einem ersten Schritt die Schaffung eines sprachenfreundlichen Umfeldes:

*A language-friendly environment is an environment where different languages are heard and seen, where speakers of all languages feel welcome and language learning is encouraged.” (European Commission 2008)*

Ohne Frage ist Sprachenvielfalt im Alltag eines jeden Menschen sicht- und hörbar. Ob es beispielsweise Beschriftungen in den Straßen, Stadtzentren und öffentlichen Verkehrsmitteln sind oder Lehnwörter aus anderen Sprachen, die wir wie selbstverständlich wahrnehmen und verwenden oder Bezeichnungen für Speisen (wie Pasta, Zaziki, Baguette),

die uns problemlos zugänglich sind, wir leben in einer Gesellschaft, die nicht einsprachig strukturiert ist. Ein *language-friendly-environment*, wie es die EU fordert, geht über diesen Sachverhalt jedoch hinaus, denn in einem solchen Umfeld zählt nicht schon allein die Anwesenheit von Sprachen, sondern die damit einhergehende Haltung, Wertschätzung sowie die gezielte Ermutigung zum Sprachenlernen. Dies führt dann in einem weiteren Schritt zu dem, was die Europäische Kommission als „*language-friendly school*“ bezeichnet, also einer Schule, in der Sprachen willkommen sind und deren Erwerb gezielt unterstützt wird (vgl. European Commission, ESLC-Study 2012: 54). Deutschland ist vom Prinzip einer „*language-friendly school*“ noch sehr weit entfernt. Nachdrückliche Förderung in Form eigenständigen Unterrichts erfahren hierzulande neben dem Zielsprachenunterricht Deutsch lediglich die modernen Fremdsprachen. Herkunftssprachlicher Unterricht ist bislang eine Marginalie und, viel eklatanter, die Integration des herkunftssprachlichen Vermögens in den allgemeinen Sprachenunterricht bleibt eine Formalie in den Kerncurricula. Die Folge ist, dass andere Sprachen neben der jeweiligen Unterrichtssprache von Lehrkräften nicht gezielt für sprachliches Lernen genutzt werden. Die Sprachen der Schülerinnen und Schülerinnen bleiben so zumeist außerhalb der Schule (vgl. Wildemann 2010, Elsner 2010). Für den Unterricht in der Zielsprache wird dabei entweder angenommen, dass die Einbindung der Erstsprachen wenig nützlich für den zweitsprachlichen Erwerbsprozess sei (vgl. Esser 2006, 2008) oder die vorhandenen Sprachlernerfahrungen auf wunderliche Weise, ohne explizites Zutun das fremdsprachliche Lernen befördern. Problematisch sind beide Annahmen, beruhen sie doch eher auf alltagstheoretischen Herangehensweisen und konnten bislang weder empirisch bestätigt noch widerlegt werden (vgl. Elsner 2010: 100f, Hufeisen 2003). Übrig bleibt die vorläufige Erkenntnis, dass mehrsprachige Lerner sowohl über Sprachlernstrategien als auch implizites Sprachwissen verfügen (vgl. Volgger 2010, Wildemann i. Dr., Wildenauer-Józsa 2005).

### **Medialität**

In gleich mehreren nationalen Studien wird die Bedeutsamkeit digitaler Medien für Kinder und Jugendliche eindrücklich dokumentiert. So stellt die jüngste KIM-Studie fest, dass in 100 Prozent der Haushalte ein Fernsehgerät aufzufinden ist, 91 Prozent einen Computer oder Laptop besitzt und 89 Prozent der Haushalte über einen Internetzugang verfügt. Zu den diversen Freizeitaktivitäten der 6 bis 13-Jährigen gehören ebenfalls medienbezogene Aktivitäten wie das Fernsehen, Musik hören, die Handy- und die Computernutzung (vgl. KIM-Studie 2010: 9). Die ARD/ZDF-Studie „Migranten und Medien 2011“ kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere jüngere Menschen in zunehmendem Maße das Internet nutzen (vgl. ARD-ZDF-Studie). Ergänzend dazu, stellt die CHIP-Studie einen eklatanten Widerspruch zwischen der häuslichen Nutzung des Computers (und Internets) und dem Stellenwert der Computernutzung in der Schule fest (vgl. CHIP-Studie 2008). Zu einem ähnlichen Resultat gelangt auch die IGLU-Studie aus dem Jahr 2006, wonach immerhin mehr als die Hälfte der Viertklässler nie oder fast nie mit einem Computer in der Schule arbeiten. Mit einer wöchentlichen Nutzung von 24,5 Prozent liegt Deutschland nicht nur weit unter dem OECD-Durchschnitt von 48,5 Prozent, sondern auch unter dem internationalen Durchschnitt von 42,1 Prozent (vgl. IGLU 2006: 96f). Auch gegenüber den erhobenen Daten im europäischen Raum fällt Deutschland zurück. In den untersuchten Ländern der

EU nutzt zwar immerhin die Mehrheit der Lehrkräfte IC-Technologien und das Internet im Unterricht, obwohl es auch hier bei genauerem Hinsehen große Unterschiede zwischen Häufigkeit und den Verwendungszusammenhängen gibt. Dabei werden digitale Technologien häufiger im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (80%) und weniger, aber mit 70 Prozent noch immer deutlich ausgeprägt in den Bereichen Literatur und Sprache eingesetzt (Empirica 2006: 4). Erschwert wird die schulische Computernutzung in den meisten Fällen durch die ungenügende Ausstattung der Schulen. Auf 100 Schülerinnen und Schüler kommen in Deutschland durchschnittlich 8,9 Computer, womit eine der führenden Industrienationen nicht nur unter dem EU-Durchschnitt von 11,3 liegt, sondern auch weit hinter Ländern wie Dänemark (mit 27,3), Norwegen (24,2) und den Niederlanden (21,0) zurückfällt (Empirica 2006: 2).

