



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der DaF-
Lehrerbildung

Heranführung an die mehrsprachige Pädagogik durch Filmaufnahmen in der Lehrerbildung in Luxemburg

Claudine Kirsch

Abstract: Aufgrund von gesellschaftlichen, sprach- und bildungspolitischen Entwicklungen soll mehrsprachige Bildung ein fester Bestandteil des Schul- und Vorschulunterrichts sein. Es gilt deshalb, angehende LehrerInnen auf diese Neuerung vorzubereiten und ihnen beim Aneignen von Wissen und bei der Reflexion ihrer Haltungen zu helfen. Zu diesem Zweck wurden Filmaufnahmen aus einer empirischen Forschung zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Lehrerbildung in Luxemburg eingesetzt. Ein Fragebogen und Gruppeninterviews mit den Studierenden zeigen, dass sie durch das Filmmaterial neues Wissen erwarben und an ihren Einstellungen arbeiteten. Die Veranschaulichung in den Filmen, die theoriegeleiteten Diskussionen im Seminar und die tiefe Auseinandersetzung und Reflexion der Studierenden waren lernförderlich.

Societal developments, language policies and new understandings of language learning call for multilingual education in schools. Prospective teachers need to be prepared for this change and develop a stance and knowledge that further multilingualism. To promote learning, videos of a research project on multilingual pedagogies in early years were used in teacher education in Luxembourg. A questionnaire and group interviews with students showed that they developed new knowledge and worked on their stance towards multilingual education. The illustrations in the videos, the theory-led discussions as well as the students' deep engagement and reflection promoted learning.

Schlagwörter: Lehrerbildung, mehrsprachige Bildung in der frühen Kindheit, Filmaufnahmen, Reflexion; Teacher education, multilingual education in early childhood, movies, reflection

Kirsch, Claudine (2020),
Heranführung an die mehrsprachige Pädagogik durch Filmaufnahmen
in der Lehrerbildung in Luxemburg.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 507–528.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Aufgrund der rasanten Entwicklungen durch Migration und Globalisierung sprechen in Europa und in Luxemburg immer weniger Kinder die Landessprache(n) zu Hause und immer mehr werden zwei- oder mehrsprachig in Bildungsinstitutionen (vgl. MENJE 2019: 43). Obwohl Zweisprachigkeit mit kognitiven Vorteilen einhergeht (Bialystok 2001: 222), zeigen nationale und internationale Studien, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status weniger gute Schulleistungen haben (vgl. MENJE 2019: 89; OECD 2015). Nach Tajmel (2010: 169) wird der Sprachstand dieser SchülerInnen nicht ausreichend berücksichtigt, unter anderem, weil Bildungsinstitutionen nach einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994: 110) verfahren und traditionsgemäß Einsprachigkeit legitimieren und fördern (vgl. García 2009: 379). Um Chancengleichheit für alle SchülerInnen herbeizuführen, müsste man einerseits auf deren sprachlichen Ressourcen aufbauen und andererseits den „monolingualen Habitus“ durch einen „mehrsprachigen Habitus“ (Kramersch 2006) ersetzen (vgl. Kirsch 2019). Dies bedeutet einerseits, dass Lehrkräfte Mehrsprachigkeit als den Normalfall anerkennen und eine Vorstellung einer dynamischen Perspektive von Sprachenlernen entwickeln, d.h. sie müssen wissen, dass sich alle Sprachen in einem Repertoire befinden und dass SprecherInnen flexibel darauf zurückgreifen (vgl. García 2009: 378). Lehrkräfte müssten andererseits Handlungskompetenzen erwerben, um auf den Repertoires der SchülerInnen aufzubauen. Allerdings wird Lehrkräften nachgesagt, sie hätten ein limitiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit, verfügten nicht über die Handlungskompetenzen, um Mehrsprachigkeit aufzubauen, zeigten wenig Interesse am sprachlichen Hintergrund ihrer SchülerInnen und hätten monolinguale Ideologien (vgl. Catalano/Shende/Suh 2018: 1). Studien in Deutschland und der Schweiz verdeutlichen, dass auch bei der Implementierung gezielter Programme für mehrsprachige frühkindliche Bildung der Schwerpunkt immer noch auf der Landessprache bleibt und den Familiensprachen wenig Raum gelassen wird (vgl. Kratzmann/Jahreiß/Frank/Ertanir/Sachse 2017: 134; Panagiotopoulou/Kassis 2016: 154).

Somit kommt der Erstausbildung und der Weiterbildung eine besondere Rolle zu, denn diese können (angehende) Lehrkräfte befähigen, ihre (monolingualen) Einstellungen zu hinterfragen, ihr Wissen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit weiterzuentwickeln und ihre Praktiken zu ändern (vgl. Egert/Fukkink/Eckhardt 2018: 425–426; Hu/Schank/Wagner 2018: 199; Portolés/Martí 2018: 3). Der vorliegende Beitrag möchte aufzeigen, wie sich Studierende an der Universität Luxemburg im Rahmen ihrer Erstausbildung mit ihrer Haltung zur Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und Wissen über die mehrsprachige frühkindliche Bildung erwerben.

Luxemburg ist eines der EU-Länder mit dem höchsten Prozentsatz an AusländerInnen. Im Jahr 2018 hatten 47,5 % der in Luxemburg Lebenden nicht die luxemburgische Staatsbürgerschaft (STATEC 2019). Die meisten MigrantInnen stammen aus Portugal, Frankreich, Italien und Belgien, was zum Teil die sprachliche Diversität in der Gesellschaft erklärt. Neben den drei Amtssprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch werden hauptsächlich Portugiesisch, Italienisch sowie Englisch (im beruflichen Kontext) gesprochen. Auch die Staatsbürgerschaft geht nicht immer mit dem Sprachgebrauch einher. Im Schuljahr 2017/2018 sprachen 63,7 % der Vierjährigen kein Luxemburgisch zu Hause (vgl. MENJE 2019: 43). Während die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit eine Norm ist, ist die individuelle Mehrsprachigkeit ein Ziel der Bildungsinstitutionen. Die Grundschulen sind dreisprachig: Die Lernenden werden auf Deutsch alphabetisiert und lernen Französisch ab der ersten Klasse. Luxemburgisch, das als Integrationssprache verstanden wird, und Deutsch sind die Schulsprachen. Bis 2017 war Luxemburgisch auch die Schulsprache im obligatorischen Kindergarten für Vier- bis Sechsjährige und in der fakultativen Früherziehung für Dreijährige. Dies änderte sich 2017 mit dem Programm der *éducation plurilingue* (mehrsprachige Bildung), das in der Vorschule und der Früherziehung gilt. Ziel ist es, die Kinder an die luxemburgische und französische Sprache heranzuführen und ihre Familiensprachen wertzuschätzen (vgl. Hu et al. 2018: 192). Durch das neue Programm sollen die Lernenden ihr sprachliches Repertoire einsetzen und vergrößern können, was auch verbesserte Schulleistungen nach sich ziehen soll. Um die Implementierung des mehrsprachigen Programms zu unterstützen und eine offene Haltung bei den Studierenden zu entwickeln, wurden in einem Seminar im Bachelor-Programm der Erziehungswissenschaften an der Universität Filmaufnahmen aus der Praxis eingesetzt. Sie sollten veranschaulichen, mit welchen Aktivitäten und Strategien Lehrkräfte den „monolingualen Habitus“ durchbrechen und frühe Mehrsprachigkeit fördern können.

