



Herausgegeben von
Czesław Karolak

Band 38

Posener
Beiträge
Gzur
ermanistik

Sebastian Chudak /
Magdalena Pieklarz-Thien
(Hrsg.)

Die Lernenden in der Forschung
zum Lehren und Lernen
fremder Sprachen



PETER LANG

Das Konzept der Lernerzentrierung spielt bereits mehrere Jahrzehnte eine entscheidende Rolle in der Theoriebildung von Lehren und Lernen fremder Sprachen. Nichtsdestotrotz stehen die Lernenden mit ihren Erfahrungen, Bedürfnissen, Einschätzungen, Lernvoraussetzungen, wie auch individuellen Lernstadien noch relativ selten im Zentrum der interdisziplinär-integrativen empirischen Forschung. Das Ziel des vorliegenden Bandes ist es, zu einer stärkeren Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts beizutragen, indem auf die Relevanz der fachübergreifenden Forschungen hingewiesen wird. Den Beiträgen liegt die Überzeugung zugrunde, dass das Heranziehen anderer Perspektiven und außendisziplinärer Betrachtungen eine stärker differenzierte und realistische Auffassung von Sprachenlernenden ermöglichen kann.

Sebastian Chudak ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gestaltung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Lernerautonomie, Medienkompetenz, interkulturelle Kompetenz sowie Medieneinsatz (Schwerpunkt: Film) im Unterricht DaF.

Magdalena Pieklarz-Thien ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lexikologie und Pragmalinguistik an der Universität in Białystok. Ihre Forschungsschwerpunkte sind gesprochenes Standarddeutsch in sprachdidaktischer Perspektive, interkulturelle Kommunikation, Schnittstellen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.

Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen

Posener Beiträge zur Germanistik

Herausgegeben von Czesław Karolak

Band 38



PETER LANG

Sebastian Chudak / Magdalena Pieklarz-Thien (Hrsg.)

Die Lernenden in der Forschung
zum Lehren und Lernen
fremder Sprachen



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Logo und Aula der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung
der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań.

Finanziert von der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań.

ISSN 1610-207X
ISBN 978-3-631-81592-2 (Print)
E-ISBN 978-3-631-84002-3 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-84003-0 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-84004-7 (MOBI)
DOI 10.3726/b17777

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2020
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

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

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com



Kazimiera Myczko gewidmet

Vorwort

Anlass des Erscheinens dieses Bandes ist der siebzigste Geburtstag der langjährigen Leiterin des Lehrstuhls für Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremdsprache am Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, Frau Professor Kazimiera Myczko. Mit ihm wollen wir sie als bedeutende polnische Fremdsprachendidaktikerin ehren, für die die Förderung der Lernenden, sei es als Fremdsprachenlernende im schulischen Kontext, als Studierende eines philologischen Studiengangs oder als Promovierende in Angewandter Linguistik, ein zentrales Denk-, Forschungs-, Arbeits- und Lebensprinzip darstellt. Charakteristisch für ihre Schriften ist nämlich eine subjektzentrierte Perspektive, welche die Fremdsprachenlernenden, ihre Eigenschaften wie auch ihre individuelle Aktivität in den Mittelpunkt aller didaktischen Lehrprozesse stellt und zum Ausgangspunkt sämtlicher didaktischen Entscheidungen macht. Ihre Überlegungen und Untersuchungen im Bereich der wichtigen Themen der Forschung, wie der Aktivierung, Individualisierung, Autoevaluation, Autonomieförderung, der interkulturellen Kompetenz, des Kommunikationsbewusstseins wie auch der kognitiven Lerntheorie, bereichern die polnische gegenwärtige Fremdsprachendidaktik (poln. *glottodydaktyka*) und dort insbesondere den Forschungsstrang der sog. Lernerorientierung. Die Fokussierung auf den Menschen ist allerdings nicht nur in ihren wissenschaftlichen Leistungen sichtbar. Wir und inzwischen fast Duzend andere ehemalige Doktoranden wie auch wohl Hunderte von Studierenden haben Professor Kazimiera Myczko als Lehrende in der universitären Praxis erlebt. Ihre Integrität, Aufgeschlossenheit, Ihr respektvoller Umgang mit Lernenden, wie auch die Fähigkeit, sie zu ermutigen, anzuspornen, zu motivieren, ist die wertvollste und prägendste Erfahrung, auf der man seine eigene Lehr- und Forschungstätigkeit aufbauen möchte. Der vorliegende Sammelband mit seinen Texten, die ihre Ideen und Konzepte aufgreifen, reflektieren oder unterschiedliche Zugriffe, Anschlussmöglichkeiten und Lesarten von ihren Arbeiten darstellen, sei Kazimiera Myczko in Anerkennung und Dankbarkeit gewidmet.

Sebastian Chudak & Magdalena Piekларz-Thien
Poznań & Białystok, im Sommer 2020

KAZIMIERA MYCZKO
ZUM 11. DEZEMBER 2020

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz
Poznań

Gerd Antos
Halle (Saale)

Jarosław Aptacy
Poznań

Camilla Badstübner-Kizik
Poznań

Zofia Berdychowska
Kraków

Silvia Bonacchi
Warszawa

Hans und Christine Bickes
Hannover

Romualda Braciszewska
Poznań

Marta Janachowska-Budych
Poznań

Joanna Chojnacka-Gärtner
Słupca

Sebastian Chudak
Poznań

Luiza Ciepiewska-Kaczmarek
Poznań

Andrzej Denka
Poznań

Maria Drażyńska-Deja
Poznań

Krystyna Drożdżiał-Szelest
Poznań

Roman Dziergwa
Poznań

Gabriela Gorąca-Sawczyk
Poznań

Sambor Grucza
Warszawa

Jan Iluk
Katowice

Danuta Jabłońska
Poznań

Mariola Jaworska
Olsztyn

Anna Jaroszevska
Warszawa

Paweł Hostyński
Poznań

Andrzej Kątny
Gdańsk

Czesław Karolak
Poznań

Jolanta Knieja
Lublin

Monika Kowalonek-Janczarek
Poznań

Manuel Köster
Osnabrück/Köln

Justyna Krauze-Pierz
Poznań

Martin Lange
Kiel

Anna Lewandowska
Halle (Saale)

Maciej Mackiewicz
Poznań

Izabela Marciniak
Poznań

Andrzej Marniok
Poznań

Anna Michońska-Stadnik
Wrocław

Krystyna Mihułka
Rzeszów

Beata Mikołajczyk
Poznań

Krzysztof Nerlicki
Szczecin

Mirosław Pawlak
Konin

Agnieszka Pawłowska-Balcerska
Poznań

Katalin Petneki
Szeged

Rafał Piechocki
Gorzów Wielkopolski

Magdalena Pieklarz-Thien
Białystok

Waldemar Pfeiffer
Poznań

Sławomir Piontek
Poznań

Agnieszka Poźlewicz
Poznań

Izabela Prokop
Poznań

Jakub Przybył
Poznań

Marek Rajch
Poznań

Beata Rusek
Częstochowa

Renata Rybarczyk
Poznań

Barbara Sadownik
Lublin

Maria Sawicka
Poznań

Czesława und Christoph Schatte
Poznań

Kirsten Schindler
Köln

Monika Schmidt
Poznań

Izabela Sellmer
Poznań

Wanda Sitarz
Poznań

Barbara Skowronek
Poznań

Anna Stolarczyk-Gembiak
Poznań

Aldona Sopata
Poznań

Marian Szczodrowski
Gdańsk

Luiza Śmidowicz
Poznań

Janusz Taborek
Poznań

Joanna Targońska
Olsztyn

Isabella Waibel
München

Karolina Waliszewska
Poznań

Maciej Walkowiak
Poznań

Halina Widła
Katowice

Weronika Wilczyńska
Poznań

Danuta Wiśniewska
Poznań

Marta Woźnicka
Poznań

Władysław Zabrocki
Poznań

Elzbieta Zawadzka-Bartnik
Warszawa

Paweł Zbytniewski
Mogilno

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
<i>Sebastian Chudak & Magdalena Pieklarz-Thien</i> Einleitung und inhaltliche Übersicht	19
Teil I Perspektiven von der Schnittstelle der Sprachdidaktik und der Sprachforschung	
<i>Sebastian Chudak & Marta Woźnicka</i> Wollen, sollen oder doch eher müssen? Wie viel Wissen über die deutschen Modalverben benötigen polnische DaF-Lernende? Lehrwerke zwischen Wunsch und Wirklichkeit	27
<i>Magdalena Pieklarz-Thien</i> „Sprechen Deutsche korrektes Deutsch?“ – Rekonstruktion der Lernerperspektive auf den mündlichen Sprachgebrauch deutscher Muttersprachler. Qualitative Inhaltsanalyse einer Online-Gruppendiskussion	57
<i>Izabela Prokop</i> Die Problematik des „Wie“ im DaF-Unterricht und ihre Relevanz für Lernende – sprechakttheoretische Überlegungen	83
Teil II Theoretische Konzepte in Diskussion und Erforschung	
<i>Sylwia Adamczak-Krysztofowicz & Krystyna Mihułka</i> Nauczanie i uczenie się interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego z perspektywy ucznia. Wybrane badania polskich germanistów <i>revisited</i>	95
<i>Jakub Przybył & Joanna Urbańska</i> Language learning strategies and self-regulation: companions or competitors?	117
<i>Krzysztof Nerlicki</i> Dialogische Lerntagebücher – ihre Vorteile für Fremdsprachenlernende vor dem Hintergrund der soziokulturellen Lerntheorie	137