Ein weiterer Grund für die geringe Nutzung des Computers für das Lernen scheint zu sein, dass in keinem anderen Land Lehrkräfte gegenüber digitalen Medien derart skeptisch, ja nahezu ablehnend eingestellt sind, wie in Deutschland. Die Zweifel am Nutzen der IC-Technologien sind erheblich und spiegeln sich schließlich in der geringen Umsetzung im Unterricht wider (vgl. Empirica 2006). Frederking/Jonas (2008) sprechen deshalb nicht ohne Grund von einer „regressiven Verweigerungshaltung“ (Frederking/Jonas 2008:1) und deklarieren Deutschland als „digitales Entwicklungsland“ (ebd.: 2).

Entgegen der hierzulande realisierten schulischen Mediennutzung bzw. -nichtnutzung, ist die Ausbildung von Medienkompetenzen fest in den Bildungsstandards verankert, wobei Medienkompetenz sowohl einen eigenständigen Wert als auch eine Anbindung an die Literatur- und Sprachdidaktik erfährt. In der dazugehörigen Forschung wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten und Leseentwicklung herausgestellt (vgl. u.a. Van Daal/Reitsma 2000, Voss 2006). Schon in den 1990er Jahren kommt die Autorengruppe um Hurrelmann mit ihrer Studie „Leseclima in der Familie“ (1993) zu dem Ergebnis, dass neben den familiär geprägten Sozialisationsbedingungen vor allem die Mediennutzungsmuster ausschlaggebend dafür sind, ob ein Kind zum Leser oder Nichtleser wird. Zu einem ähnlichen Resultat kommen Rupp/Heyer/Bonholt die in ihrer Studie zu „Lesen und Medienkonsum“ zunächst verschiedene Mediennutzungstypen herauskristallisieren, und darüber hinaus feststellen, dass „der nachhaltige und dramatische Medienwandel der letzten zwanzig Jahre eine außerordentlich vielgestaltige Bandbreite an Nutzungsarten und Nutzungsorientierungen ergeben kann“ (Rupp/Heyer/Bonholt. 2004: 208). Wenig verwunderlich erscheint da das Ergebnis der Studie „Lesen in Deutschland“, nach dem jeder zweite Intensivnutzer digitaler Medien sich selbst zugleich als Intensivleser einstuft (Schulz 2009: 70). Die lange Zeit populäre Hypothese, dass Digitalität und Lesen einander ausschließen, gar das Eine das Andere verdrängen würde (vgl. Postman 1994, Sanders 1995), ist somit keineswegs haltbar. Vielmehr scheint es angebracht, das Nutzungsverhalten dezidiert zu betrachten und daraus Konsequenzen für einen medienintegrativen Unterricht, in dem eines der Ziele Medienkompetenz ist, abzuleiten.

Medienkompetenz als ein zentrales Leitziel eines medienintegrativen bzw. intermedialen Unterrichts (vgl. dazu Barth 1999, Bönnighausen 2010, Vach 2005) lässt sich in zwei Zieldimensionen unterteilen, der Wahrnehmungs- und der Handlungskompetenz und somit in rezeptive und produktive Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Medien. Eine Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen auf der Grundlage von Rezeption und Produktion



hat Barth bereits 1999 vorgenommen. Sie berücksichtigt zudem reflexive und ästhetische Verarbeitungsprozesse im Umgang mit Medien (vgl. Barth, 1999: 15f):

#### *Nutzungskompetenz*

- z.B. „Schreiben und Lesen am Computer“
- Kommunikation mithilfe der Informationstechnik
- Informationsbeschaffung im Netz (Lektüre von Hypertexten, Auswahl von Informationsangeboten)

#### *Kritikkompetenz*

- Einsichten in die Prozesse der digitalen Kommunikation
- Aufmerksamkeit für den Wandel kommunikativer Strukturen
- Wahrnehmung von Medienentwicklungen
- Reflexion eigener Medienerfahrungen

#### *Ästhetische Kompetenz*

- Sensibilisierung gegenüber den vielfältigen kommunikativen Qualitäten auditiver, audiovisueller, multimedial-interaktiver Medien
- Leichteres Durchschauen und Entschlüsseln dieser kommunikativen Qualitäten (in Verbindung mit der Kritikkompetenz)
- Intensiveres Erleben der Medien

#### *Gestaltungskompetenz*

- Verfassen von „Medientexten“ mit Kassettenrekorder [Hör-CDs, MP3-Player], Videokamera, Schreib-, Editoren-, Layout- und Präsentationsprogrammen etc.
- Produktionsorientierte Verfahren / Projekte

Tatsache ist, dass sich Kinder und Jugendliche heutzutage in diversen Kontexten von Mehrsprachigkeit und Medialität bewegen. Dabei handelt es sich in den seltensten Fällen um bewusst gestaltete Alltagshandlungen, sondern vielmehr um alltagsimmanente Erscheinungsformen (vgl. Wildemann 2012). Aufgabe von Schule ist es, an die vorhandenen sprachlichen und medialen – und nicht zuletzt kulturellen – Kompetenzen anzuknüpfen. Die *multiliteracies pedagogy* liefert dafür ein konzeptionelles Grundgerüst, welches im Rahmen des MuViT-Projektes modifiziert wurde.

#### ***Multi-Literacies***

Im Kontext technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen haben sich dieliteralen Praktiken rapide verändert. Die weltweit vernetzte Kommunikation ermöglicht es, dass Menschen in Überwindung großer räumlicher Distanz miteinander in Kontakt treten. Die Folgen digitalisierter Kommunikation zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der sprachlichen Ebene, auf der neben verschiedenen Sprachen diverse Kommunikationsweisen zusammentreffen und so zu einem veränderten Textbegriff führen, auf der technologischen Ebene, indem von den *Usern* digitale Kompetenzen vorausgesetzt werden, um sich am Diskurs beteiligen zu können und nicht zuletzt auf der kulturellen Ebene, auf der durch

die Nutzung digitaler Medien die Sichtweisen, Haltungen und Erfahrungen der Menschen geprägt werden.