Während Studien aus Weiterbildungen belegen, dass der Einsatz von Videoaufnahmen aus der Praxis die Reflexion fördert und lernfördernd wirkt (vgl. Peleman/Lazzari/Budginaité/Siarova/Huari/Peeters/Cameron 2018: 17; Star/Strickland 2008: 1), gibt es bisher kaum Studien zum Einsatz von Filmaufnahmen aus der (noch seltenen) mehrsprachigen Praxis in der Erstausbildung. Dieser Beitrag präsentiert eine kleine explorative Studie zur Wirkung der Filmaufnahmen in der Lehre. Anhand eines Fragebogens mit 83 Studierenden und vier Gruppeninterviews wurde untersucht, was und wie die Studierenden anhand dieser Aufnahmen aus der Praxis lernten. Vor der Präsentation der positiven Ergebnisse wird ein Einblick in die mehrsprachige Pädagogik und den Kontext der Studie gegeben.

2 Charakteristiken einer mehrsprachigen Bildung

Im Folgenden werden zentrale Aspekte einer mehrsprachigen Pädagogik wie Haltung, Planung, effiziente Aktivitäten und Strategien präsentiert, die in den obengenannten Filmaufnahmen illustriert werden. Dabei steht die mehrsprachige Pädagogik der Amerikanerin Ofelia García im Vordergrund, weil das Programm in Luxemburg sich unter anderem auf diesen Ansatz bezieht.

2.1 Mehrsprachige Pädagogik

Die *MULTILINGUAL pedagogies* (García/Flores 2012), auch unter *translanguaging pedagogies* (García/Johnson/Seltzer 2017) bekannt, wertschätzen die sprachlichen und kulturellen Ressourcen der SchülerInnen und unterstützen ihr Lernen, indem sie auf deren sprachlichen Repertoires aufbauen. Der Ansatz hat eine starke gesellschaftspolitische Dimension, da er die monolingualen Ideologien und Praktiken anprangert und die Erhöhung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit anstrebt. Aufbauend auf sozial-konstruktivistischen Lerntheorien unterstützt er Kooperation und Interaktion, um allen SchülerInnen die aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen und das Lernen zu fördern. Indem die Lehrkräfte eine Vielfalt an Sprachen erlauben und aktiv nutzen, fördern sie eine mehrsprachige Praxis und bauen Sprachhierarchien ab. Ein Hauptpfeiler der Pädagogik ist *translanguaging*, ein Konzept, das in den letzten 20 Jahren in der Psycholinguistik, der Soziolinguistik und den Erziehungswissenschaften zum Einsatz kam und stets neu definiert wurde. So kann es als Prozess, Performanz, Strategie, Praxis oder auch als Pädagogik verstanden werden. Als Strategie bezeichnet *translanguaging* den Gebrauch des gesamten linguistischen Repertoires des Sprechers (vgl. Lewis/Jones/Baker 2012: 657). In Wales bezieht sich *translanguaging* beispielsweise auf eine pädagogische Praxis, in der Lehrkräfte und SchülerInnen bewusst und systematisch zwischen Englisch und Walisisch wechseln, um Verständnis zu vertiefen und Lernen durch und in zwei Sprachen zu fördern (vgl. Lewis et al. 2012). In den *translanguaging pedagogies* in den USA wechseln Lehrkräfte und Lernende dynamisch zwischen Englisch und Spanisch (vgl. García et al. 2017).

Die Pädagogik des *translanguaging* kann transformativ sein, also, nicht nur das Individuum, sondern auch schulische Sprachpraktiken beeinflussen und verändern. Studienergebnisse in einsprachigen, zweisprachigen und mehrsprachigen Kontexten in Vorschulen zeigen, dass *translanguaging* Kommunikation vereinfacht, Teilnahme und Lernen unterstützt, die sozio-emotionelle Entwicklung vorantreibt und identitätsstiftend ist (vgl. Kirsch 2017: 13–15; Mary/Young 2017: 468–469). Studien in Grundschulen und Sekundarschulen belegen, dass SchülerInnen sprachliche

Kompetenzen entwickelten, Wissen aufbauten, bessere Schulerfolge erzielten und ihre Identität stärkten (vgl. Lewis et al. 2012: 661–667). Im Hinblick auf Lehrpraktiken berichten Gort/Pontier (2013: 9–16) und Mary/Young (2017: 468–469), dass Lehrkräfte zur sozialen Gerechtigkeit beitrugen, indem sie den Status der Familiensprachen erhöhten, Sprachhierarchien abbauten und inklusive Praktiken entwickelten.

Um diese Pädagogik stärker in Schulen zu verbreiten, definierten García und ihre KollegInnen drei Komponenten der Pädagogik: *stance*, *design* und *shift* (vgl. García et al. 2017: xii–xiii):

Beim *stance* handelt es sich um eine Haltung von Offenheit und Respekt gegenüber den multiplen und holistischen Sprach- und Kulturpraktiken der Lernenden. Im Klassenraum sind die Lehrkräfte bemüht, die Vielfalt der Sprachen und Kulturen darzustellen und Räume für die Mehrsprachigkeit zu öffnen. Sie sollen eine offene Haltung zeigen und sich z.B. als Lernende positionieren, die von SchülerInnen und deren Eltern lernen können (vgl. Palmer/Martínez/Mateus/Henderson 2014: 768–769).

Das *design* bezieht sich auf die Unterrichtsgestaltung, die Aktivitäten und den Lehrplan, die den Lehrkräften erlauben, die institutionellen Sprachen und Familiensprachen zusammenzubringen, und die den Lernenden ermöglichen, Verknüpfungen herzustellen. Das *design* fordert aufgaben- und projektbasiertes Lernen, Kooperation und das Bereitstellen von Materialien in unterschiedlichen Sprachen. Lehrkräfte sind also bemüht, Situationen zu gestalten, in denen die Lernenden sich aktiv, kooperativ, selbstständig, in mehreren Sprachen und entsprechend ihren sprachlichen und kognitiven Bedürfnissen mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen. Aufgaben können darin bestehen, Inhalte zu erforschen, Probleme zu lösen, Situationen zu bewerten und Vorschläge zu präsentieren. Die Lernenden können dabei mehrere Sprachen benutzen, z.B. einen englischen Text lesen und auf Spanisch diskutieren (vgl. Kirsch 2019).

Die *shifts* beziehen sich auf spontane Änderungen der Unterrichtsgestaltung, um die Lernenden besser zu unterstützen. Lehrkräfte können in diesem Fall die Sprache wechseln oder sprachstützende Strategien benutzen.

2.2 Förderung der Mehrsprachigkeit in *Literacy*-Aktivitäten

Literacy-Aktivitäten in mehreren Sprachen sind ein wichtiger Bestandteil einer mehrsprachigen Pädagogik. Die Ergebnisse der Studie MuLiPEC (*Developing Multilingual Pedagogies in Early Childhood*) zeigen, dass Lehrkräfte in Luxemburg, die an einer Weiterbildung teilnahmen, lernten Drei- bis Sechsjährige an Luxemburgisch und Französisch anhand von mehrsprachigen Aktivitäten mit Geschichten,

Reimen und Liedern heranzuführen (vgl. Kirsch/Aleksić 2018: 157–158). Zudem bezogen sie die Familiensprachen der Kinder stärker in den Alltag und in die Aktivitäten ein. Die Kinder waren motiviert, nahmen interessiert an den Aktivitäten teil, wurden Sprachen gegenüber offener und entwickelten ihre sprachlichen Kompetenzen in mehreren Sprachen (vgl. Kirsch/Aleksić/Mortini/Andersen 2020). Eine Studie in Frankreich verdeutlicht, wie eine Vorschullehrerin zusammen mit den Eltern arbeitete, um die Familiensprachen der Kinder besser wertschätzen zu können (vgl. Mary/Young 2017: 462). Die Eltern besuchten die Schule u.a., um den Kindern in der Familiensprache vorzulesen. Forschungsergebnisse belegen, dass das Lesen von zweisprachigen Büchern und das dialogische Vorlesen in mehreren Sprachen SchülerInnen befähigen, sich bewusst zwischen mehreren Sprachen zu bewegen, ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern, ihr Sprachbewusstsein zu vertiefen und sprach- und kulturübergreifende Vergleiche aufzustellen (vgl. Schwartz/Asli 2014: 29–30).