Marian Szczodrowski

Intraindividuelle Verarbeitungsprozesse des fremdsprachenunterrichtlichen
Stoffes: Ihre Besonderheiten und Auswirkungen bei den Lernenden 157

Teil III Methodische Impulse und Anwendungen

Gerd Antos & Anna Lewandowska & Agnieszka Pawłowska-Balcerska

Interaktionales Schreiben als Chance für DaF-Lernende im Ausland 167

Rafał Piechocki

Die Textsorte Reportage bereits für Lernende auf dem Vor-A1-Niveau?
Reflexionen zum Einsatz von Fernsehsendungen im DaF-Unterricht
am Beispiel des deutschsprachigen Wissensmagazins *Galileo* 189

Beata Rusek

Fremdsprachenlernende zum Sprechen bringen – Zu mehr Autonomie
bei der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks 213

Teil IV Empirische Zugänge

Manuel Köster & Kirsten Schindler

Wie entwickeln und nutzen Lernende fachliche Konzepte? Erste
Beobachtungen aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt 231

Anna Michońska-Stadnik

The use of the Most Significant Change technique in students'
evaluations of the EFL teacher training module 249

Teil V Anregungen für die Heterogenitätsdiskussion

Krystyna Drożdżiał-Szelest

Autonomy in language education: The case of teenage EFL learners
diagnosed with MID 261

Barbara Skowronek

Lernende mit sensorischen Disfunktionen im Fremdsprachenunterricht 285

Schriftenverzeichnis von Kazimiera Myczko	303
Die Beiträgerinnen und Beiträger dieses Bandes	311

Sebastian Chudak & Magdalena Pieklarz-Thien

Einleitung und inhaltliche Übersicht

Mit dem vorliegenden Sammelband wollen wir zum Forschungsstrang der Lernerorientierung und damit einer stärkeren Personalisierung des Fremdsprachenunterrichts in den Disziplinen, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassen¹, beitragen. Unser Ziel ist es, die Standortbestimmung der Forschung unter der Perspektive der Fremdsprachenlernenden vorzunehmen. Die Beiträge greifen vielfältige Themen auf, die an der Schnittstelle zu anderen Disziplinen wie der germanistischen Linguistik, allgemeinen Didaktik, Unterrichtsmethodik, interkulturellen Kommunikation, Pädagogik und Psychologie zu verorten sind und damit in ihrem Spektrum den Charakter des Lehrens und Lernens fremder Sprachen als eine interdisziplinäre, integrative und multidimensional vermittelnde Wissenschaft abbilden. Dieser unbeabsichtigte Effekt, mit der vorliegenden Zusammenstellung der behandelten Themen die Konturen des Faches skizziert zu haben, freut uns insofern, als die Auffassungen vom Status des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, von seiner Interdisziplinarität und zum Zusammenwirken von Einzeldisziplinen in der Geschichte des Wissenschaftsbereichs immer schon sehr differierten, mitunter ein starkes Ungleichgewicht bzw. eine asymmetrische Beziehung zugunsten der Sprachwissenschaft oder Pädagogik bestand und heute auch eher Unschärfe als Klärung bei der inhaltlichen Profilierung des Faches konstatiert wird (vgl. Götze 2010: 227). Die in den Beiträgen aufgegriffenen Fragestellungen zu unterschiedlichen Aspekten der aktuell geführten Debatten über die Fremdsprachenlernenden deuten für die Disziplinen, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassen, wesentliche Entwicklungen an. Diese machen deutlich, dass

1 Die Wissenschaftskonzepte zur Konturierung und Erforschung des Wirklichkeitsbereiches des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sind in Deutschland und Polen nicht deckungsgleich, was auf ihre unterschiedliche Entwicklungsgeschichte und fachliche Verortung zurückgeführt werden kann. Sie sind allerdings vergleichbar, so dass im Folgenden, wenn von der Fremdsprachendidaktik die Rede ist, *glottodydaktyka/dydaktyka języków obcych* in Polen wie auch alle mit dem Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen befassten Disziplinen in Deutschland (wie die *Fremdsprachendidaktik*, die *Sprachlehr- und Sprachlernforschung*, die *Fremdsprachenforschung*, die *Zweitsprachenerwerbsforschung* sowie auch die Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* bzw. *DaF-Didaktik*) gemeint werden.

der sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisfortschritt nicht im disziplinären Alleingang oder Abgrenzung, sondern vielmehr über das Heranziehen anderer Perspektiven und außendisziplinärer Betrachtungen zu erreichen ist. So kann auch das disziplinäre Miteinander eine differenziertere und realistischere Auffassung von Fremdsprachenlernenden als denkenden, emotionalen, narrativen, sich wandelnden und leibhaftigen Personen ermöglichen wie auch Grenzen unserer wissenschaftlichen Erkenntnis erweitern.

Auch wenn das Konzept der Lernerzentrierung bereits mehrere Jahrzehnte eine entscheidende Rolle in der Theoriebildung von Lehren und Lernen fremder Sprachen spielt (vgl. Martinez 2016: 241), finden wir, dass das lernende Individuum mit seinen Erfahrungen, Bedürfnissen, Einschätzungen, Lernvoraussetzungen, wie auch individuellen Lernstadien und den mit ihnen verbundenen Prozessen und Strategien noch relativ selten im Zentrum der interdisziplinär-integrativen empirischen Forschung steht. Hier zu nennen sind u.a. die Probleme und die spezifischen Lernbedürfnisse der fortgeschrittenen Sprachenlernenden, die recht selten den Untersuchungsgegenstand der Fachliteratur bilden (vgl. Myczko 1995: 5), so dass es auch nicht verwundert, wenn Walter und Grommes (2008: 3) feststellen, dass immer noch zu wenig Anstrengungen unternommen werden, Fortgeschrittenheit zu verstehen. Die empirische Auseinandersetzung mit den genannten Variablen, welche uns erlaubt, die Fremdsprachenlernenden als zu untersuchende Subjekte zu erfassen, scheint ohne Zugriff auf die Erkenntnisse mehrerer Disziplinen wie der Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Medienwissenschaft, Soziologie etc. nicht ertragreich zu sein. Wir gehen davon aus, dass gerade das Heranziehen anderer Perspektiven und außendisziplinärer Betrachtungen eine stärker differenzierte und realistische Auffassung von Sprachenlernenden ermöglichen kann. Fachübergreifende Forschungen setzen dementsprechend auch die Entstehung und Entwicklung von innovativen und fruchtbaren Ansätzen, Modellen und Vermittlungsformen im Fremdsprachenunterricht voraus. Diese sind für die Verbesserung von Sprachunterricht als das Anwendungsfeld der Disziplin bekannterweise von höchster Relevanz.

Zunächst geht es um lernerzentrierte Fragestellungen, welche von der Schnittstelle der Sprachdidaktik und der Sprachforschung beleuchtet und diskutiert werden. So finden sich im ersten Block drei linguistisch angehauchte Aufsätze, die den Beitrag der germanistischen Sprachwissenschaft für den fortgeschrittenen DaF-Unterricht und seine Lernenden herausstellen und damit neue Wege und Herangehensweisen für den Unterricht aufzeigen. Vor dem Hintergrund der kontrastiven Beschreibung von morphosyntaktischen und semantischen Unterschieden zwischen den deutschen und polnischen Modalverben

diskutieren **Sebastian Chudak** und **Marta Woźnicka** die Problematik des Erlernens dieses komplexen Systems zur Handlungsmodalisierung von den Deutsch lernenden Polen, wobei sie auf linguistische Defizite und pragmatische Kompromisse in ihrer Darstellung in den DaF-Lehrwerken hinweisen, die zum Teil unkorrekte Verwendungen und Verwirrungen bei den Lernenden verantworten. Auch die darauffolgende Inhaltsanalyse einer Online-Gruppendiskussion zum Thema des „mündlichen Sprachgebrauchs der deutschen Muttersprachlern“, die **Magdalena Piekларz-Thien** vornimmt, bringt neues Licht in die unterrichtliche Beschreibung der deutschen Sprache, die verständlicherweise von der inhaltlichen Auswahl und Komplexitätsreduktion geprägt ist, welche allerdings eine verkürzte Auffassung von Sprache und ihren Erscheinungsformen bei den fortgeschrittenen DaF-Lernenden zur Folge haben. **Izabela Prokop** überlegt dagegen, inwieweit Erkenntnisse aus der linguistischen Pragmatik und dort insbesondere aus der Sprechakttheorie für die DaF-Lernenden operationalisiert werden können, so dass die Unterrichtskommunikation personalisiert und symmetrisch abläuft. Allen drei Beiträgen ist das Bestreben gemeinsam, die Qualität der Sprachvermittlung auf der fortgeschrittenen Stufe des DaF-Unterrichts zu optimieren, indem Lücken zwischen dem authentischen Sprachgebrauch, der Sprachbeschreibung und dem Sprachenlernen geschlossen werden.