*“Therefore, being able to understand, negotiate, interpret and dominate the new language of these economies is an asset that could change the social situation of the one who develops it, as it may allow them to structure their own social and professional future”. (Rosenberg 2012: 9f)*

Rosenberg versteht diesen Wandel als Chance für das Individuum die Welt, in der es lebt selbsttätig zu gestalten und somit zu einem aktiven Teil des gesellschaftlichen Diskurses zu werden. *Literacy* ist nach diesem Verständnis nicht eindimensional zu verstehen, vielmehr wird *Literacy* durch das Präfix „multi“ in seine Subbereiche dimensioniert (siehe Tab. 1), zu denen neben traditionell-funktionalen Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören ebenso kritische, kulturelle, digitale und multimodale Kompetenzen gehören (vgl. Elsner/Wildemann 2012: 15ff, Rosenberg 2010: 7, Wildemann 2011: 28). Der Begriff *Multi-Literacies* umfasst daher Anforderungen an den Lernenden unterschiedliche Textformen (lineare und nichtlineare Texte), Texte in unterschiedlichen Sprachen, Texte mit mehreren Deutungsmöglichkeiten sowie unterschiedliche Präsentationsformen (Texte auf dem Papier, am Monitor, Bild-Text-Gefüge usw.) zu nutzen (vgl. Anstey/Bull 2006: 24 f.). In diesem Sinne wird *Multiliteracy* im MuViT-Project wie folgt definiert:

*“Multiliteracy implies the development of functional, visual, and multi-modal literacy, plurilingual awareness, critical thinking, and digital competencies.” (MuViT-Flyer/ MuViT-Group 2011).*

<b>Visuelle Literalität</b> (visual literacy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ beinhaltet die Fähigkeit, die visuelle Gestaltung, v.a. von Bildern, zu verstehen, zu verwenden und herzustellen.</li> <li>▪ dazu gehört auch das „Lesen von Bildern“.</li> </ul>
<b>Funktionale Literalität</b> (functional literacy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ meint die Fähigkeit, sich kontinuierliche und diskontinuierliche Texte sprachlich-kognitiv zu erschließen.</li> <li>▪ Schließt zudem die Fähigkeit ein, Texte funktional (pragmatisch) zu nutzen.</li> <li>▪ und beinhaltet die Fähigkeit, Sprachen zu lernen und kontextadäquat einzusetzen.</li> </ul>
<b>Multimodale Literalität</b> (multi-modal literacy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ beinhaltet die Fähigkeit, verschiedenen Symbolsystemen (sprachlich, bildlich, numerisch, auditiv) Informationen zu entnehmen; sie zu ordnen, zu erweitern und zu vernetzen.</li> <li>▪ ist die Fähigkeit zur Vernetzung verschiedener Modi bei der Textrezeption und -produktion.</li> <li>▪ kann durch multimodale Texte – also Texte mit unterschiedlichen Informationsträgern – angebahnt werden.</li> </ul>
<b>Digitale Literalität</b> (digital literacy)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ beinhaltet die Fähigkeit, digitale Medien für den eigenen Lern- und Kommunikationsprozess zu nutzen.</li> <li>▪ geht davon aus, dass verschiedene Texte selbst bereits multimedial als Komposita aus Text, Bildern, Grafiken und Sound strukturiert sind.</li> <li>▪ und beinhaltet daher u.a. die Fähigkeit Hypertexte zu entschlüsseln und zu nutzen.</li> </ul>

Tab. 1 Multi-Literacies



Das Lesen und Hören der digitalen Geschichten kann die funktionale Literalität fördern, dazu gehören Lesekompetenz, Hörverstehen und Aussprache. Dabei unterstützen die Bild-Text-Kombinationen und die Möglichkeit des Hörens bzw. der Verbindung von Lesen und Hören durch die Highlightingfunktion nicht nur das Leseverstehen, sondern fördern zugleich multimodale Zugriffsweisen auf Texte. Auf diese Weise tritt die Dimension der *visual Literacy* hinzu, die es Kindern ermöglicht, Bilder zu lesen und Bild-Text-Kohärenzen herzustellen. Während das Lesen der digitalisierten Geschichten vor allem rezeptive Fähigkeiten erfordert, wird mit dem *Authoring Tool* (Schreibwerkzeug) eine produktive Herangehensweise angestrebt. Die Arbeit mit dem *Authoring Tool* erfordert von den Schülerinnen und Schülern textuelle Kompetenzen, zu denen neben Schreibkompetenzen auch die Fähigkeiten Monitoring, Reflexion und Revision gehören. Durch das Verfassen eigener Texte und die Auswahl des passenden Bildmaterials werden somit vor allem Fähigkeiten im Textinnern wie Kohäsion und Kohärenz ausgebildet.

Ein wesentliches Ziel der MuViT-Software ist es, junge Lerner zu motivieren Texte in unterschiedlichen Sprachen wahrzunehmen, zu lesen und zum Gegenstand ihrer metasprachlichen Handlungen zu machen. Dabei geht es weniger um ein Sprachenlernen im herkömmlichen Sinne als vielmehr um die Sensibilisierung für Sprachen über den eigenen sprachlichen Horizont hinaus. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass sie in einer vielsprachigen Welt leben, in der Sprachen innerhalb und außerhalb der Landesgrenzen in Interaktion treten. Auf diese Weise trägt die MuViT-Software nachhaltig zu einer Erziehung und Bildung einer multilingualen Gesellschaft bei.

### **3. Talking Book – Authoring Tool - Web Community**

Analysiert man das derzeitige fachdidaktische Feld, so wird deutlich, dass es bislang lediglich eine unzureichende Auswahl an Materialien gibt, die in einem sprachsensiblen Unterricht eingesetzt werden können. Zugänglich, jedoch kaum von Lehrkräften gezielt verwendet sind beispielsweise zweisprachige Bücher und Hör-CDs, zu denen es in der Regel jedoch kein didaktisches Begleitmaterial gibt. Ohnehin fehlt es an theoretisch und empirisch fundierten Lernmitteln, die den Lehrkräften nicht nur Material an die Hand geben, sondern ihnen gleichzeitig aufzeigen, wie sie multiliterales Lernen inszenieren und beurteilen können. Folglich finden im Unterricht kaum sprachvergleichende und sprachreflektierende Auseinandersetzungsformen statt. Vielmehr liegt der Fokus zumeist recht einseitig auf der Ausbildung funktionaler Literalität, sprich dem Lesen und Schreiben.