Ebenfalls effizient ist das gemeinsame Produzieren von ein- und mehrsprachigen Geschichten, das auch in Kooperation mit Eltern geschehen kann. In Luxemburg wurde das gemeinsame Erzählen von Geschichten auf der App *iTEO* in der Vor- und Grundschule erforscht. Die Ergebnisse der Langzeitstudie *iTEO* zeigen, dass die beobachteten fünf Vorschulkinder, die nur wenig Luxemburgisch zu Schulbeginn sprachen, ihr sprachliches Repertoire erweiterten (vgl. Kirsch 2017). Am Ende der Vorschulzeit benutzten sie neben Luxemburgisch und ihren Familiensprachen bis zu drei weiteren Sprachen. Kollaborierten Kinder mit einem Partner oder einer Partnerin des gleichen sprachlichen Hintergrunds, so erzählten sie meistens Geschichten auf Luxemburgisch, planten und diskutierten diese allerdings in ihrer Familiensprache. *Translanguaging* war eine legitime sprachliche Praxis. Arbeiteten Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen zusammen, so forderten sie sich oft auf, in der Familiensprache zu erzählen oder Lieder zu singen. Auf diese Weise schnappten sie neue Wörter und Strukturen auf, die sie später benutzten. Cummins (2009: 266) bezeichnet Texte, die persönliche, sprachliche und kulturelle Dimensionen der Identität der SchülerInnen enthalten, als *identity texts*. Die Entstehung schriftlicher *identity texts* in Kollaboration mit den Eltern wurde zuerst in Kanada (vgl. Naqvi/McKeough/Thorne/Pfitcher 2012) untersucht. Der Austausch dieser multimodalen Texte, bestehend aus mündlichen Produktionen, Zeichnungen, Fotos und schriftlichen mehrsprachigen Texten, öffnet einen Raum für einen interkulturellen Austausch und bestärkt die Mehrsprachigkeit und Identität der Kinder (523–524).

2.3 Förderung der Mehrsprachigkeit durch sprachfördernde Strategien

Lehrkräfte, die mehrsprachige Aktivitäten durchführen, setzen unterschiedliche sprachförderliche Strategien ein, beispielsweise Visualisierungs-, Stimulierungs- und Modellierungsstrategien. Das Sprachverständnis der Lernenden kann durch die Mimik, Gestik, Bewegungen der Lehrenden, durch Bilder sowie durch paralinguistische Elemente wie Tonlage, Tempo und Lautstärke unterstützt werden (vgl. Gort/Pontier 2013). Die Stimulierungstechniken können Interaktionen ankurbeln (Simon/Sachse 2013). Dies geschieht z.B., indem die Lehrkräfte aktiv zuhören, offene und geschlossene Fragen stellen und Kinder zum Reden untereinander anregen. Die Modellierungsstrategien beziehen sich auf die Äußerungen der Sprechenden. Die Lehrpersonen können diese umformulieren, erweitern oder korrekatives Feedback geben (vgl. Hamre/Pianta/Burchinal/Field/LoCasale-Crouch/Downer/Howes/LaParo/Scott-Little 2012: 93–94). Der strategische, bewusste und reflektierte Einsatz von *translanguaging* ist ebenfalls eine sprachförderliche Maßnahme (vgl. García 2009: 378; Palviainen/Protassova/Mård-Miettinen/Schwartz 2016: 9–10).

Ergebnisse von Studien zu Weiterbildungen in den USA, in Luxemburg und Deutschland belegen, dass eine Weiterbildung Fachkräfte zum effizienten Einsatz von sprachfördernden Strategien befähigt. Nach dem Training gehen die TeilnehmerInnen besser auf die kommunikativen Bedürfnisse der Kinder ein und bieten ihnen mehr Möglichkeiten zum Sprechen an. Die Kinder reden dadurch mehr und verbessern ihre sprachlichen Kompetenzen (vgl. Hamre et al. 2012: 109–112; Kirsch et al. 2020: 13; Simon/Sachse 2013: 392–393). Ein zentraler Aspekt dieser Weiterbildungen sind Filmaufnahmen aus der Praxis der Teilnehmenden. Folgt man Banduras (1986) sozial-kognitiver Lerntheorie, kann Lernen ein Resultat von Beobachtung und Nachahmung sein. Der/Die BeobachterIn nimmt bestimmte Verhaltensweisen eines Vorbildes wahr und imitiert diese. Basierend auf dieser Theorie beschreibt das Konzept des *teacher noticing*, wie Lehrende ausgewählte Elemente im Unterricht erkennen, diese mit Theorien verknüpfen und schließlich anwenden (vgl. Star/Strickland 2008: 121–124). Diesbezügliche Studien zeigen, dass Lehrpersonen durch ein solches Training lernen relevante Verhaltensweisen in Unterrichtseinheiten wahrzunehmen und sich diese zu merken. Videoaufnahmen unterstützen sowohl eine systematische Reflexion der Praxis als auch die Nachhaltigkeit einer Weiterbildung (vgl. Peleman et al. 2018: 16–17).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Lehrkräfte, die den Ansatz mehrsprachiger Pädagogik verfolgen möchten, eine offene Haltung zur Mehrsprachigkeit entwickeln, sich den dominanten monolingualen Praktiken widersetzen und sprachfördernde

Strategien in sinnvollen mehrsprachigen Aktivitäten einsetzen müssen. ForscherInnen sind sich einig, dass sowohl die Erstausbildung als auch Weiterbildungen die Einstellungen von TeilnehmerInnen zum Teil verändern können. Des Weiteren ist man sich einig, dass Wissen und Handlungskompetenzen in Weiterbildungen erweitert werden können und dass Filmaufnahmen dabei förderlich sind. Studien zum lernförderlichen Einsatz von Filmaufnahmen in der Erstausbildung sind selten. Die folgende Studie untersucht deshalb das professionelle Lernen von Studierenden in der Lehrerausbildung in Luxemburg anhand von Filmaufnahmen zur mehrsprachigen Bildung und geht folgenden Fragen nach:

1. Welchen Einfluss haben Filmaufnahmen aus der Praxis auf die Haltung und den Wissenserwerb der Studierenden?
2. Aus welchen Gründen sind Filmaufnahmen lernförderlich?

3 Mehrsprachigkeit in Weiterbildungen und der Erstausbildung in Luxemburg

Dieser Teil stellt die Filmaufnahmen vor, die in zwei Weiterbildungen hergestellt und in der Erstausbildung eingesetzt wurden.