Im zweiten Block stehen dann lernerbezogene Perspektiven didaktischer und genuin theoretischer und konzeptueller Art im Mittelpunkt. Überzeugungen, Konzepte und theoretische Grundlegungen, die aus mehreren Ursprungsdisziplinen in die Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen übernommen wurden und derzeit von besonderer Bedeutung sind und entsprechend häufig diskutiert werden, werden hier kritisch gesichtet und angesichts der Bedürfnisse der unterrichtlichen Praxis und der Bedürfnisse der Lernenden reflektiert und z.T. in ihrer konzeptuellen Begrenztheit offengelegt. So unternehmen **Sylwia Adamczak-Krysztofowicz** und **Krystyna Mihułka** den Versuch, das Bild einer interkulturell kompetenten Person zu skizzieren und vor diesem Hintergrund den Entwicklungsstand der interkulturellen Kompetenz von polnischen Deutschlernenden auf der Grundlage der Analyse ausgewählter Forschungsprojekte polnischer Germanisten der letzten zwanzig Jahre aufzuzeigen. Die Ergebnisse der unternommenen retrospektiven Erhebung lassen die beiden Autorinnen konstatieren, dass die aus der theoretischen Diskussion abgeleiteten Ziele und postulierten Lehrinhalte, die auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz der polnischen Lernenden abzielen, in der alltäglichen Unterrichtspraxis noch nicht optimal umgesetzt werden. Die Überlegungen von **Jakub Przybył** und **Joanna Urbańska** fokussieren theoretische Grundlegungen aus dem Bereich der Lernpsychologie, indem sie über Unterschiede und

Parallelen zwischen den Konzepten des von Lernstrategien geleiteten Lernens und der Selbstregulation im Lernprozess reflektieren.

Der dritte vor dem Hintergrund der soziokulturellen Lerntheorie verfasste Beitrag von **Krzysztof Nerlicki** widmet sich den dialogischen Lerntagebüchern als Mittel zur Förderung reflexiven Fremdsprachenlernens sowie als Instrument der Datensammlung, wobei die theoretische Diskussion mit Beispielen aus eigenen Untersuchungen untermauert wird. So erfahren wir dialogische Lerntagebücher als geeignete Werkzeuge, mittels derer wir uns überzeugen können, dass sich vieles beim Fremdsprachenlernen aus der Begegnung mit anderen Menschen ergibt. Der theoretische Beitrag von **Marian Szczodrowski** thematisiert dagegen einige lernerzentrierte Aspekte aus dem Bereich der kognitiven Psychologie und dort insbesondere die Verarbeitungsprozesse während der Dekodierung, Speicherung und Kodierung der fremdsprachlichen zu erlernenden Strukturen.

Die Beiträge im dritten Block des Buches stellen unterschiedliche methodische Impulse und Anwendungen dar, die für Lernende in vielfältigen Kontexten des DaF-Unterrichts gewinnbringend umgesetzt werden können. **Gerd Antos**, **Anna Lewandowska** und **Agnieszka Pawłowska-Balcerska** greifen mit der Problematik der internetbasierten Kommunikation und der damit einhergehenden neuen Schriftlichkeit unter Jugendlichen ein aktuelles Thema auf, das zwar zuerst in die muttersprachliche Didaktik Einzug gefunden hat, inzwischen aber verstärkt auch in der zweitsprachlichen wie auch fremdsprachlichen Didaktik breit diskutiert wird. Mit ihren Überlegungen und praktischen Erfahrungen veranschaulichen sie, dass sich das interaktionale Schreiben gerade für DaF-Lernende im Ausland als Chance darstellt und daher mit Elementen der spontanen Mündlichkeit wie auch mit Emojis auf dem Smartphone neben dem norm- und textorientierten Schreiben gefördert werden soll. **Rafał Piechocki** diskutiert ebenfalls ein methodisch- und unterrichtsrelevantes Thema, indem er sich mit dem Einsatz der Textsorte Reportage bereits für Lernende auf dem Vor-A1-Niveau auseinandersetzt und dabei überzeugt, dass der Einsatz von Bild, Ton und Text unter Einhaltung bestimmter Bedingungen sehr wohl auch für Anfänger gewinnbringend sein kann. **Beata Rusek** widmet sich dagegen der das institutionelle Lehren von Fremdsprachen nach wie vor begleitenden Überlegung, wie man Lernende zum Sprechen bringt, wobei sie die Frage nach der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks in Anlehnung an mehrere didaktische Konzepte wie der Autonomie, der Handlungsorientierung, des kooperativen Lernens etc. diskutiert und auch praktische, in der Unterrichtspraxis erprobte Anwendungen präsentiert.

Im folgenden Teil IV werden zwei Beiträge präsentiert, die empirische Zugänge zu den Denkprozessen der Lernenden darstellen. **Manuel Köster** und

Kirsten Schindler stellen ein interdisziplinäres Forschungsprojekt vor, in dem Vertreter mehrerer Fachdidaktiken die Frage zu beantworten versuchen, wie Lernende fachliche Konzepte entwickeln und nutzen. Die ersten Ergebnisse für die Fächer Geschichte und Deutsch liefern Erkenntnisse, die auch für die DaF-Didaktik und den DaF-Unterricht im Ausland von Bedeutung sind. Der Beitrag von **Anna Michońska-Stadnik** ist bereits ein Forschungsbericht, dem Einschätzungen der Lernenden über Ausbildungsprogramme zu Fremdsprachenlehrkräften entnommen werden können, auf derer Grundlage Vorschläge zur Optimierung dieser Programme ausgearbeitet werden können.

Die Beiträge im letzten Teil des Buches sind als Anregungen zur Heterogenitätsdebatte im Fremdsprachenunterricht zu verstehen. **Krystyna Drożdżał-Szelest** untersucht sowohl theoretisch als auch empirisch die Entwicklung der Autonomie von Lernenden im Englisch als Fremdsprache-Unterricht, wobei sie als Lernergruppe junge Erwachsene mit geistiger Retardierung fokussiert. **Barbara Skowronek** fragt dagegen nach den Zielen und Methoden eines integrativen und differenzierenden Fremdsprachenunterrichts, der gehörlose Lernende d.h. Lernende mit sensorischen Dysfunktionen einerseits an das Ziel bringt, fremdsprachliche Kompetenzen zu entwickeln, und andererseits aber auch die Aneignung ihrer Erst- bzw. Muttersprache positiv beeinflusst.

Als Herausgeber des Bandes danken wir Herrn Prof. Dr. Czesław Karolak für die Aufnahme dieses Buches in die Reihe „Posener Beiträge zur Germanistik“ sowie dem Verlag Peter Lang für seine Unterstützung und Sorgfalt bei den redaktionellen Arbeiten. Ein großer Dank gilt auch der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, welche die Herstellung dieser Monographie finanziert hat.

Literatur

- Götze, Lutz (2010): Strukturdebatte des deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 47/4, 222–228.
- Martinez, Hélène (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Bausch, K.-R./ Burwitz-Melzer, E./ Krumm, H.-J./ Mehlhorn, G./ Riemer, C. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 241–247.
- Myczko, Kazimiera (1995): Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Walter, Maik/ Grommes, Patrick (2008): Die Entdeckung des fortgeschrittenen Lerners in der Varietätenlinguistik. In: Walter, M./ Grommes, P. (Hg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 3–28.