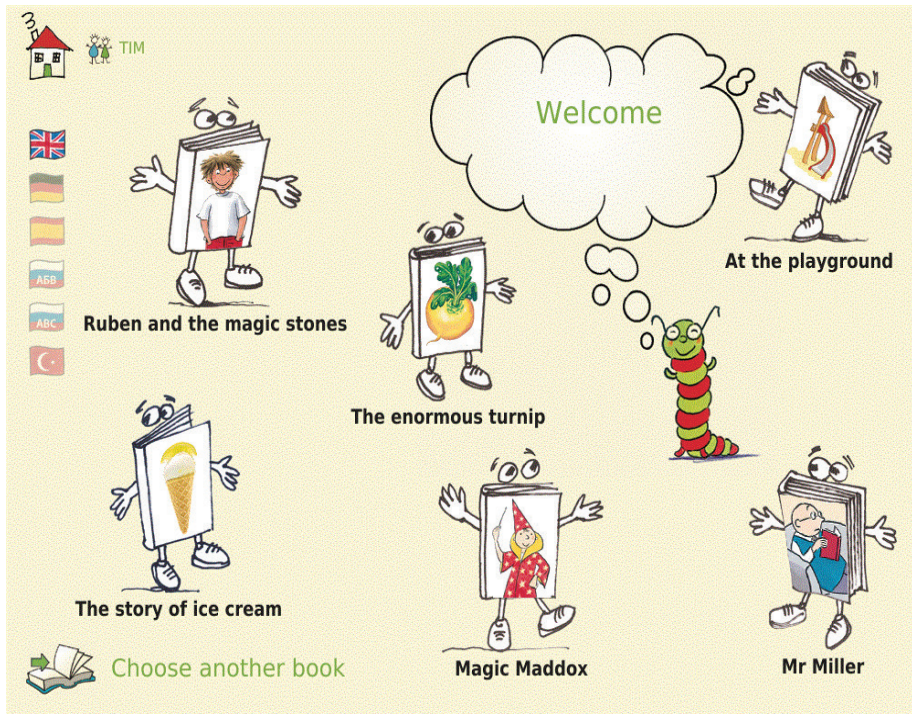


Abb. 1: Übersicht über die Geschichten im Talking Book

Vor diesem Hintergrund hat die MuViT-Gruppe<sup>2</sup> ein Konzept für digitalisierte multilinguale Geschichten, den Talking Books (siehe Abb. 1), entwickelt. Es handelt sich dabei um Geschichten, die gesehen, gelesen und gehört werden können und innerhalb derer die Nutzer zwischen fünf Sprachen (Deutsch, Englisch, Türkisch, Spanisch, Russisch) wechseln können. Zudem sind die Lerner dazu aufgefordert nach dem Lesen einer Geschichte ein dazugehöriges Aufgabensetting zu durchlaufen, um so ihr Leseverständnis, ihre crosslingualen und sprachreflexiven Fähigkeiten sowie ihre Lesehaltung zu überprüfen (siehe Abb. 2). Die Struktur der digitalisierten Geschichten folgt der Methodologie des *storytellings* (vgl. Brewster/Ellis 2008). Dabei werden in der *pre-reading*-Phase Schlüsselwörter eingeführt und so das Textverstehen des Lesers unterstützt. Erst danach beginnt die eigentliche Geschichte, deren Verstehen wiederum durch die Text-Bild-Kombinationen gestützt wird.

<sup>2</sup> Das internationale MuViT-Team setzt sich aus insgesamt zehn Partnern zusammen. Dazu gehören die Goethe-Universität Frankfurt, die Universität Koblenz-Landau, Istanbul Üniversitesi, die Universität Pompeu Fabra, das TZI Bremen, die Pädagogische Hochschule Shuya, die lettische Softwarefirma TILDE, der Oldenbourg Verlag sowie die Liobaschule Vechta und die Eichendorffschule Moers.

MuViT

USER

## The story of ice cream

**Can you find the question words in other languages?**

Where, when and how the love for ice cream started, we do not really know.

Wo, wann und wie die Liebe zum Eis anfang, das wissen wir nicht wirklich.

Где, когда и как полюбили мороженое, мы не знаем точно.

Question words are used to ask questions.

12

Navigation icons: back, forward, search, books.

Abb. 2: Beispielseite zu den Aufgaben (hier: crosslinguale Kompetenzen)

Ergänzend zu den Geschichten wurde ein *Authoring Tool* (siehe Abb. 3) entwickelt, in dem eigene Geschichten geschrieben und mit Bildern angereichert werden können. Diese Geschichten werden schließlich in der *Web Community* eingestellt, so dass andere Nutzer weltweit darauf zurückgreifen, sie lesen, übersetzen und für die eigene Textproduktion adaptieren können. Über die rezeptiven Tätigkeiten hinaus, werden durch das Verfassen eigener Geschichten in Texten und Bildern stärker produktive und diskursive Kompetenzen gefördert. In der *Web Community* ist es somit möglich, dass Schülerinnen und Schüler weltweit ihre Texte miteinander teilen und über diese verhandeln. Die *MuViT-Community* ist damit ein geschützter Raum für Diskussionen, Sprachreflexionen und transkulturelles Lernen. Die Schülerinnen und Schüler agieren hier als Experten ihrer Texte und Sprachen. Das *Authoring Tool* und die *Web-Community*

- ermöglichen virtuelle Sprachbegegnungen in der ganzen Welt.
- unterstützen Lerner multimodale Texte in verschiedenen Sprachen zu verfassen.
- regen Kinder an über Sprache und Sprachen nachzudenken.
- fördern die textuellen Kompetenzen
- ermöglichen Kindern die Partizipation an der gesellschaftlichen Kommunikation



The Big Bang

[Change title](#)

EN DE TR ES  
[Change language](#)

Page 1  
Little Red Rid...