3.1 Die Weiterbildungen der Studien iTEO und MuLiPEC

Die Weiterbildungen der Forschungsprojekte iTEO (vgl. Kirsch 2017) und MuLiPEC (vgl. Kirsch/Aleksić 2018) zielten darauf, Fachkräfte zu befähigen, besser auf der sprachlichen Diversität der Kinder aufzubauen und eine mehrsprachige Pädagogik zu entwickeln. Sie bestanden einerseits aus Seminaren über Mehrsprachigkeit, Spracherwerbstheorien, sozio-konstruktivistische Lerntheorien und Unterrichtsmethoden und andererseits aus Seminaren, in denen die TeilnehmerInnen gefilmte Sprachaktivitäten aus der Praxis diskutierten. Wie bereits oben erwähnt, beweist eine Befragung der TeilnehmerInnen der MuLiPEC-Studie, dass diese ihr Wissen zur Mehrsprachigkeit vertieft und sich der mehrsprachigen Bildung geöffnet haben (vgl. Kirsch/Aleksić 2018: 158). Sie führten Aktivitäten in Luxemburgisch und Französisch aus und bauten auf Familiensprachen auf, indem sie sprachfördernde Strategien benutzten. Sie lernten ebenfalls *translanguaging* strategisch einzusetzen, damit es inklusiv und sprachfördernd wirkt im Sinne einer *translanguaging*-Pädagogik (vgl. García et al. 2017: 28). Das professionelle Lernen ist dabei zum Teil auf die Diskussion über die gefilmte Praxis zurückzuführen, die eine forschende und reflektierende Haltung herbeiführte und es erlaubte, Theorie und Praxis sinnvoll miteinander zu verbinden. Nach Angaben der TeilnehmerInnen lieferten die Aufnahmen einen distanzierteren Einblick sowohl in die eigene Praxis

als auch in die der KollegInnen. Einige gaben an, neue Ideen für Aktivitäten bekommen zu haben, andere wiesen auf Methoden und Strategien hin, wieder andere erfreuten sich an den positiven Rückmeldungen ihrer KollegInnen. Alle wiesen auf die Wichtigkeit der kollektiven und theoriegeleiteten Reflexion hin, die durch die Aufnahmen und deren kritische Auseinandersetzung gefördert wurde.

Ein Projektergebnis der Forschungsprojekte iTEO und MuLiPEC waren Filmaufnahmen, die verschiedenartige Aspekte der mehrsprachigen Praxis der an der Weiterbildung teilnehmenden Fachkräfte veranschaulichen. Diese wurden eigens für die Weiter- und die Erstausbildung von Lehrenden hergestellt und können auf der Homepage der Projekte abgerufen werden (<https://iteo.uni.lu>; <https://mulipec.uni.lu>). Diese Filmaufnahmen zeigen, wie man mehrere Sprachen sinnvoll in alltäglichen Gesprächen und Ritualen einsetzen und Sprachaktivitäten mit Büchern, Reimen und Liedern sowie mit der App iTEO in der luxemburgischen, deutschen und französischen Sprache durchführen und holistisch miteinander verbinden kann. Sie führen ebenfalls vor, wie Familiensprachen von den Lehrpersonen und den Kindern verwendet werden, um den Spracherwerb zu unterstützen und die Familiensprachen der Kinder wertzuschätzen. Unterrichtsmethoden und Konzepte wie *translanguaging* werden von den Fachkräften und ExpertInnen erklärt. Einige dieser Filmaufnahmen wurden deswegen in der Erstausbildung eingesetzt.

3.2 Mehrsprachigkeit in der Lehrerausbildung

Der Bachelor in Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg ist eine achtsemestrige akademische und praktische Lehrerausbildung, die alle Studierenden für unterschiedliche Bildungsbereiche ausbildet. Lehrpersonen der luxemburgischen Vor- und Grundschule sind ‚GeneralistInnen‘ und unterrichten alle Fächer. Dazu gehören die Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch sowie die Sachfächer. Außerdem erstreckt sich die Elementarschule von der Früherziehung bis zur sechsten Klasse für Kinder zwischen drei und zwölf Jahren. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, unterstützt das mehrsprachige Curriculum des BScE-Programms eine forschende Lernhaltung, indem es die Studierenden dazu befähigt, sich Handlungskompetenzen und Wissen anzueignen, wissenschaftliche Texte zu lesen und kritisch zu reflektieren, am öffentlichen Diskurs über Lehren und Lernen zu partizipieren und kleinere wissenschaftliche Forschungsprojekte in Schulen durchzuführen.

Aufgrund des neuen, in der Einleitung dieses Beitrags vorgestellten Programmes der mehrsprachigen Bildung wurden einige Kurse inhaltlich verändert bzw. auf dieses Programm ausgerichtet, u.a. ein 30-stündiger Kurs zur Entwicklung von mündlichen Kompetenzen im zweiten Semester. Dieser Kurs besteht aus einer Vorlesung und drei Seminaren, und wird von drei DozentInnen in Französisch, Deutsch und

Luxemburgisch unterrichtet. In einem dieser drei siebenstündigen Seminare wurde mit den oben beschriebenen Filmaufnahmen aus den Projekten iTEO und MuLiPEC gearbeitet. Im ersten Treffen wurden Theorien der Mehrsprachigkeit und der Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern sowie das Konzept *translanguaging* vorgestellt. Drei kurze Filmsequenzen illustrierten den Spracherwerb von zwei mehrsprachigen Kindern und *translanguaging* in einer Bildungsinstitution. Die Sprachförderung mit Hilfe der App iTEO war das Thema des zweiten Treffens. Im Vordergrund stand das kollaborative Erzählen in mehreren Sprachen, veranschaulicht anhand von drei iTEO Filmaufnahmen. Die mehrsprachige Bildung in der Früherziehung war der Schwerpunkt des letzten Treffens. Anhand von fünf kurzen Filmaufnahmen des Projekts MuLiPEC wurde gezeigt, wie Mehrsprachigkeit anhand von Ritualen im Alltag und von Geschichten und Liedern in einem holistischen Ansatz gefördert werden kann. Alle Aufnahmen wurden im Hinblick auf Spracherwerbstheorien und sprachdidaktische Konzepte analysiert. Zum Schluss dieses Seminars wurden die 83 Studierenden zu der Wirksamkeit der Filmaufnahmen befragt und ihr Wissen wurde in einem Examen geprüft.

4 Methodik

Um herauszufinden, wie und inwiefern die im Unterricht eingesetzten Filmaufnahmen zur mehrsprachigen frühkindlichen Bildung lernförderlich waren, wurde eine Befragung der Studierenden anhand eines Fragebogens sowie anhand von Gruppeninterviews durchgeführt.

4.1 Methoden der Datenerhebung

Der Fragebogen mit einer Likert-Skala bestand aus 24 Fragen, die in vier Kategorien (A–D) eingeteilt waren. In jeder Kategorie standen Aussagen, die die Studierenden auf einer fünfstufigen Antwortskala bewerten mussten. In der ersten Kategorie (A) ging es um Eindrücke bezüglich des Einsatzes der Filmaufnahmen in der Lehre und in der zweiten (B) um die Reaktion der Studierenden. Beispiele von Items dieser Kategorien heißen „Sich Videoaufnahmen aus der Forschung im Unterricht ansehen ist lehrreich.“ (A.1) und „Videoaufnahmen halfen mir, Konzepte, Methoden oder Strategien besser zu verstehen.“ (B.2). Den Studierenden wurde erklärt, dass es sich hier um Konzepte wie *translanguaging*, Methoden wie dialogisches Vorlesen und sprachfördernde Strategien handelte. Der Bezug zwischen Forschung und Lehre war der Inhalt von Kategorie C, auf den in diesem Artikel nicht weiter eingegangen wird. In der letzten Kategorie sollten sich die Studierenden zu erworbenen Fähigkeiten oder Wissen äußern. Sie positionierten sich u.a. zu folgenden Aussagen: „Dank der Videoaufnahmen konnte ich die Theorie besser mit der Praxis verbinden.“ (D.1) und „Dank der Videoaufnahmen bekam ich einen guten

Einblick in die *éducation plurilingue*.“ (D.3). Außerdem konnten sie sich zu sprachfördernden Aktivitäten (D.5) und Strategien (D.6) äußern. Darüber hinaus hatten die Studierenden Gelegenheit, sich frei zu äußern. Die Items waren so aufgebaut, dass sich manche innerhalb einer Kategorie ähnelten oder widersprachen. Ähnliche Fragen in allen Kategorien ermöglichen außerdem das Vergleichen von Items. Der Fragebogen wurde von allen 83 Studierenden ausgefüllt.