Teil I
Perspektiven von der Schnittstelle
der Sprachdidaktik und der Sprachforschung

Sebastian Chudak & Marta Woźnicka

Wollen, sollen oder doch eher müssen? Wie viel Wissen über die deutschen Modalverben benötigen polnische DaF-Lernende? Lehrwerke zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was polnische DaF-Lernende über das System der deutschen Modalverben wissen sollten und was sie darüber im DaF-Unterricht erfahren. Das Augenmerk gilt dabei Lehrwerken, demjenigen Medium also, das die Unterrichtsarbeit besonders stark prägt. Der Besprechung von Merkmalen und Semantik der Modalverben folgt ihr Vergleich mit polnischen Modalverben, im dessen Rahmen morphosyntaktische und semantische Unterschiede erörtert werden. Die anschließende Analyse von Beispielen aus aktuellen DaF-Lehrwerken für Lernende der Stufen A1–B1 konzentriert sich auf die Frage danach, inwiefern die gewählten Lehrwerke die für die Arbeit an der Grammatik aktuell geltenden Prinzipien (u.a. der Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden, der Lernerorientierung, der Kontrastivität) im Kontext der Vermittlung von Modalverben berücksichtigen.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, DaFnE, Grammatik, Modalverben, DaF-Lehrwerke, DaF-Lernende; Sprachbewusstheit, Lernerorientierung, Lernstrategien, Kontrastivität

0. Einleitung

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat sich unter dem Einfluss verschiedener Lerntheorien die Betrachtungsweise der Rolle der Grammatikvermittlung und -aneignung im Lehr- und Lernprozess immer wieder geändert. Die methodischen Ansätze, die es in den vergangenen Jahrzehnten gegeben hat, haben in diesem Zusammenhang verschiedene Lösungen vorgeschlagen: von der Vermittlung grammatischer Regeln und ihrer praktischen Anwendung, über die Imitation von Sprachvorbildern ohne den Zwang dazu, die Grammatik zu analysieren, oder die Einübung von Sprachmustern (*pattern drill*) und Ausbildung von Sprachgewohnheiten (*habit formation*) bis hin zum pragmatisch-kommunikativen Ansatz, das das Ende von Methoden-Monopolen mit sich gebracht und den Fokus auf die Frage danach gerichtet hat, wie man Lernende dazu befähigen kann, dass sie unterschiedliche Kommunikationssituationen des Alltags sprachlich effizient bewältigen (vgl. Funk/ König 1991, Pfeiffer 2001: 69ff.). Letzteres bedeutet keineswegs den Verzicht auf die Auseinandersetzung mit der

Grammatik, sondern vielmehr eine Veränderung ihrer Gewichtung im Gefüge der Ziele des Fremdsprachenunterrichts, wobei die optimale Art und Weise ihrer Aneignung – wie Larsen-Freeman und DeCarrico (2020: 28) schreiben – keineswegs einheitlich definiert wird:

„With the shift toward a more communicative approach to language teaching, views of grammar learning changed once again. Some held that grammar learning took place implicitly and most effectively when students’ attention was not on grammar at all. In other words, they said that grammar was best learned subconsciously when students were engaged in understanding the meaning of the language to which they were introduced [...]. Those that adhered to a Chomsky an universal grammar (UG) perspective felt that target language input alone or input with negative evidence (that is, evidence that a particular form is ungrammatical) might be sufficient to have learners reset the parameters of UG principles in order to reflect the differences between the native language and target language grammars [...]. Others felt that explicit grammar teaching had a role [...], with some claiming that explicit attention to grammar was essential for older language learners whose ability to acquire language implicitly, much as children learn their native language, was no longer possible, or at least no longer efficient.“

Wie Fandrych (2010: 1008) zu Recht anmerkt, sind die Fragen danach, wie sich Lernende grammatisches Wissen und Können aneignen oder wie Grammatik im Fremdsprachenunterricht „vernünftigerweise“ vorkommen sollte (vgl. Harden/ Marsh 1993), sehr komplex und werden immer noch von der Fachdidaktik diskutiert. Aus den Diskussionen und Forschungen der letzten Jahre ergeben sich aber für den Grammatikunterricht einige Prinzipien.

So z.B. ist man sich weitgehend darüber einig, dass im Lernprozess „Sprachaufmerksamkeit“ (*language awareness*) im Sinne „der bewussten Auseinandersetzung der Lerner mit der Sprache als Lerngegenstand“ (Myczko 2010: 9) eine bedeutende Rolle spielt und von Lehrkräften gezielt gefördert werden sollte, z.B. mithilfe von entsprechend (signalgrammatisch oder visuell) aufbereitetem Sprachmaterial (vgl. Funk/ König 1991, Sieben 1993) bzw. durch Verfahren und Aufgaben, die Lernende zur Reflexion über das Sprachsystem anregen (vgl. Myczko 2005, 2008; Larsen-Freeman/ DeCarrico 2020: 30).

Man ist sich auch der großen Individualität der Lernprozesse und der unterschiedlichen Bedürfnisse einzelner Lernender bzw. bestimmter Lernerguppen bewusst. Daher lehnt man bspw. explizites Grammatiklernen im Erwachsenenunterricht (vor allem im nicht-deutschen Sprachraum) nicht ab (vgl. Traoré 2005: 107), obwohl „die Annahme einer direkten und umstandslosen Übertragung bewusst gelernter Wissensbestände in automatisiertes, prozedurales Wissen [...] als widerlegt gilt“ (Fandrych 2010: 1015), und schätzt

seine orientierungsfördernde und „die Systematizität bestimmter sprachlicher Erscheinungen verdeutlichen[de]“ Wirkung (ebd.).

Im Kontext der Individualität der Lernprozesse gilt es auch die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung zu berücksichtigen. So sollen Lernende „ähnlich wie bei der Muttersprache und [...] unbeeindruckt von grammatischen Lehrplänen ihren Eigenweg durch die Grammatik gehen“ (Butzkamm 2012: 284), woraus sich u.a. die Konsequenz ergibt, dass „sich die Grammatikprogression im Unterricht [...] nicht mehr allein am sprachlichen System oder an kommunikativen Situationen, sondern primär an der Aufnahmefähigkeit der Lerner ausrichtet“ (Diehl/ Pistorius 2002: 229), was ggf. „Umstellungen im Lehrwerk bzw. im Lehrplan, vor allem aber die Akzeptanz von längeren Assimilationsphasen und von Evaluationsverfahren [bedeutet], in denen nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Fortschritte der Lerner beachtet werden“ (ebd.). Ein Problem stellt hier aber, wie Butzkamm (2012: 285) anmerkt, die Ermittlung der jeweiligen Erwerbsstände der Lernenden dar, die individuell sind und stark voneinander abweichen können.

Im Kontext der Forderung nach der Lernerorientierung des Grammatikunterrichts ist ansonsten das Prinzip der Kontrastivität zu erwähnen. Die Ausgangssprache der Lernenden gilt demnach als ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl und der Bestimmung der Reihenfolge der zu vermittelnden Strukturen der Grammatik der Zielsprache. Wie Diehl und Pistorius (2002: 229) betonen, sei es ein „hoffnungsloses Unterfangen“, den Transfer zwischen der Erstsprache der Lernenden und der jeweiligen Zielsprache zu unterbinden, „da die Strategie des Wissenstransfers strukturell in der menschlichen Kognition verankert ist.“ Sie plädieren daher dafür, den „sprachlichen Erfahrungsschatz der L1 für den L2-Erwerb nutzbar zu machen und darauf hinzuwirken, dass die Lernenden hellhörig für Parallelen und Unterschiede zwischen ihrer Ausgangssprache und der Zielsprache werden“ (ebd.). Auf die Effekte einer derartigen Herangehensweise verweist ebenfalls Fandrych (2010: 1015f.):

„Das implizite Wissen um die Regeln der eigenen Sprache (und natürlich auch von vorher gelernten Fremdsprachen) kann auf verschiedene Weise das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen, häufig aber auch zu Interferenzen führen. Die Reflexion über *Ähnlichkeiten* und *Parallelen* zwischen Muttersprache und dem Deutschen macht Prozesse bewusst, die bei Lernenden ohnehin ablaufen – der Abgleich zwischen Bedeutungen, Formen, Ausdrucksweisen in der Fremdsprache und der eigenen Sprache passiert unwillkürlich in jedem Sprachlernprozess. Kontrastives Arbeiten kann, muss aber nicht bewusst ablaufen – wichtig ist, dass bei der Auswahl der Lernmaterialien und bei der Gestaltung der Sprachcurricula nach Möglichkeit die je spezifische Konstellation Ausgangssprache(n) – Deutsch mit reflektiert und die sich daraus ergebenden

Lernerleichterungen wie auch möglichen besonderen Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden.“

Zwar fordert er nicht unbedingt eine explizite und bewusste Auseinandersetzung mit den Kontrasten zwischen den Sprachen, dennoch aber kann davon ausgegangen werden, dass eine entsprechende Reflexion für die Entwicklung der bereits erwähnten „Sprachaufmerksamkeit“ förderlich sein kann und im Fremdsprachenunterricht durchaus wünschenswert ist.