Page 2  
Cinderella went ...

Page 3  
Sleeping Beauty...

Page 4  
And Little Red ...

Page 5  
The party was v...

Page 6  
Everybody was d...

Page 7  
Suddenly, there...

Change image

EN  
Little Red Riding Hood, Cinderella and Sleeping Beauty were invited to a party.  
Upload audio  
audio/EN/english-part1.ogg

DE  
Rotkäppchen, Aschenputtel und Dornröschen waren auf einer Party eingeladen.  
Upload audio  
audio/DE/german-part1.ogg

TR  
Külkedisi, Uyuyan Güzel ve Kırmızı Başlıklı Kız bir partiye davet edilmiş.  
Upload audio  
audio/TR/turkish-part1.ogg

ES  
Caperucita roja, Cenicienta y la Bella Durmiente estaban invitadas a una fiesta  
Upload audio  
no sound

Done

Abb. 3: Authoring Tool für das Schreiben eigener Geschichten

Während die Schülerinnen und Schüler mit der Nutzung der *Talking Books* vor allem lesend, hörend und sehend tätig sind, sind sie bei der Nutzung des *Authoring Tools* und der *Web Community* in erster Linie in der Rolle der Schreibenden und Kommunizierenden. Sie erlernen auf diese Weise sowohl Kompetenzen als Rezipienten als auch als Produzenten, die für ihre aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs unabdingbar sind.

#### 4. Ziele

Die MuViT-Software – bestehend aus den *Talking Books* und dem *Authoring Tool* – richtet sich an Grundschul Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren und fokussiert die sprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachiger Lerner. Im Mittelpunkt stehen dabei *Multi-Literacies*-Kompetenzen und Sprachbewusstheit bzw. Sprachaufmerksamkeit. Über die lernerorientierte Förderung hinaus, geht es zudem darum den Sprachenstatus in den Schulen im Sinne einer *language-friendly school* zu erhöhen. Daher zielt MuViT nicht ausschließlich auf die

Schülerinnen und Schüler als Lernende ab, sondern berücksichtigt zudem die Lehrenden durch Fortbildungen und unterstützende Zusatzmaterialien (wie z.B. Easy Readers mit Lehrermaterialien, MuViT-Portfolio). Im Hinblick auf einen europäischen Sprachenunterricht, der an den multiplen sprachlichen, kulturellen und medialen Voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft ansetzt ergeben sich für MuViT folgende Zieldimensionen:

- Förderung des integrativen Sprachenlernen unter Einbeziehung der Erst-, Zweit- und Fremdsprache
- Erhöhung des Status von so genannten Minderheitensprachen in Mehrheitssprachenkontexten
- Anbahnung und Förderung von Sprachbewusstheit (Language Awareness) durch intra- und crosslinguale Vergleiche und Sprachreflexion
- Förderung der plurilingualen Entwicklung
- Entwicklung funktionaler Literalität in verschiedenen Sprachen
- Verbesserung multimodaler, kritischer und visueller Literalität
- Ausbau digitaler Kompetenzen

## 5. Forschungsperspektive

Im MuViT-Projekt haben die Partner unterschiedliche Forschungsperspektiven, die zwei Schwerpunkten zugeordnet werden können: 1. *Multi-Literacies-Entwicklung* (*multiliteracies development*) und 2. Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit (*language awareness*) Ein dritter Bereich ist die Qualifizierung von Lehrkräften (*Teacher Education*), die im Rahmen des Projektes konzeptualisiert und evaluiert wird.

### *Forschungsvorgehen*

Anliegen des ersten Schrittes im MuViT-Projekt ist es, eine Reihe von Grundfragen zu klären. Deshalb ist die erste Projektphase, die über zwei Jahre verläuft, als explorative Studie angelegt, die zugleich eine Form der *mixed methods approach* (Seipel/Rieker 2003) darstellt. In diesem Zug werden sowohl qualitative Methoden, wie z.B. Beobachtungen oder Tiefeninterviews als auch quantitative Methoden wie z.B. Tests zur Datengewinnung verwendet. Ziel einer solchen Forschungsmethode ist es, auf der Grundlage vor allem qualitativer Daten regelmäßig auftretende Verhaltensmuster zu beschreiben, mithilfe derer sich wiederum Rückschlüsse auf größere Gruppen ziehen lassen. Sie ist deshalb besonders geeignet, da für den Untersuchungsgegenstand des multiliteralen und multilingualen Lernens bislang kaum gesicherte Daten vorliegen, die uns Auskunft darüber geben, wie Kinder lernen, wenn man ihnen ein entsprechend vorstrukturiertes Material anbietet.

### *Multi-Literacies-Entwicklung*

Die Fragen, die sich für die Studie aufgrund der dargestellten theoretischen Verortung ergeben, sind im Bezugsfeld Multiliteralität:

- Wie gehen die Lerner mit den *Talking Books* um?
- Gibt es Unterschiede im Anwendungsverhalten zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?
- Wie finden die Schülerinnen und Schüler die Software?
- Können mit den *Talking Books* das Leseinteresse und die Lesemotivation in der

L1, L2, Lx gefördert werden?

- Welche medialen Kompetenzen sind für die Anwendung von *Talking Books* erforderlich?

### *Sprachbewusstheit*

Untersuchungsfragen zur Sprachbewusstheit bzw. zur Sprachenaufmerksamkeit sind die folgenden:

- Wie nutzen monolinguale und multilinguale Schülerinnen und Schüler die Sprachen in den *Talking Books*?
- In welcher Sprache/ welchen Sprachen lesen die Kinder die Geschichten und bearbeiten die Aufgaben?
- Welche Funktion hat dabei ihre L1, L2, Lx?
- Wie häufig wechseln die Kinder zwischen den Sprachen (*Code-Switching*-Verhalten)?
- Was sind die Gründe für das *Code-Switchen* (z.B. Sprachinteresse, Text- und/oder Aufgabenverstehen)?
- Wie interagieren monolinguale und multilinguale Paare bei der Bearbeitung der *Talking Books* miteinander?
- Lassen sich Einstellungen bezüglich Mehrsprachigkeit und anderer Sprachen durch die Arbeit mit der Software verändern?