Die anschließenden vier Gruppeninterviews dienten dazu, tiefere Einblicke in die Einschätzungen von zehn freiwilligen Studierenden zu bekommen. Als Datenerhebungsmethode eignen sich Gruppeninterviews, weil sie Diskussionen über gemeinsame Erfahrungen anregen und Meinungsbildung stimulieren. Manchmal werden sich die InterviewpartnerInnen erst in Diskussionen ihrer Einstellungen bewusst (vgl. Bohnsack 2000: 370–371). Die Interviewfragen wurden nach der Sichtung der ausgefüllten Fragebögen zusammengestellt. In den Interviews sollten die Studierenden erklären, wie sie Theorien, Methoden oder Strategien am besten lernten. Anschließend besprachen die zehn TeilnehmerInnen ihre „Lieblingsfilme“ sowie deren Inhalte. Auf diese Weise sollte eingeschätzt werden, inwiefern sie sich mit den Komponenten einer mehrsprachigen Pädagogik auseinandergesetzt hatten. Zum Abschluss der Interviews wurden sie gefragt, inwiefern die Arbeit mit Filmmaterial lernförderlich sein kann. Eine Forschungsassistentin führte die zwischen 33 und 42 Minuten langen Interviews auf Deutsch durch, transkribierte sie und anonymisierte sie vor der Datenauswertung.

Zusätzlich zu diesen Daten wird auf das Examen des Seminars zurückgegriffen, das aus drei Fragen zu je zwei Punkten bestand. Die Studierenden sollten erstens zwei sprachfördernde Strategien auswählen und erläutern, zweitens entweder die sprachfördernde Wirkung des Erzählens im Allgemeinen oder das kollektive Erzählen auf der App iTEO explizieren und abschließend entweder das dialogische Erzählen oder *translanguaging* erklären.

4.2 Datenanalyse

Da es sich um einen kurzen Fragebogen mit unterschiedlichen Themen handelte, der explorativ verwertet wurde, bot sich eine Auswertung mit deskriptiver Statistik an. Zunächst wurde der Prozentsatz der Studierenden berechnet, die die Items ankreuzten, um anschließend die Werte untereinander zu vergleichen und auf diese Weise Muster zu finden. Da es sich nur um wenige Items handelte, wurden keine Korrelationen berechnet. Es folgt ein Beispiel von drei Items aus drei Kategorien. Während Item A.1 genereller Natur ist, kann B.2 Erklärungen zu A.1 liefern. D.1 kann eine Auswirkung von A.1 und B.2 sein. Die drei Items liefern ähnliche Einblicke und wurden auch ähnlich von den Studierenden bewertet (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Vergleich von drei Items aus drei Kategorien: A.1, B.2, D.1

Items	1 stimme gar nicht zu	2 stimme we- nig zu	3 stimme we- nig zu	4 stimme im Großen und Ganzen zu	5 stimme völ- lig zu	4 & 5
A.1	0 %	0 %	8 %	47 %	45 %	92 %
B.2	1 %	1 %	19 %	45 %	34 %	82 %
D.1	1 %	1 %	19 %	45 %	34 %	87 %

Das Gruppeninterview wurde zunächst transkribiert und anschließend mit einem Verfahren der thematischen Analyse (vgl. Braun/Clarke 2006: 84) ausgewertet. Zentrale Aussagen wurden zusammengefasst und untereinander verglichen, um Muster zu entdecken. Wiederkehrende Themen waren die Authentizität und Anwendung von Unterrichtsmethoden sowie die Reflexion. Anschließend wurden die Daten trianguliert (vgl. Flick 2011: 27–49), um nach Gemeinsamkeiten zwischen den Aussagen des Fragebogens und der Interviews zu suchen. Dies ergab ebenfalls Hinweise darauf, inwiefern die Interviews stellvertretend für die ganze Kohorte der Studierenden waren.

5 Ergebnisse: Auswirkung der Filmaufnahmen aus der Forschung für das professionelle Lernen

Die Ergebnisse des Fragebogens und der Interviews zeigen, dass die Filmaufnahmen lernförderlich waren: Sie veränderten die Einstellungen der Studierenden und trieben dank der Diskussion und Reflexion den Wissenserwerb voran.

5.1 Einfluss der Filmaufnahmen auf den Wissenserwerb und die Haltung

Im Folgenden werden zuerst einige Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung vorgestellt. Die angegebenen Prozentsätze zeigen, wie viele Studierende den Aussagen „im Großen und Ganzen“ und „völlig“ zustimmten. Von den Studierenden fanden 92 % die Aufnahmen „lehrreich“: 82 % gaben an, sie könnten dank der Filmaufnahmen „Konzepte, Methoden oder Strategien besser verstehen“ und 89 %, sie könnten die Theorie mit Praxis verbinden. Außerdem bestätigten 75 % der Studierenden, sie hätten etwas über die Anwendungen von Methoden und sprachfördernden Strategien gelernt und 64 %, sie hätten neue Ideen für Aktivitäten gewonnen.

In den Interviews gaben die Studierenden konkrete Beispiele, die diesen Lernzuwachs illustrierten. Alle erwähnten Methoden wie z.B. das dialogische Lesen und das Geschichtenerzählen mit der App iTEO und erklärten dabei die sprachlichen Handlungen der Lehrperson oder der SchülerInnen. Das Verständnis von Lehren und Lernen kam dabei zum Vorschein, wie beispielsweise bei dem Studierenden I, der sich scheinbar wundert, dass kleine Kinder schon kompetent sind und selbständig und mit Freude arbeiten können.

- (1) Dass man Kindern jetzt nicht viel Input geben muss und nicht, also, was ich auch gut finde, dass sie selbst kreativ sein können und einfach frei, frei sein und eine freie Geschichte erfinden, so wie sie's im Kopf haben und also einfach ganz spontan und dass sie wirklich schon gut mit der App umgehen können und dass es ihnen auch Spaß macht und das auch so eine natürliche Freude ist und es nicht erzwungen ist. (Studierender I)

Vier Teilnehmende sprachen über ihr vertieftes Wissen im Umgang mit Kinderbüchern. Bisher hatten sie Bücher mit Vorlesen verknüpft und lernten im Kurs, wie sie Geschichten in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten einsetzen und mit anderen Aktivitäten sinnvoll verknüpfen können. Weitere Studierende gaben Beispiele für erworbenes Wissen bzgl. sprachfördernder Strategien wie z.B. korrekatives Feedback oder *translanguaging* (vgl. García 2009; Hamre et al. 2012; Simon/Sachse 2013).

- (2) Und da konnte man sich auch anschauen, wie der Lehrer mit den Kindern interagiert und worauf der achtet und welche Strategien er benutzt. Also, das find' ich schon sehr wichtig und auch hilfreich. (Studierender F)
- (3) In den Videos haben wir translanguaging gesehen, wie Lehrkräfte eben auf die verschiedenen Sprachen reagieren, und ich glaube, das hat mir auch geholfen, es zu verstehen. (Studierender G)

Jeweils 78 % der Studierenden befanden außerdem im Fragebogen, dass sie „etwas über die Lernprozesse der Kinder gelernt haben“ und „besser nachvollziehen, wie kleine Kinder Sprachen lernen“. Die Studierenden C und E zeigten sich im Interview beispielsweise darüber verwundert, wie schnell Kinder Sprachkompetenzen entwickeln. Sie bezogen sich auf ein zugewandertes Kind, das in einer ersten Aufnahme die Familiensprache und Luxemburgisch mischte und drei Monate später Luxemburgisch sprach. Sprachenmischen war bis dahin eher als ein Zeichen von mangelnder Kompetenz verstanden worden. Nach Aussagen der Studierenden wurden sie sich außerdem ihrer Vorstellungen von Spracherwerb bewusst und erkannten an konkreten Beispielen, dass der Gebrauch der Familiensprachen zusätzlich zu

den Schulsprachen erstens lernförderlich und identitätsstiftend sei (vgl. Cummins 2009; Kirsch 2017; Lewis et al. 2012; Mary/Young 2017) und zweitens mit der Haltung der Lehrpersonen zusammenhängt (vgl. García et al. 2017).