Von Bedeutung ist auch die Art und Weise der Grammatikdarstellung in Lehr- und Lernmaterialien: Welcher Terminologie bedient man sich? Wie beschreibt man grammatische Phänomene, damit ihre Funktion für die Lernenden nachvollziehbar wird? Mit welchen Beispielen illustriert man ihre Verwendung? Sind Satzbeispiele ausreichend oder braucht man eher Texte, um die Bedeutung und Verwendung der jeweiligen Struktur für die Lernenden nachvollziehbar zu machen? Ist die Beschreibung praxisbezogen und für die Lernenden verständlich? Werden Verstehenshilfen angeboten und Lernstrategien thematisiert? In Anlehnung an Butzkamm (2012) muss im Kontext all der genannten Fragen daran erinnert werden, dass „Regeln kognitive Energie kosten, die dann dem eigentlichen Lernen abgeht“ (ebd.: 279) und dass bei der Planung und Durchführung der Grammatikarbeit daher Vorsicht geboten ist: Regelsprache bzw. Metasprache fällt Lernenden generell schwer und das Nicht-Verstehen der grammatischen Zusammenhänge wirkt sich negativ auf die Motivation zum Weiterlernen aus (ebd.: 284). Da aber Lernende (zumindest einige) grammatische Erklärungen verlangen und die „praktische Vernunft [...] für die Grammatik optiert“ (ebd.: 288), gilt es vor allem zu überlegen, wie die Arbeit an diesem Teilsystem der Sprache gestaltet werden sollte. Butzkamm fordert in diesem Zusammenhang u.a. zur kritischen Reflexion darüber auf, „welche Übungen die Schüler voranbringen und welche eher einer Beschäftigungstherapie gleichen“ (ebd.: 283) oder ob man statt für Grammatik mehr Zeit für Textarbeit nutzen sollte (ebd.: 285). Zu fordern ist, wie Diehl und Pistorius (2002: 230) hervorheben, einerseits der Einsatz binnendifferenzierter Arbeitsformen und andererseits aber auch Differenzierung im Bereich des Grades an Systematisierung, mit dem man die Lernenden konfrontiert. Darüber hinaus gilt es, wie u.a. Traoré (2005: 107) betont, Lernenden „mehr Raum zur kreativen Entfaltung zu schaffen“, was u.a. freie und bewusste Entwicklung bzw. Auswahl von Lernstrategien (darunter Gedächtnisstrategien) bedeutet.

Die Diskussion über die Rolle der Grammatik kann mit Sicherheit nicht als abgeschlossen betrachtet werden. Aus dem, was sie bisher erbracht hat, ergibt sich aber eindeutig Folgendes: Da Lernende unterschiedliche Bedürfnisse haben

und kein Ansatz für alle in gleicher Weise gültig sein kann, muss Grammatikvermittlung vor allem lernergerecht sein (vgl. Fandrych 2010: 1017). Modalverben erfüllen im Deutschen vielfältige Funktionen und bilden „ein komplexes System zur Handlungsmodalisierung“ (Redder 2009: 88), in das die Lernenden bereits ab der Sprachbeherrschungsstufe A1 eingeführt werden sollten (vgl. Europarat 2001). In diesem Zusammenhang soll im Rahmen des vorliegenden Beitrags einerseits auf die Frage danach eingegangen werden, was polnische Lernende über die deutschen Modalverben wissen sollten (s. das Prinzip der Kontrastivität), und andererseits darüber reflektiert werden, was sie über diese Verben aus DaF-Lehrwerken erfahren.

Ausgegangen wird hier von der Darstellung der Gruppe von Verben, die als Modalverben gelten, der Besprechung ihrer Merkmale und Semantik. Anschließend werden die deutschen Modalverben den polnischen gegenübergestellt, wobei sowohl auf morphosyntaktische als auch auf semantische Unterschiede eingegangen wird. Im Anschluss an die linguistisch fundierte Darstellung von all dem, was man als DaF-Lehrkraft über das sprachliche Phänomen „Modalverb“ an Lernende weitergeben will, sollte... oder muss (?), wird anhand von Beispielen aus aktuellen DaF-Lehrwerken (A1–B1) aufgezeigt, wie die Bedeutungen und Funktionen von Modalverben Lernenden in der Unterrichtspraxis vermittelt werden. Das Augenmerk gilt dabei dem DaF-Unterricht im polnischen Kontext.

1. Modalverben als Lerngegenstand in Grammatiken des Deutschen

1.1 Staus des Modalverbs

Modalverben gelten neben anderen sprachlichen Mitteln (u.a. neben dem Verbmodus, der morphologisch bzw. syntaktisch kodiert wird, den Modaladverbien, Modalprädikativa, Modalpartikeln) als Träger der Modalität, die grundsätzlich dann eingesetzt werden, „wenn irgendwelche „Abweichungen“ von dem als neutral angesetzten Faktizitätsmodus ausgedrückt werden müssen“ (Kotin 2012: 140). Zu modalen Bereichen gehören dabei Wunsch, Möglichkeit, Erlaubnis, Notwendigkeit, Aufforderung, Wahrscheinlichkeit, Annahme/ Vermutung etc. Die Bedeutungssphären interagieren allerdings häufig miteinander, so dass bestimmte Affinitäten zwischen ihnen wie auch Konvergenzen zu anderen Kategorien bestehen (vgl. ebd.: 144ff.).

In Grammatiken des Deutschen wie auch Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache haben Modalverben einen festen Platz. In der Regel werden

als dieser Gruppe angehörig sechs Verben betrachtet: *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen* und *wollen*. So könnte man schlussfolgern, es sei allgemein anerkannt und akzeptiert, welche Verben Modalverben sind. In der Diskussion sind aber noch andere verbale Lexeme, die je nach dem Grammatiker zum Modalverb „avancieren“, worauf u.a. Johnen (2006: 285f.) verweist. Neben sechs kanonischen Modalverben erwerben diesen Status folgende: (*nicht*) *brauchen*_(zu), *werden*, *möchte(n)*, *lassen*, *wissen*_(zu), *scheinen*_(zu), *vermögen*_(zu), *pflegen*_(zu), *geben*, *haben*_(zu), *sein*_(zu), *bleiben*_(zu), *drohen*_(zu), *gehören*_(+ Partizip II), *kommen*_(zu) und *stehen*_(zu). Dabei herrscht die größte Uneinigkeit hinsichtlich des Status von *brauchen*, *möchte(n)* und *werden* sowie in geringerem Maße *lassen*. Um nur einige Auffassungen zu referieren, wird in der Duden-Grammatik (2009: 459) *brauchen* „seiner Bedeutung nach den Modalverben“ zugerechnet. In den älteren Auflagen des Duden sowie in anderen Grammatiken ist das aber (noch) nicht der Fall (vgl. u.a. Helbig/ Buscha 1999: 50, 126; Hentschel/ Weydt 2003: 73). Weinrich (1993: 300f.) und Engel (2004: 244f.) bezeichnen hingegen *brauchen* trotz der Verwendung mit *zu* als ein Modalverb. Das Verb *werden* wird von Engel (2004: 244) im Gegensatz zu den früheren Auflagen nicht mehr zu den Modalverben gezählt, doch erscheint es im Kapitel „Subjektbezogener Gebrauch der Modalverben“ als futurbildendes Verb (ebd.: 248f.) sowie im Kapitel „Überblick über die Bedeutungen, die durch Modal-, Modalitäts- und andere Verben aktualisiert werden“ wieder als subjektbezogenes Modalverb (ebd.: 255f.). Dass sich die konjunktivische Form von *mögen* „fast zu einem eigenen Verbum verselbständigt“ hat (Brinkmann 1971: 393), zeuge u.a. ihr Gebrauch als Infinitiv *möchten* (Wichter 1978: 68). Schließlich ist deontische oder epistemische Interpretation von *lassen* durchaus möglich (Wellmann 2008: 144), wobei ten Cate, Lodder und Kootte (1998: 106f.) dieses als Modalverb auf den adhortativen Gebrauch beschränkt sehen.

Hinzu kommt, dass einige Autoren noch Differenzierungen wie *Modalverben* vs. *Modalitätsverben* (Engel 2004: 253ff.; Duden-Grammatik 2009: 561f.), *Modalverben* vs. *quasi-modale Verben* (Weinrich 1993: 315f.), *Modalverben* vs. *Halbmodale* (Zifonun/ Hoffmann/ Strecker 1997: 1252) vornehmen, wobei den dem Modalverb gegenüberstehenden Klassen auf keinen Fall dieselben verbalen Lexeme zugeordnet werden. Angeboten werden aber auch andere Einteilungen wie z.B. die von Johnen (2006: 320), bei dem innerhalb der verbalen Gruppe *modale Nebenverben* kanonische *Modalverben* (mit Infinitiv ohne *zu*) samt *Modalitätsverben* (mit Infinitiv mit *zu*) den sog. *Partizipverben* gegenübergestellt werden. Freilich resultieren die unterschiedlichen Klassifizierungen aus den im Rahmen der entsprechenden Grammatik/ Theorie angenommenen Kriterien,

die morphologisch-syntaktischer wie auch semantischer Natur sind. Angeführt werden u.a. folgende Kriterien¹:

1. Modalverben (weiter: MV) kommen mit dem Infinitiv ohne *zu* vor;
2. sie bilden die Formen der 3. Person Singular Präsens Indikativ Aktiv ohne *t*-Flexiv;
3. MV zeigen i.d.R. Vokalalternation zwischen Singular- und Pluralstamm im Präsensparadigma;
4. bei MV tritt der Ersatzinfinitiv auf;
5. MV haben ein volles Paradigma der Tempusformen;
6. MV bilden kein Passiv;
7. MV werden nicht im Imperativ verwendet;
8. MV haben keinen eigenen Valenzrahmen, sondern übertragen den Valenzrahmen des Verbs, auf dem sie operieren, auf den Verbalkomplex;
9. MV dienen der Einordnung von Propositionen vor bestimmten Redehintergründen.