### *Lehreraus- und -fortbildung*

Ein wesentliches Ziel des MuViT-Projektes ist es, dass Lehrkräfte bereits in ihrer universitären Ausbildung Kompetenzen in Bezug auf multilinguales und multimodales Lehren und Lernen entwickeln. Darüber hinaus sollen *In Service*-Lehrkräfte besser für einen Sprachenunterricht in mehrsprachigen Konstellationen professionalisiert werden. Aus diesem Grund wurde ein *Teacher Education*-Modell konzipiert, welches sich derzeit in der Evaluation befindet. Berücksichtigung finden dabei die unterschiedlichen Strukturen und Inhalte der Lehreraus- und -fortbildung in den beteiligten Ländern, denn für die spätere Implementation eines Sprachenunterrichts mit MuViT ist es unbedingt erforderlich, dass sowohl länderspezifische als auch sprach- und fachspezifische Aspekte bedacht werden. Die Evaluation der universitären Qualifizierung und der Lehrerfortbildungen erfolgt durch Fragebogenerhebungen und Interviews.

## **6. Erste Ergebnisse**

Erste Erkenntnisse aus dem explorativen Untersuchungssetting mit einzelnen Kindern und Pairs in Frankfurt, Landau und Istanbul legen nahe, dass mit den *Talking Books* sowohl die Förderung von Sprachbewusstheit als auch die Entwicklung multilateraler Kompetenzen möglich ist.

### *Sprachbewusstheit (Language Awareness)*

Sowohl bei mehrsprachigen als auch bei einsprachigen Kindern wird Sprachneugier geweckt. Indizien dafür sind die Häufigkeit der Sprachwechsel sowie der Sprachthematierungen, die im Rahmen erster Beobachtungen erhoben werden konnten. Sprachneugier



wird zudem an denen in den Interviews geäußerten Sprachpräferenzen der Kinder deutlich. Darin formulieren sie explizit den Wunsch nach weiteren Sprachen und die Einbindung der eigenen Erstsprache, wenn diese nicht im Programm enthalten ist. Die Aufmerksamkeit für Sprache(n) zeigt sich auch daran, dass die Schülerinnen und Schüler die *Talking Books* nicht ausschließlich in ihrer Erstsprache betrachten, sondern zwischen den Sprachen wechseln. Diese Sprachwechsel finden mehrheitlich gezielt statt, d.h. sie werden dann vollzogen, wenn es für das Kind einen Sinn macht, z.B. zur Sicherung des Verstehens auf der Wort- oder Satzebene. Ein weiteres Indiz für Sprachaufmerksamkeit ist die Thematisierung sprachlicher Phänomene sowie die Versprachlichung von Sprachlernstrategien. Dies ist vor allem bei Pairs zu beobachten, die sich ein *Talking Book* gemeinsam betrachten. Dabei steigt offensichtlich der Anteil metalinguistischer Sprachhandlungen, wenn zwei Kinder mit verschiedenen Erstsprachen zusammenarbeiten. Die Kinder formulieren insbesondere in gemischtsprachlichen Partnerkonstellationen gezielt Fragen, die sich auf die phonologische, morphologische und syntaktische Struktur der Sprachen beziehen und formulieren Erklärungen für sprachliche Besonderheiten einer Sprache, die sie kennen. Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Sprachaufmerksamkeit in den Prä- und Postinterviews, wenn mehrsprachige Lerner zu ihren Sprachen befragt werden. Während ein Großteil der bislang Befragten in den Prä-Interviews kaum Aussagen zur eigenen Erstsprache formuliert, nimmt der Anteil der sprachbezogenen Äußerungen im Post-Interview nachweislich zu.

### *Multiliterale Kompetenzen*

In dem MuViT-Projekt wird der Komplexität von *Multi-Literacies* Rechnung getragen, indem einerseits Teilaspekte untersucht werden und andererseits am Ende eine Zusammenschau erfolgt, um mögliche Korrelationen nachzuverfolgen und für den Unterricht nutzbar zu machen. In einem ersten Schritt erfolgt daher die Untersuchung funktionaler, multimodaler und digitaler Literalität als Teilmengen vom *Multi-Literacies*.

Die bisherigen Erhebungen zeigen, dass Lerner durch die Nutzung der *Talking Books* basale Kompetenzen im Umgang mit Texten erwerben. Dazu gehört beispielsweise das Wissen über die innere Repräsentation von Episoden. Das episodische Wissen zeigt sich hierbei vornehmlich als prozedurales Wissen, welches die Schülerinnen und Schüler durch die Art und Weise des Lesens digitalisierter Geschichten zeigen. Dazu gehören u.a. Tätigkeiten wie das Umblättern, das Zurückgehen im Text oder das Herstellen von Verbindungen auf der Inhaltsebene und damit in der Tiefenstruktur des Textes. Im Gegensatz zu sonstigen digitalisierten Settings, die zumeist mit Hypertextfunktionen arbeiten, sind die Geschichten in den *Talking Books* vergleichbar mit Printversionen chronologisch – sowohl linear als auch hierarchisch – konzipiert. Die Schülerinnen und Schüler benötigen daher funktional-pragmatische Lesekompetenzen, um die Texte zu entschlüsseln. Darüber hinaus sind multimodale Zugriffs- und Verarbeitungsweisen im Sinne von multimodaler Literalität feststellbar, d.h. die Kinder entnehmen, ordnen und vernetzen Informationen aus den verschiedenen Symbolebenen, die ihnen in den *Talking Books* offeriert werden. Dazu gehören neben der textuellen Präsentation vor allem die bildlichen Darstellungen. Dass die Kinder in der Lage sind, Informationen aus der Text- und Bildebene zu entnehmen wird an ihren Rezeptionshandlungen sichtbar. Beobachten lassen sich hierbei folgende Aktivitäten: längeres Verweilen auf einer Text-Bild-Seite, Versprachlichung des Inhaltes