- (4) Also, ich muss sagen, dass ich etwas die Auffassung hatte, dass wenn ich zum Beispiel einem portugiesischen Kind, was nur Portugiesisch kann, Luxemburgisch beibringen möchte, dass ich mit ihm dann immer nur auf Luxemburgisch rede. Aber wir haben eigentlich oft genug gesehen, dass das eigentlich nicht viel bringt, sondern dass es schon ratsam ist, die Muttersprache des Kindes miteinzubeziehen und [man] versucht, eine, ich sag' mal 'ne Brücke zu bauen zwischen dem Luxemburgisch und dem Portugiesisch in dem Moment. Also dieses *translanguaging* hatte ich eigentlich nie so wirklich auf'm Schirm. (Studierender C)
- (5) Da war der kleine Junge, der Deutsch und Spanisch zu Hause gesprochen hat und all' die anderen Kinder haben Französisch gesprochen (...) und dann hatten sie 'ne Situation, wo die Frau Deutsch geredet hat und er konnte eigentlich in seiner Familien-, Muttersprache aufblühen. Das war so'n kleines Erfolgserlebnis für den Kleinen, dass er mal den anderen zeigen konnte, wie man richtig Deutsch spricht. Das hat mich beeindruckt. Einfach, dass, dass man auf die einzelnen Sprachen eingehen soll. Und, für die Kinder ist das wirklich schwierig manchmal. Und wenn sie sich nicht in ihrer Muttersprache ausdrücken können, da gibt's viele Kinder, die dann einfach lieber gar nichts sagen, als sich irgendwie falsch auszudrücken, und das find' ich immer sehr schade. (Studierender J)
- (6) Also ich erinnere mich noch an ein Beispiel, da konnte man die Haltung der Lehrerin und der Erzieherin gegenüber der Mehrsprachigkeit gut erkennen und die waren auch sehr offen und haben das eben gefördert und (...) ich glaub' auch, dass es sehr wichtig ist, die Haltung färbt ja auch auf die Kinder ab. Und, wenn die Kinder bemerken, dass die, die Lehrpersonen sehr offen sind, dann fühlen sie sich eben auch wohl und (...) dann öffnen sie sich vielleicht auch dem Luxemburgischen oder sonst welchen Sprachen. Das haben wir in diesem Kurs gesehen, dass es auch zum Beispiel, dass es eben sehr wichtig ist, auf die Ressourcen der Kinder einzugehen und sich für diese zu interessieren. Das hab' ich sehr interessant gefunden. Das war mir so nicht bewusst. (Studierender F)

Diese starken Aussagen geben einen Hinweis auf die traditionelle Vorstellung von Spracherwerb und die monolingualen Ideologien der Studierenden (vgl. García 2009; Gogolin 1994). Dies ist verständlich, da Luxemburgisch bis 2017 die Zielsprache in der Vorschule war und die Studierenden selbst eine strikte Sprachentrennung in ihrer Schulzeit erlebten. Dank der Filmaufnahmen und der im Seminar diskutierten empirischen Forschung lernten die Studierenden eine dynamische Sicht des Spracherwerbs kennen (vgl. García 2009) und konnten sich mit ihren eigenen Vorstellungen von Spracherwerb und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Diese Reflexion verhalf ihnen dazu, sich der ihnen noch unbekanntem und seit 2017 gesetzlich verankerten mehrsprachigen Bildung zu öffnen, was wiederum die Chancen für eine erfolgreiche Implementierung und die „Entwicklung eines mehrsprachigen Habitus“ erhöht (vgl. Hu et al. 2018).

Im Fragebogen sind 76 % der Studierenden der Meinung gewesen, sie hätten einen guten Einblick in die *éducation plurilingue* bekommen. Die TeilnehmerInnen der Gruppeninterviews bestätigten diese Erkenntnis und ergänzten, sie wüssten nun, wie sie „mit der Mehrsprachigkeit konstruktiv umgehen könnten“ (Studierender D), und sie hätten „konkrete Beispiele, die sie im nächsten [Praktikum] umsetzen könnten“ (Studierender F). Einige Studierende gaben ebenfalls explizit an, ihre Einstellungen zur mehrsprachigen Bildung in der Früherziehung geändert zu haben und dem neuen Gesetz gegenüber nun positiver gestimmt zu sein.

- (7) Und, da gab es eigentlich relativ viel Kritik dagegen [das Gesetz] und ich muss ehrlich zugestehen, dass ich das auch nicht wirklich eingesehen habe, wieso man dies tun soll. Und, ich find‘ aber, gerade in diesem Kurs wurde uns eine ganz andere Art und Weise, Sprache zu lernen, gezeigt, wie wir es eigentlich kannten, und ich wurde schon etwas umgestimmt, muss ich ehrlich sagen. (Studierender C)

Die offenere Haltung gegenüber der mehrsprachigen Bildung und *translanguaging* hing mit kognitiven und affektiven Dimensionen zusammen. Dank der wissenschaftlichen Literatur und der empirischen Forschung sind die Studierenden sich der sprachlichen Diversität in luxemburgischen Klassenzimmern bewusster geworden, verstanden die Wichtigkeit der Familiensprachen für die kindliche Entwicklung und erkannten, dass *translanguaging* kein Resultat von mangelnden Sprachkompetenzen ist, sondern strategisch zum Ankurbeln des Lernens eingesetzt werden kann. Dieser Wissenserwerb wurde von starken Gefühlen begleitet, ausgedrückt in Adjektiven wie schade, beeindruckt, interessant und wichtig (vgl. Auszüge 2, 5, 6).

Die Resultate des Exams, das neun Wochen nach den Interviews stattfand, bestätigen den Lernzuwachs. Die Durchschnittswerte der Teilnoten zu den Fragen zum

lernförderlichen Gebrauch von iTEO, *translanguaging*, dialogischem Lesen und sprachfördernden Strategien lagen jeweils bei 1.5, 1.3, 1.5 und 1.3 von 2 Punkten. In ihren Antworten verwiesen 10 von den 81 am Examen teilnehmenden Studierenden explizit auf die Filme, entweder indem sie konkrete Situationen aus den Aufnahmen schilderten oder die genaue Wortwahl von Kindern oder Fachkräften wiedergaben. Sie bezogen sich beispielsweise auf das gemeinsame Erzählen von SchülerInnen in der Vorschule und der ersten Klasse auf iTEO, das Erzählen beim Bücherbetrachten eines Dreijährigen, Rituale, in denen SchülerInnen ihre Gefühle darstellten, die Strategie des korrektiven Feedbacks oder die Gestik einer Lehrerin.

5.2 Lernen anhand von Filmmaterial

Die Fragebögen liefern erste Einblicke in mögliche Ursachen für den Lernzuwachs. Von den Studierenden fanden 89 % die Aufnahmen „interessant“ und 81 %, meinten, diese würden den „Unterricht auflockern“. Beschreibungen wie motivierend, angenehm, interessant und anregend tauchten auch in drei Interviews auf, wie im Beispiel 8 ersichtlich ist.