Trotz vieler Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Modalverben von anderen Bereichen des deutschen Verbsystems, lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen, die erlauben, die Kategorie des Modalverbs auszusondern. Allerdings herrscht nach wie vor keine Einstimmigkeit darüber, welche Verben den Status des Modalverbs haben (sollten), und diese Problematik beschäftigt Sprachwissenschaftler schon seit 1950er Jahren, d.i. seit der Veröffentlichung der Arbeit von Bech (1951). Ebenso schwierig ist es festzumachen, „wann genau der Modalbegriff in der deutschen Grammatikographie aufgekommen ist“ (Johnen 2006: 300), da die Kategorie Modalverb „im Gegensatz zu Kategorien wie *Tempus* oder *Modus* keine [Kategorie ist], die sich auf antike und mittelalterliche griechisch-lateinische Grammatikographie berufen könnte“ (ebd.: 291).

1.2 Semantik der Modalverben als Ergebnis diachroner Prozesse

Der Grund für die Herausbildung der Modalverben liegt in ihrer Semantik (vgl. Diewald 1999: 297f.) und ihre Abgrenzung als besonderer verbaler Gruppe im Deutschen wird durch den Anstieg ihrer Irregularität im flexivischen Bereich

1 Die Liste der angeführten Kriterien erhebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit und basiert auf dem Katalog der Kriterien, die in Weinrich (1993: 289ff.), Zifonun et al. (1997: 1253), Helbig/Buscha (1999: 50, 123f.), Engel (2004: 210, 232ff.), Duden-Grammatik (2009: 458f.), Mortelmans (2013: 79) wie auch Zifonun/Konopka (2018) angenommen und mehr oder weniger systematisch besprochen werden..

gefestigt (Hammerich 1960; Birkmann 1987: 162). Ihr heutiges breites Bedeutungsspektrum wird hingegen auf den Verlust der Kategorie Aspekt im Deutschen wie auch in anderen germanischen Sprachen zurückgeführt (Abraham 2008: 183ff.).

Im Gegenwartsdeutschen ist von zwei distinktiven Modalverbssystemen die Rede, d.h. vom historisch älteren, in dem Modalverben als autosemantische Zeichen fungieren, und vom jüngeren, in dem Modalverben grammatische Funktionen haben. Die Verwendung von Modalverben ist so vielfältig, dass viele ihrer Varianten oder Verwendungen angenommen werden. Die Unterschiede ergeben sich zum einen aus der Anzahl und dem Status der Varianten (vgl. Öhlschläger 1989: 132ff.), zum anderen aus der verwendeten Nomenklatur. Modalverben können verwendet werden:

1. „nicht epistemisch“ (Öhlschläger 1989: 132), „nichtdeiktisch“ (Diewald 1999: 93), „objektiv“ (Helbig/ Buscha 1999: 131) oder „subjektbezogen“ (Engel et al. 1999: 669), wobei als wesentliches Merkmal dieser Verwendung die syntaktische und semantische Beziehung zwischen dem Subjekt des Satzes und dem Modalverb gilt, das zusammen mit dem Hauptverb eine komplexe Prädikation über das Subjekt bildet;
2. „epistemisch“ (Öhlschläger 1989: 132), „deiktisch“ (Diewald 1999: 167) „subjektiv“ (Helbig/ Buscha 1999: 131) oder „sprecherbezogen“ (Engel et al. 1999: 669), was bedeutet, dass es keine semantische Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Modalverb gibt, sondern das Modalverb eine vom Sprecher ausgehende Einschätzung der Faktizität des gesamten dargestellten Sachverhalts zum Ausdruck bringt.

Die Unterschiede zwischen beiden Verwendungsvarianten von Modalverben sind gut bekannt und wurden vielfach diskutiert (vgl. u.a. Abraham 1991). Dabei wird in der Fachliteratur entweder für eine lineare Entwicklung der Grundmodalität zur Epistemizität postuliert (vgl. u.a. Traugott 1989, Langacker 1989, Diewald 1999) oder von der Interdependenz grundmodaler, temporaler und epistemischer Lesarten der Modalverben ausgegangen (vgl. u.a. Abraham 2011: 133; Leiss 2012: 191).

Gemeinhin wird die Entwicklung der epistemischen Variante auf das 16. Jahrhundert datiert (vgl. u.a. Fritz 1991: 46). Für wahrscheinlich hält jedoch Fritz, eine frühere Datierung der epistemischen Variante (ebd.: 36f.). Der Grund für das späte Aufkommen der epistemischen Lesarten wird hingegen als eine Folge der Beteiligung der Modalverben im Grammatikalisierungsprozess als Futurmarker gesehen (Diewald 1999: 418; Schmid 2000: 19). Erst mit der Etablierung der *werden*-Fügung als reiner Futur-Periphrase werden die Modalverben von

ihrer Futur-Funktion „entlastet“ (Schmid 2000: 19) und damit frei für die Grammatikalisierung epistemischer Lesarten gemacht. Zeman (2013: 336f.) bemerkt aber zu Recht, dass aus methodischer Sicht die Abgrenzung der grundmodalen von temporalen Lesarten innerhalb der historischen Texte problematisch ist, so dass es weitgehend ungeklärt ist, wie temporale Variante die Entstehung der epistemischen blockierte.

2. Modalverben im deutsch-polnischen Kontrast

Wie schon unter 1.1 angemerkt, besteht bis heute kein allgemeiner wissenschaftlicher Konsens darüber, welche Verben im Deutschen als Modalverben zu betrachten sind. Die polnischen Modalverben bilden aber noch weniger ausgeprägte Teilmenge. Sie weisen nämlich, im Gegensatz zu sechs kanonischen deutschen Modalverben, keine gemeinsamen morphosyntaktischen Merkmale auf und werden eher aufgrund ihrer syntaktischen und semantischen Teiläquivalenz ausgesondert. Zu der Gruppe der polnischen Modalverben gehören *chcieć* ‘wollen’, *mieć* ‘sollen’, *móc* ‘können’, *musieć* ‘müssen’ und *powinien* ‘sollte’. Der Status der Modalverben wird auch in manchen Vergleichen mit dem Deutschen Modalprädikativa zugeschrieben, d.i. *można* ‘es ist möglich’, *należy* ‘es gehört sich’, *trzeba* ‘es ist nötig’, *wolno* ‘es ist erlaubt’ (Engel et al. 1999: 663).

2.1 Morphosyntaktische Merkmale

Auf der morphosyntaktischen Ebene zeigen deutsche und polnische Modalverben folgende Affinitäten und Kontraste:

1. Sie verlangen den Infinitiv, der aber im Deutschen, falls *brauchen* als Modalverb betrachtet, um *zu* erweitert wird, und an dem im Polnischen die Kategorie Aspekt erkennbar ist, z.B.:

Peter **musste** uns nicht **besuchen**.
Peter **brauchte** uns nicht **zu besuchen**.

Piotr nie **musiał** nas **odwiedzić/odwiedzać**.

2. Die Stellung des Infinitivs im Modalverbkomplex ist im Deutschen fest: Er bildet den rechten Positionsklammer im Satz; im Polnischen können dagegen Elemente des Verbalkomplexes kontinuierlich bzw. diskontinuierlich auftreten, z.B.:

Ich **wollte** heute meine Oma **besuchen**.

Chciałam/Chciałem odwiedzić dziś swoją babcię.

Chciałam/Chciałem dziś **odwiedzić** swoją babcię.

3. Das Subjekt des Modalverbs und des Infinitivs ist in beiden Sprachen dieselbe Größe, weswegen es jeweils einmal im Satz realisiert wird. Es kongruiert in Person und Numerus ggf. im Genus im Polnischen mit dem Modalverb (vgl. dt. *Peter musste...*, *Ich wollte...* und pl. *Piotr musiał...*, *Chciałam/Chciałem...*), aber sein Vorhandensein sowie seine semantischen Merkmale wie auch die weiterer Satzglieder werden vom Infinitiv festgelegt (vgl. dt. *besuchen* und pl. *odwiedzić/odwiedzać*).
4. Zu den Modalverben lässt sich i.d.R. kein Imperativ und kein Passiv bilden und von ihnen werden keine nominalisierten Formen auf dt. *-ung* und pl. *-nie*, *-cie* abgeleitet.

Ferner ist für das Deutsche charakteristisch, dass das Partizip Perfekt der Modalverben mit dem Infinitiv formgleich ist und die polnischen Modalverben, ausgenommen *musieć* i *powinien*, über Partizip Präsens verfügen, z.B.:

Ich hätte den Text übersetzen sollen .	Powiniam była/ Powinien był przetłumaczyć ten tekst
Die Versammlung, die am Montag stattfinden sollte, wurde verlegt.	Zebranie mające się odbyć w poniedziałek, zostało przełożone.