in Pairkonstellationen, mehrmaliges Lesen des Textes und wiederholtes Aktivieren des Hörtextes. Ein weiterer Befund ergibt sich aus den Aufgaben zum Textverständnis für deren Beantwortung die Kinder entweder Informationen aus dem Gedächtnis abrufen oder gezielt die Seiten der *Talking Books* ansteuern, die ihnen die gewünschten Informationen liefern. Interessant ist an dieser Stelle, dass beobachtet werden konnte, dass auch bei Kindern, die ansonsten weniger gerne zum Buch greifen, kein Leseabbruch erfolgt. Sicherlich hängt das auch damit zusammen, dass die Geschichten einfach strukturiert sind und unterhalb des Leseniveaus der meisten 8- bis 10Jährigen liegen<sup>3</sup>. Entsprechend formulieren insbesondere gute Leser in den Interviews den Wunsch nach umfangreicheren Texten.

Ein abschließender Blick soll der Ausbildung digitaler Literalität gelten. Im rezeptiven Umgang mit den *Talking Books* zeigen die Schülerinnen und Schülern, dass sie größtenteils in der Lage sind, digitale Medien für den eigenen Lernprozess zu nutzen. Unterschiede im Nutzungsverhalten bestehen, so die ersten Erkenntnisse, jedoch zwischen monolingualen und multilingualen Lernern. Während multilinguale Lerner die verschiedenen digitalen Funktionen intensiver und gezielter anwenden, um sich die Geschichten zu erschließen und die Aufgaben zu bearbeiten, zeigen die bislang beobachteten monolingualen Lerner ein zurückhaltenderes und teilweise auch diffuseres Wahlverhalten. Die Gründe dafür können derzeit noch nicht abschließend formuliert werden, vermutet wird jedoch, dass multilinguale Lerner aufgrund ihrer mehrsprachigen Lebens- und Lernsituation über ausgeprägtere Lernstrategien verfügen. Bestätigt sich diese Annahme, werden damit wichtige Erkenntnisse für eine Didaktik eines sprachsensiblen Unterrichts geliefert, von dem sowohl ein- als mehrsprachige Lerner profitieren sollen.

Die bisherigen Forschungsergebnisse lassen lediglich das Aufstellen von Hypothesen hinsichtlich multilateraler Lehr-Lern-Prozesse zu, welche in weiteren Forschungsarbeiten differenziert und quantifiziert werden sollen und wie folgt zusammengefasst werden können. Die MuViT-Software fordert die Schülerinnen und Schüler zum Sprachwechsel auf, wobei der Anteil der Sprachwechsel bei mehrsprachigen Lernern höher ist als bei einsprachigen. Zudem wird aus unterschiedlichen Gründen zwischen den Sprachen gewechselt. Mehrsprachige Lerner wechseln entweder aus lernstrategischen Gründen oder aus Interesse an ihnen unbekanntenen Sprachen, während einsprachige Lerner, wenn sie wechseln, dies in erster Linie aus Sprachneugier tun. Dabei sind die interessengeleiteten Sprachwechsel beider Gruppen Indizien für eine Erhöhung der Sprachaufmerksamkeit und der Sprachlernmotivation. Es lässt sich darüber hinaus vermuten, dass insbesondere die Interaktionsprozesse mehrsprachiger Paarkonstellationen bei der Bearbeitung der *Talking Books* und der dazugehörigen Aufgaben zur erhöhten Sprachaufmerksamkeit führen können. Als weitere Hypothese kann festgehalten werden, dass die multimodalen Zugänge zu den Text-Bild-Hör-Geschichten von allen Schülerinnen und Schülern genutzt werden, es aber deutliche Unterschiede im Nutzungsverhalten gibt. Von großem Interesse für die lesedidaktische Forschung ist dabei die Beobachtung, dass es bislang bei keinem Lerner zu einem Leseabbruch gekommen ist. Hier werden weitere Untersuchungen zeigen müssen, inwieweit die jetzige MuViT-Software oder aber zusätzliche digitale Geschichten,

---

<sup>3</sup> Die Lesetexte wurden in Bezug auf Textumfang und -struktur bewusst einfach gestaltet, um bei den Kindern Sprachwechsel zu elizitieren.

die unterschiedliche Leseniveaus bedienen als Instrument zur Leseförderung herangezogen werden können.