- (8) Aber durch die Filme macht es das Ganze halt einfach interessanter und danach hat man viel mehr Lust, zuzuschauen und man, ja, es macht eigentlich mehr Spaß, jetzt der ganze Unterricht und der Unterricht ist auch viel lebendiger, weil man dann eben auch über die Filme spricht, jeder kann seinen Input geben. (Studierender E)

Außerdem kreuzten 92 % an, die Filmaufnahmen seien „lehrreich“, zum einen, weil sie Theorien, Methoden und Strategien veranschaulichen (89 %), zum anderen, weil sie für Diskussion sorgen (79 %). Allerdings gaben nur 61 % an, dass das Filmmaterial zum Nachdenken anrege. Veranschaulichung, Diskussion und Reflexion waren zentrale Themen in den Interviews und werden im Folgenden näher betrachtet (siehe auch Auszüge 2, 3 und 7).

Die meisten Studierenden sprachen die Authentizität der Beispiele an und wiesen darauf hin, dass diese kontextuell situiert, komplex und multimodal seien und somit eine Fülle an Informationen zeigen, die man nicht in Theorien oder Modellen findet. Ein wiederkehrendes Beispiel war die Dimension Zeit. Wie langsam oder schnell Kinder und Lehrpersonen in der Praxis interagieren würden, könnten die Studierenden sich nicht vorstellen, wenn sie Literatur zu lernfördernden Strategien lesen oder mit Transkripten arbeiten. Zudem wiesen alle Studierenden auf die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation sowie auf die Emotionen hin, die sie in den Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen erkennen konnten (siehe bspw. den Textauszug 5). Dank dieser Fülle an Informationen bekäme man tiefere Einblicke, habe etwas „Greifbares“ und „die Bilder blieben im Kopf hängen“ (Studierende A,

D und J). Dies wiederum helfe bei der Verarbeitung der Informationen, beim Verständnis und beim Merken:

- (9) Würde ich sie [Texte] lesen, man würde sagen, ok, ich hab´ das jetzt verstanden. Man würde nicht weiter drüber reflektieren, aber wenn man die Videoaufnahmen anschaut, dann kommen viel mehr Eindrücke auf einen zu und die verarbeitet man dann halt auch und ja, deshalb denk ich, das ist viel lehrreicher. (Studierender D)

Nach Aussagen der Studierenden setzten sie sich tiefer mit dem Material auseinander, besonders wenn sie sich die online verfügbaren Filme zu Hause ansehen konnten, da im Seminar hin und wieder mit der *flipped classroom*-Methode gearbeitet wurde. Die Studierenden wurden gebeten, sich die Filmaufnahmen im Voraus in Ruhe anzusehen, um mehr Zeit für Diskussion und Reflexion im Seminar zu haben. Sechs der Interview-TeilnehmerInnen nahmen diese Zeit der Vorbereitung sehr ernst. Sie sahen sich die Sequenzen mehrmals an, entdeckten jedes Mal andere Details und machten sich Notizen. Diese mehrfache und tiefere Auseinandersetzung mit den Filmen sowie die erhöhte Aufmerksamkeit waren sinnstiftend:

- (10) Dass man sich da schon mehr drauf einlässt und deswegen auch einfach aufmerksamer auf die Sache zugeht und deswegen auch viel mehr mitbekommt. Und auch einfach das Visuelle bringt, [...] einfach mehr, man kann sich mehr damit auseinandersetzen. (Studierender C)

Die tiefe Auseinandersetzung führte ebenfalls zu einer Schärfung des kritischen Blicks. Zum einen fielen Studierenden Unstimmigkeiten im Hinblick auf die Strategie des korrektiven Feedbacks auf. Anhand der Filmaufnahmen erfuhren die Studierenden, dass diese Art der Rückmeldung sowohl von Lehrpersonen als auch von Vier- bis Siebenjährigen konstruktiv benutzt wurde. Diese konkreten Filmbeispiele standen im Widerspruch zum Thematisieren des Korrekturverhaltens in einem anderen Seminar, wonach „sie Kinder nicht korrigieren sollten“ (Studierender I). Zum anderen erkannten die Studierenden, dass sie nicht immer das Gleiche in Filmaufnahmen bemerkten und dass ihre Interpretationen hin und wieder von denjenigen der Seminarleiterin abwichen. Meinungen erklären, Perspektiven kontrastieren und Sichtweisen begründen waren wichtige Aspekte des Unterrichts, die besonders von Studierenden A, B, C und D betont wurden. Die klärende und lernfördernde Wirkung der theoriegeleiteten Diskussionen wurde von allen TeilnehmerInnen hervorgehoben. Sie waren sich einig, dass sie viele kritische Fragen stellen konnten. Außerdem erkannten sie, dass es darum gehe, ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, „Blickpunkte mitzuteilen“, um dann durch die Reflexion etwas „Neues daraus zu konstruieren“ (Studierende A und B).

6 Diskussion und Schlussfolgerung

Diese explorative Studie versuchte herauszufinden, inwiefern und warum Filmaufnahmen zur mehrsprachigen Bildung aus der Praxis lernfördernd in der Lehrerbildung wirken können. Die Ergebnisse belegen, dass die Studierenden sich Wissen zu Spracherwerb und lernförderlichen Aktivitäten und Strategien eines erfolgreichen *designs* (vgl. García et al. 2017) angeeignet hatten. Die Filmaufnahmen befähigten die Studierenden ebenfalls dazu, an ihrem *stance* zu arbeiten. Sie wurden sich ihrer eigenen Vorstellungen von Lernen und Lehren und ihrer Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit bewusst, reflektierten diese und veränderten sie. Außerdem entwickelten sie ihre Sprachbewusstheit, die u.a. Einstellungen und Wissen um den Einsatz des eigenen Sprachrepertoires und derer von Kindern umfasst (vgl. Hu et al. 2018: 192). Die Filmaufnahmen wurden als lehrreich empfunden, weil sie die Praxis veranschaulichten, eine tiefe und aufmerksame Auseinandersetzung mit dem Material ermöglichen, theoriegeleitete Diskussion ankurbeln und die Reflexion fördern.

Vergleicht man die Aussagen der Studierenden mit denen der Fachkräfte aus der Weiterbildung im Hinblick auf ihr Lernen, dann lassen sich deutliche Parallelen erkennen. Beide veränderten Einstellungen zur mehrsprachigen Bildung und erwarben Wissen und Handlungskompetenzen dank der Auseinandersetzung mit den Filmaufnahmen (vgl. Kirsch/Aleksić 2018; Kirsch et al. 2020). Die geschulte Fähigkeit, die Praxis kritisch zu reflektieren, andere Perspektiven zu berücksichtigen und eigene Ansichten zu überdenken, verhalf zu den Änderungen des Wissens und der eigenen Einstellungen (vgl. Star/Strickland 2008; Trodd/Dickerson 2019), so wie dies die sozial-kognitive Lerntheorie (vgl. Bandura 1986) und die sozial-konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. Palinscar 1998; Vygotsky 1997) besagen und wie dies aus erfolgreichen Weiterbildungen bekannt ist (vgl. Egert et al. 2018; Peleman et al. 2018). Allerdings reflektierten die TeilnehmerInnen aus der Weiterbildung ihre eigene in den Filmen dargestellte Praxis, während die Studierenden über die Filme von unbekanntem Lehrkräften diskutierten. Zudem konnten nur wenige Studierende das neu erworbene Wissen sofort in der Praxis umsetzen, da nicht alle in diesem Semester ein Praktikum in einer Vorschule absolvierten. Trotzdem erwarben sie neues Wissen und arbeiteten an ihren Einstellungen. Der lernfördernde Beitrag der Filmaufnahmen scheint deshalb noch bemerkenswerter bei den Studierenden als bei den Lehrpersonen in der Weiterbildung.