Besondere Beachtung verdienen auch: 1. das deutsche *mögen*, dessen konjunktivische Form umgedeutet wird und 2. das polnische *powinien*, das u.a. keinen Infinitiv hat und bei dem das Genus nominale in allen finiten Formen zum Ausdruck kommt (vgl. *powiniam/ powinieniem*). (Engel et al. 1999: 664ff.)

2.2 Semantische Divergenzen

Ebenso wie deutsche haben polnische Modalverben zwei Lesarten: Sie können subjekt- (deontisch, objektiv etc.) bzw. sprecherbezogen (epistemisch, subjektiv etc.) verwendet werden (Engel et al. 1999: 669). Dabei sind aber die Verwendungsmöglichkeiten der deutschen Modalverben viel breiter als die der polnischen, so dass dem „Bedeutungsmangel“ der letzteren mit anderen sprachlichen Mitteln „abgeholfen“ wird, was weitere Unterschiede zwischen beiden Sprachen zur Folge hat.

2.2.1 Subjektbezogener Gebrauch

Am Beispiel von deutschen Modalverblexemen *dürfen*, *mögen*, *können* und *wollen* wird hier auf einige Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Polnischen sowie sich daraus ergebende Schwierigkeiten für polnische DaF-Lernende hingewiesen (Engel et al. 1999: 670ff., 676ff.).

Das deutsche Modalverb *dürfen* und das polnische Modalprädikativ *wolno* haben dieselbe Grundbedeutung ‘**Möglichkeit** aufgrund der **Zustimmung/ Erlaubnis** einer anderen Instanz’, z.B.:

Peter **darf** heute länger schlafen.

Piotrowi **wolno** dziś dłużej spać.

Der polnische Satz unterscheidet sich vom deutschen dadurch, dass bei *wolno* das „logische Subjekt“ im Dativ (pl. *Piotrowi*) steht. Allerdings wird statt *wolno* auch das Modalverb *móc* benutzt (pl. *Piotr może dziś dłużej spać.*), das aber auch dem deutschen *können* in der Bedeutung ‘**Möglichkeit** aufgrund **äußerer Gegebenheiten**’ entspricht, was für polnische DaF-Lernende eine potentielle Fehlerquelle ist, z.B.:

Peter **kann** heute länger schlafen,
weil er frei hat.

Piotr **może** dziś dłużej spać, bo ma
wolne.

Ferner entspricht dem deutschen *können* in der Bedeutung ‘**Fähigkeit**’ kein Modalverb im Polnischen, sondern die Verben *umieć, potrafić*, z.B.:

Peter **kann** gut Deutsch (sprechen).

Piotr **umie/ potrafi** dobrze mówić po
niemiecku.

Interessanterweise werden beide Verben, d.i. *umieć* und *potrafić* von Deutsch lernenden Polen aufgrund des Bedeutungsspektrums des deutschen Modals *können* als Modalverben angesehen, was ebenso der Grund für regelwidrige Übersetzungen aus dem Polnischen ins Deutsche sein kann.

Hinzu kommt, dass in der Verwendung ‘eine Sprache können’, im Polnischen auch *znać* als Äquivalent möglich ist, was dazu führen kann, dass der Lernende anstelle von *können* das formal ähnliche Verb *kennen* verwendet, z.B.:

Er **kann** Deutsch.

On **zna** niemiecki.

Als polnische Äquivalente für das deutsche *mögen* in Bedeutungen 1. ‘Erlaubnis unter Vorbehalt, Zugeständnis’, 2. ‘Annahme’ und 3. ‘Wunsch der Subjektgröße für Beliebige’ gelten hingegen jeweils Konstativsätze mit *oby, niech*, z.B.:

Er **mag** kommen.

Niech przyjdzie.

A **möge** ein Punkt auf einer Geraden x sein.

Niech A będzie punktem na prostej x.

Mögest du die Prüfung gut schaffen!

Obyś dobrze zdał egzamin!

In der zweiten Bedeutung (‘Annahme’) steht dabei das Verb im Polnischen im Futur (*będzie*).

Schließlich entspricht dem deutschen *möchte*, dessen Bedeutung ‘Wunsch der Subjektgröße für sich selbst’ ist, das polnische *chcieć* im Konjunktiv, was auch,

insbesondere bei der Bildung der Konjunktivformen der deutschen Modalverben, problematisch für polnische DaF-Lernende sein kann, die diese von der Grundform *wollen* (als *wollte*) zu bilden versuchen, z.B.:

Sie **möchte** sich ein neues Kleid kaufen. **Chciałaby** kupić sobie nową sukienkę.

Das deutsche *wollen* und das polnische *chcieć* decken sich nur in ihrer volitiven Lesart, z.B.:

Ich **will** im Urlaub ins Gebirge fahren. Podczas urlopu **chcę** jechać w góry.

Daneben wird im Deutschen *wollen* für verschiedene Arten der Aufforderung verwendet, wobei im Polnischen i.d.R. der Imperativ benutzt wird, z.B.:

Wir wollen jetzt nach Hause gehen .	Chodźmy teraz do domu!
Willst du bitte Platz nehmen .	Usiądź , proszę.
Willst du endlich still sein !	Będziesz w końcu cicho!

Wollen + Infinitiv wird auch zur Absichtserklärung, zum Versprechen verwendet. In solchen Fällen steht das finite Verb in der 1. Person. Im Polnischen steht das Hauptverb im perfektiven, manchmal auch im imperfektiven Futur. Wenn aber die Zweckbestimmung eines Gegenstandes gemeint wird, dann kann *wollen* in der 3. Person stehen. Im Polnischen entspricht dieser Bedeutung das Modalverb *mieć*, z.B.:

Ich will mal sehen , ob Post da ist.	Zobaczę , czy jest poczta.
Wir wollen hier warten , bis er kommt.	Będziemy tu na niego czekać , aż przyjdzie.
Dieses Buch will einen Überblick über die Entwicklung der kontrastiven Linguistik geben .	Książka ta ma dać pogląd na rozwój językoznawstwa kontrastywnego.

In der Verbindung mit Infinitiv Passiv drückt *wollen* die Notwendigkeit aus². Diesen Konstruktionen entspricht im Polnischen *trzeba/musi się* + Infinitiv bzw. *musieć* + Infinitiv Passiv.

2 Zu Recht verweisen Helbig/ Buscha (1999: 135) auf die mögliche Verbindung von *wollen* in dieser Bedeutung mit Infinitiv Aktiv: *Der Aufsatz will nur einen kurzen Überblick geben*. Entscheidend ist hier m.E. das Subjekt, das kein Agens ist (*ein Hund, unser Abgeordneter, der Aufsatz*), dem aber metaphorisch die Verantwortlichkeit dafür zugeschrieben wird (Duden-Grammatik 2009: 561).

Ein Hund **will** täglich **ausgeführt werden/sein**.

Psa **trzeba** codziennie **wyprowadzać**.

Unser Abgeordneter **will** liebevoll **behandelt werden**.

Naszego posła **należy traktować** zyczliwie.

Schließlich drückt *wollen* + Infinitiv unmittelbare Zukunft (zu einem vergangenen Zeitpunkt) aus. Dieser Bedeutungsvariante entspricht im Polnischen *mieć* im Präteritum + perfektiver Infinitiv/imperfektives Hauptverb, z.B.:

Ich **wollte** dich **anrufen**, als jemand die Tür öffnete.

Miałem do ciebie **zadzwoić**, gdy ktoś otworzył drzwi.

Er **wollte** mir schon ein Buch **verkaufen**, als sein Blick auf die Eintragung fiel.

Sprzedawał mi już tę książkę, gdy jego spojrzenie padło na wpis.

2.2.2 Sprecherbezogener Gebrauch

Das Bedeutungsfeld der deutschen Modalverben im sprecherbezogenen Gebrauch wird im Polnischen durch Modalverben/ Modalprädikative wie auch andere sprachliche Mittel abgedeckt. In Anlehnung an Engel et al. (1999: 679f., 682) werden im Folgenden Verwendungsweisen mancher deutschen Modalverben samt ihren polnischen Entsprechungen kurz behandelt.

Dem mittleren Vermutungsgrade entspricht im Deutschen das Modalverb *dürfte*, wofür im Polnischen kein Äquivalent als Modalverb vorhanden ist und dem verschiedene Modalausdrücke wie *chyba*, *zapewne*, *prawdopodobnie* entsprechen, z.B.:

Er **dürfte** krank gewesen sein.

Prawdopodobnie był chory.

Ein anderes Beispiel wäre *wollen*, das im Deutschen dann gebraucht wird, wenn das Subjekt über sich selbst behauptet. Im Polnischen wird in solchen Fällen das performative Verb *twierdzić* verwendet, z.B.:

Peter **will** nicht gewusst haben, dass die Geldscheine gefälscht waren.

Piotr **twierdzi**, jakoby nic nie wiedział, że banknoty są sfalszowane.