### Literatur

- Adams, Thomas M. (1996). Languages across the curriculum: Taking stock. In: ADFL Bulletin 28/ 1996, 9-19.
- Barth, Susanne (1999). Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 153, 11-19.
- Bönnighausen, Marion (2010). Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.) (2010) Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik Bd. 2: Baltmannsweiler: Schneider, 503-514.
- Breidbach, Stephan/Elsner, Daniela/Young, Andrea. (2011). Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives. In: Dies. (Eds.): Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives. Frankfurt/Main: Peter Lang, 11-22.
- Brewster, Jean/Ellis, Gail (2008). The primary English teacher's guide. (2nd modified ed.) Harlow.
- Canagarajah, Suresh A./Wurr, Adrian J. (2011): Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. The Reading Matrix ©, 2011, Volume 11, Number 1, [[http://www.readingmatrix.com/articles/january\\_2011/canagarajah\\_wurr.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf)]
- Candelier, Michel (2003). Janua Linguarum - La porte des Langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. European Centre for Modern Languages: Graz.
- Cantone, Katja (2011). Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerbildung. In: Elsner, Daniela/ Wildemann, Anja (Hrsg.): Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Language Learning- Language Teaching. Prospects for Teacher Education across Europe. Frankfurt/Main: Peter Lang, 23-35.
- Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 - 2006. COM (2003) 449 final. Brussels.
- Commission of the European Communities (2008). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. COM (2008) 566 final. Brussels.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: Pedagogies. An International Journal 4. 2009, 164-195.
- Council of the Europe (2008). Council conclusions of 22 May 2008 on Multilingualism. Official Journal of the European Union, C 140, 06/06/2008, 14-15.
- Elsner, Daniela (2010). „Ich habe was, das du nicht hast...“ Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: IMIS-Beiträge, 37/10, 99-119.
- Elsner, Daniela/Armbrust, Laura/Lohe, Viviane (MuViT-Group) (2011). MuViT - Multilingual Virtual Talking Books. Project Flyer. Brussels: European Commission.
- Elsner, Daniela/ Küster, Lutz/Viebrock, Britta (Hrsg.) (2007): Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Elsner, Daniela/Wildemann, Anja (2012). MuViT - Multiliteracy Virtual Talkingbooks: Why, What, How? In: Компетенции владения иностранным языком и их формирование/ Language Competences /Compétences Langagières/ Sprachkompetenzen. Schuja: FGBOU VPO "SGPU, 5-22.
- Empirica (Hrsg.): (2006). Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher. Surveys in 27 European Countries. European Commission. Information Society and Media Directorate General. Lisbon Strategy and Policies for the Information Society. [[http://www.empirica.com/publications/2006\\_en.htm](http://www.empirica.com/publications/2006_en.htm)]
- Esser, Hartmut (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Esser, Hartmut (2008). In: Spracherwerb und Einreisalter. Die schwierigen Bedingungen der Bilingualität. Kalter, Frank (Hrsg.): Migration und Integration. Wiesbaden: VS Verlag, 202-229.
- Euromosaic Study 2012  
[[http://ec.europa.eu/languages/documents/euromosaic-study-comparative-summary\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/euromosaic-study-comparative-summary_de.pdf)]
- Europäische Kommission (2006). Eurobarometer Spezial. Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung. [[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf)]
- European Commission (2012). First European Survey on Language Competences. Final Report. [[http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf)].
- Gürsoy, Erkan (o.J.). Sprachbeschreibung Türkisch.  
[[http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung\\_tuerkisch.pdf](http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf)].
- Hartiala, Aini-Kristina (2000). Acquisition of teaching expertise in content and language integrated learning. Universität Turku: Painosalama.
- Hawkins, Eric (1987). Awareness of Language: an introduction. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hjarvard, Stig (2008). The Mediatization of Society. In: Nordicom Reviews 29 (2), 105-134.
- Hufeisen, Britta (2003). L1, L2, L3, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/ Böttger, Claudia/ Motz, Markus/ Probst, Julia (Eds.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online]. 8 (2/3), 97-109. [<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen.pdf>].
- Iconkids & Youth (2008): Chip-Studie. Kids am Computer. [[www.chip.de/media](http://www.chip.de/media)].
- James, Carl/Garret, Peter (Ed.). (1991): Language Awareness in the Classroom. London.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit.  
[<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>].
- Krumm, Hans-Jürgen (2010). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, Marianne/ Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit.

- Münster: Waxmann, 288-295.
- Mayrberger, Kerstin (2012). Digitale Medien in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift. 02/12, 18-23.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2010). KIM-Studie 2010: Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf].
- Netzwerk Deutsch (Hrsg.) (2010). Die deutsche Sprache in der Welt. [http://www.daad.de/de/download/broschuere\_netzwerk\_deutsch/DeutschlernernzahlenNetzwerk\_Tabelle\_2010.pdf].
- Postman, Neil (1994). Wie amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/Main: Fischer.
- Rosenberg, Anthony James (2010). Multiliteracies and teacher empowerment. In: Critical Literacy: Theories and Practices 4, 7-15.
- Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004). Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Weinheim/München: Juventa.
- Sanders, Barry (1995). Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schulz, Winfried (2009). Generation Multimedia. Leseforschung in der neuen Medienumwelt. In: Lesen in Deutschland. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen 2009, 64-71.
- Seipel, Christian/Rieker, Peter (2003). Integrative Sozialforschung. München/Weinheim: Juventa.
- UNESCO (2011): Multilingualism on the internet. <http://www.unesco.org/new/index.php?id=50219>.
- Unsworth, Len (2001). Teaching Multiliteracies across the Curriculum. Changing contexts of text an image in classroom practice. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Vollmer, Hellmut (2011): Language Across the Curriculum and Plurilingualism: Challenges for Foreign Language Teacher Education. In: Elsner, Daniela/Wildemann, Anja (Hrsg.): Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Language Learning- Language Teaching. Prospects for Teacher Education across Europe. Frankfurt/Main: Peter Lang, 103-120.
- Vach, Karin (2005). Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule. Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation. Leipzig: Frank& Timme.
- Van Daal, Victor H. P./Reitsma, Pieter (2000). Computer-assisted learning to read and spell: Results from two pilot studies. In: Journal of Research in Reading, 23 (2), 181-193.
- Volgger, Marie-Luise (2010). „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 15 (2), 169-195.
- Voss, Andreas (2006). Print- und Hypertextlesekompetenz im Vergleich. Eine Untersuchung von Leistungsdaten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Ergänzungsstudie Lesen am Computer (LaC). Münster: Waxmann.
- Westdeutscher Rundfunk Köln (2011). Migranten und Medien 2011. Neue Erkenntnisse über Mediennutzung, Erwartungen und Einstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. [http://www.ard.de/intern/presseservice/-/id=2162042/

- property=download/nid= 8058/11et37x/index.pdf.].
- Wildemann, Anja (i. Dr.). Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wildemann, Anja (2010). „Eigentlich spreche ich nur Kurdisch und Deutsch“. Sprachinteresse und Sprachenselbstbewusstsein mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Merklinger, Daniela/ Jantzen, Christoph (Hrsg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg/Breisgau: Fillibach, 215-232.
- Wildemann, Anja (2011). Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg/Breisgau: Fillibach, 273-290.
- Wildemann, Anja (2012). Sprachen lernen – multimedial und multimodal. In: BMW-Group (Hrsg.): LIFE – Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen [http://www.bmwgroup.com/bmwgroup\_prod/d/0\_0\_www\_bmwgroup\_com/verantwortung/gesellschaft/vv\_lifekonzept.shtml]
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005). Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg/Breisgau: Fillibach.