Die Gruppeninterviews der Studierenden wiesen nicht nur auf ihr professionelles Lernen hin, sondern auch auf Bedingungen, unter denen dieses Lernen stattfinden kann. Erstens waren die Diskussionen, in denen sowohl die Studierenden als auch

die Seminarleiterin ihre Sichtweisen offen darstellten und Fragen stellten, wesentlich. Der Motor des Lernens waren die individuellen und kollektiven Auseinandersetzungen mit dem authentischen Praxismaterial: die Interpretationen, Analysen und später die Diskussion über unterschiedliche Interpretationen. Die tiefe Auseinandersetzung mit dem Material und die notwendigen klärenden Gespräche förderten eine kritische Reflexion, die den Studierenden dabei half, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Die positiven Ergebnisse bestätigen also erstens, dass der Einsatz von Filmaufnahmen in solcher forschungsorientierten Lehre, die lernerzentriert, problemorientiert, situiert und kritisch konstruktiv erfolgt, erfolgreich sein kann (Huber 2004). Zweitens weisen die Ergebnisse darauf hin, dass viel Zeit im Kurs für Diskussion bereitgestellt werden muss und dass Studierende sich zu Hause sehr aufmerksam mit dem zur Verfügung gestellten Filmmaterial auseinandersetzen können. Die Studie gibt demnach auch Hinweise auf die Wirksamkeit der *flipped classroom*-Methode im Seminar.

Zusammenfassend kann trotz der niedrigen Anzahl an Teilnehmenden behauptet werden, dass Filmaufnahmen lernförderlich sein können. Sie befähigen gerade angehende Lehrkräfte in ihrer Erstausbildung, Wissen zu erwerben, Einstellungen zu reflektieren und Sprachbewusstsein zu vertiefen. Nach Hu et al. (2018: 192) ist gerade dieses Sprachbewusstsein eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung einer mehrsprachigen Pädagogik in Schulen.

Literatur

- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Bohnsack, Ralph (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v. & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Reinbek, 369–383.
- Catalano, Theresa; Shende, Madhur, & Suh, Emily K. (2018): Developing multilingual pedagogies and research through language study and reflection. *International Journal of Multilingualism* 15: 1, 1–18.
- Cummins, Jim (2009): Pedagogies of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms and Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12: 3, 261–271.

- Egert, Francesca; Fukkink, Ruben G. & Eckhardt, Andrea G. (2018): Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* June 88: 3, 401–433.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden, Germany: VS Verlag.
- García, Ofelia (2009): En/countering Indigenous Bilingualism. *Journal of Language, Identity and Education* 8: 5, 376–380.
- García, Ofelia & Flores, Nelson (2012): Multilingual pedagogies. In: Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Angela & Creese, Adrian (eds.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, 232–246.
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Gort, Mileidis & Pontier, Ryan W. (2013): Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education* 28, 223–245.
- Hamre, K. Bridget; Pianta, C. Robert; Burchinal, Margaret; Field, Samuel; LoCasale-Crouch, Jennifer; Downer, T. Jason; Howes, Carollee; LaParo, Karen & Scott-Little, Catherine (2012): A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal* 49: 1, 88–123.
- Hu, Adelheid; Schank, Flore & Wagner, Jean-Marc (2018): Language awareness von Lehrkräften. *Bildungsverläufe und professionelles Handeln*. In: Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), Universität Luxemburg & Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (eds.): *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018*, 191-200. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/bildungsbericht/2018/de.pdf> (02.02.2019).
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule* 13: 2, 29–49.
- Kirsch, Claudine (2017): Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum* 31: 1, 39–55.
- Kirsch, Claudine (2019): Sprachliche Voraussetzungen. In: Kiel, Ewald; Herzig, Bardo; Maier, Uwe & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: Julius Klinkhardt (UTB), 334–341.
- Kirsch, Claudine & Aleksić, Gabrijela (2018): The effect of professional development on multilingual education in early childhood in Luxembourg. *Review of European Studies*, 10: 4, 1–18.

- Kirsch, Claudine; Aleksić, Gabrijela; Mortini Simone & Andersen Katja (2020): Developing multilingual practices in early childhood education through a professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*. DOI: 10.1080/19313152.2020.1730023.
- Kramersch, Claire (2006) The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics* 16: 1, 97–110.
- Kratzmann, Jens; Jahreiß, Samuel; Frank, Maren; Ertanir, Beyhan & Sachse, Steffi (2017): Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung* 6: 3, 133–140.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin (2012): Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18: 7, 655–670.
- Mary, Latisha, & Young, Andrea (2017): Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication* 17: 4, 455–473.
- MENJE [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse] (2019): *Enseignement fondamental. Education différenciée. Statistiques globales et analyses des résultats scolaires*. Luxembourg: MENJE.
- Naqvi, Rahat; McKeough, Anne; Thorne, Keoma & Pfitscher, Christina (2012): Dual-language books as an Emergent-Literacy Resource: Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning. *Journal of Early Childhood Literacy* 13: 4, 501–528.
- OECD (2015): Helping immigrant students succeed at school. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (24.05.2018).
- Palmer, Deborah K.; Martínez, Ramon Antonio; Mateus, Susanne & Henderson, Kathryn (2014): Reframing the debate on language separation. Toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal* 98: 3, 757–772.
- Palinscar, S. Annemarie (1998): Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* 49, 345–375.
- Palviainen, Åsa; Protassova, Ekaterina; Mård-Miettinen, Karita & Schwartz, Mila (2016): Two languages in the air: A cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19: 6, 614–630.
- Panagiotopoulou, Argyiro & Kassis, Maria (2016): Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? In Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Basel: Springer Nature, 153–156.
- Peleman, Brecht; Lazzari, Ariana; Budginaitė, Irma; Siarova, Hanna; Hauari, Hanan; Peeters, Jans & Cameron, Claire (2018): Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education* 53: 1, 9–22.

- Portolés, Laura & Martí, Otilia (2018): Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*. doi: 10.1080/14790718.2018.1515206 (26.01.2019).
- Schwartz, Mila & Asli, Abeer (2014): Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic–Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education* 38, 22–32.
- Simon, Stephanie & Sachse, Steffi (2013): Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8: 4, 379–397.
- Star, R. Jon & Strickland, K. Sharon (2008): Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education* 11: 2, 107–125.
- STATEC (2019) [Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg]: *Etat de la population*. https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12853&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 (13.03.2019).
- Tajmel, Tanja (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 167–184.
- Trodd, Lynn & Dickerson, Claire (2019): 'I enjoy learning': developing early years practitioners' identities as professionals and as professional learners. *Professional Development in Education* 45, 356–371.
- Vygotsky, S. Lev (1997) (1926): *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.

Kurzbio: Claudine Kirsch ist seit 2012 Associate-Professor an der Universität Luxemburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Bildung, Spracherwerb und Familienpolitik. Sie leitet gerade zwei Projekte, eines zu der Entwicklung von einer mehrsprachigen Pädagogik (<https://mulipec.uni.lu>) und eines zu der Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern in Kitas (<https://compare.uni.lu>). Sie ist Dozentin im erziehungswissenschaftlichen Bachelorprogramm, in einem mehrsprachigen Masterstudiengang und im Graduiertenkolleg.

Anschrift:
Faculty of Humanities, Education and Social Sciences
University of Luxembourg
11, Porte des Sciences
L-4366 Esch-sur-Alzette
claudine.kirsch@uni.lu