Beim sprecherbezogenen Gebrauch sind ebenso strukturelle Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Polnischen vorhanden, z.B. im Deutschen steht *müssen*, das die Vermutung zum Ausdruck bringt, im Präsens, der Sachverhalt jedoch im Perfekt³; im Polnischen hingegen steht es im Präteritum und regiert den Infinitiv, z.B.:

3 Theoretisch ist zwar im Deutschen auch Präteritum möglich (*Es musste in der Nacht geregnet haben.*), praktisch kommt es jedoch selten vor (Engel et al. 1999: 679).

Es **muss** heute Nacht **geregnet haben**. **Musiało** w nocy **padać**.

Auch in Bezug auf die Negation von *musieć* und *müssen* ergeben sich einige Unterschiede, z.B.:

Sie **muss** das nicht gewusst haben. Nie **musiała** o tym wiedzieć.
Musiała o tym nie wiedzieć.

Der deutsche Satz hat nämlich zwei Lesarten, die im Polnischen an der Stellung des Negators erkennbar sind. Über dies hinaus kann das negierte *müssen* auch bei sprecherbezogenem Gebrauch durch *nicht brauchen* ersetzt werden. Im Polnischen ist dies nicht möglich, z.B.:

Es **braucht sich nicht** unbedingt um Nie **musiał** to być koniecznie błąd
 einen Computerfehler gehandelt **zu** komputera.
haben.

3. Modalverben in DaF-Lehrwerken

Die erste Frage, die im Kontext der obigen Darstellung in Bezug auf die Vermittlung von Modalverben im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken gestellt werden kann, ist die Frage danach, welche der unterschiedlichen Bedeutungen dieser Verben den Lernenden präsentiert werden. In diesem Zusammenhang wird – wie bereits im Abschnitt 2.2 erwähnt – zwischen objektiver und subjektiver Bedeutung unterschieden. Auf den Sprachbeherrschungsstufen A1–B1 konzentriert man sich auf den häufiger in Kommunikationssituationen vorkommenden und vermeintlich einfacher zu erklärenden bzw. zu lernenden objektiven Gebrauch der Modalverben. Allerdings sind auch mit ihm gewisse Probleme verbunden, die sich daraus ergeben, dass die einzelnen Modalverben in der Kommunikation z.T. unterschiedliche Funktionen erfüllen.

So wird z.B. als Hauptbedeutung der nicht epistemischen Varianten von *können* und *dürfen* die Möglichkeit angegeben (Duden-Grammatik 2009: 557f.). Dabei ist die Modalität entweder extra- (*können*, *dürfen*) bzw. intersubjektiv (*können*) bedingt (ebd.: 558f.). Innerhalb des gemeinsamen Anwendungsbereichs, d.h. wenn die Möglichkeit durch einen extrasubjektiven Willen bzw. den Willen des Sprechers bedingt ist, z.B. *Ich kann nicht mitfahren: meine Eltern haben es verboten./ Du darfst den Mann nicht hierher bringen; ich will es nicht*, lassen sich oft *können* und *dürfen* gegeneinander austauschen. Allerdings liegt bei *können* tendenziell „eine stärkere, weniger willkürliche Verbindlichkeit vor“ (ebd.: 559). In DaF-Lehrwerken der Stufen A1–B1 geht man aber auf all das nicht explizit

ein und die präsentierten Beispiele reichen häufig nicht aus, um diese relativ komplizierten Regeln zu durchschauen, was dazu führt, dass bei den Lernenden ggf. eine Irritation entsteht, da es für sie nicht ganz klar ist, warum und wann das eine oder das andere Modalverb zu gebrauchen ist. So z.B. verstehen Lernende nicht – so die eigene Unterrichterfahrung –, warum in den folgenden Sätzen nicht konsequent *dürfen* verwendet wird: „Im Werk *dürfen* Sie nicht rauchen. [...] Sie *können* auf der Straße rauchen.“ (Sander u.a. 2015f.: A1/50ff.). Sie interpretieren den zweiten Satz, der von einer Autoritätsperson ausgesprochen wird, als eine Erlaubnis (als ob die Jurisdiktion des Werks, von dem im genannten Beispiel die Rede ist, sich auch auf die Straße vor dem Werk erstrecken würde) und nicht als die Beschreibung einer Möglichkeit. Ähnlich verwirrend sind für sie die folgenden Sätze: „Sie können uns am 18. März besuchen. [...] Frau Wahner kann natürlich auch kommen.“ Sie sind Teil der Antwort auf die von einem Lehrwerkprotagonisten gestellte Frage, ob er ein gewisses Unternehmen besuchen kann. Die Lernenden erwarten in der Antwort eine mit Hilfe von *dürfen* ausgedrückte Erlaubnis, lesen aber stattdessen, dass der Protagonist das Werk besuchen *kann*. Dass hier eine „Möglichkeit“ genauer als „Erlaubnis“ bestimmt wird und dass das Unternehmen, an das der Protagonist schreibt, eine „erlaubende Instanz“ ist und dass man in diesem Fall *können* anstelle von *dürfen* verwenden kann, ist für sie überraschend. Die Präsentation von oben zitierten Beispielsätzen scheint nicht genug Anhaltspunkte zu liefern, um die Verwendungsregeln der genannten Modalverben richtig zu entschlüsseln. Die Verwirrung wird zusätzlich noch verstärkt, wenn Lernende an einer anderen Stelle im gleichen Lehrwerk denselben Satz jedoch mit dem Modalverb *dürfen* lesen: „Es ist (nicht) erlaubt: Frau Wahner darf das Werk besichtigen“ (Sander u.a. 2015: A1/153).

Ein weiteres Problem stellt das Verb *mögen* dar. Es wird zwar als Modalverb eingeführt, in den Beispielen, die die Verwendung dieses Verbs illustrieren, fungiert es aber als ein Vollverb, z.B.: „Ich *mag* keinen Fisch“ (Dengler u.a. 2012f.: A1/47) oder „Fisch *mag* ich nicht so sehr“ (Sander u.a. 2015f.: A1/65). Zwar ist in manchen Lehrwerken der Hinweis darauf zu finden, dass Modalverben manchmal auch ohne ein zweites Verb gebraucht werden und dass dieses Verb aber von der sprechenden Person mitgedacht wird (vgl. Rohrmann 2005: 146), z.B.:

1. Sie *dürfen* jetzt nach Hause. (gehen)
2. Er *kann* gut Deutsch. (sprechen)
3. Ich *mag* jetzt keinen Tee. (trinken)
4. Ich *muss* morgen nach Leipzig. (fahren)
5. Ich *will* eine Gehaltserhöhung. (haben),

was aber u.U. dazu führen kann, dass Lernende, die bereits gelernt haben, dass mit der Verwendung eines Modalverbs die Satzklammer-Struktur einhergeht, verunsichert werden. Vor allem jedoch sind derartige Erklärungen nicht richtig, da in solchen Fällen verbale Lexeme, hier: *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen* und *wollen*, Vollverben sind. Im Falle der Kombinationen mit einem Richtungsadverbial (Beispiele 1 und 4) handelt es sich keineswegs um Ellipse eines Bewegungsverbs (hier: *gehen*, *fahren*), sondern es liegen vollständig grammatikalisierte Konstruktionen vor, die keineswegs von einzelnen situativen Verwendungen abhängige Prozeduren sind (wie sonst bei Ellipsen) (Zifonun et al. 1997: 1256). Bei Kombinationen der Lexeme *können*, *mögen* und *wollen* mit Nominalphrasen im Akkusativ (Beispiele 2, 3 und 5), die sonst noch bei *möchte* möglich ist, liegen ebenso Vollverben vor, wobei tatsächlich eine enge Beziehung zwischen intrasubjektivem Infinitoperator und Vollverb besteht, die durch Paraphrasen wie *Er kann gut Deutsch sprechen* oder *Ich mag jetzt keinen Tee trinken* etc. verdeutlicht werden kann (ebd.). Beispiele von Sätzen, in denen das Modalverb *mögen* mit einem Infinitiv am Satzende und nicht die Konjunktiv-II-Form *möchte-* verwendet wird, sind in den analysierten Lehrwerken nicht zu finden.

Andere verbale Lexeme, die – wie in 1.1 erörtert wurde – neben den Verben *müssen*, *können*, *wollen*, *mögen*, *sollen* und *dürfen* z.T. auch zu Modalverben gezählt werden, werden mit Ausnahme von *möchte-*, das tatsächlich in allen DaF-Lehrwerken für die Sprachbeherrschungsstufen A1–B1 vorzufinden ist, nur selten thematisiert, z.B. *brauchen nicht/kein + zu + Infinitiv* (Sander u.a. 2015f.: A2/86f.) oder *lassen + Infinitiv* (Dengler u.a. 2012f.: B1.1/10; Bovermann u.a. 2016f.: A2/154; Sander u.a. 2015f.: A2/86f.) vor. Sie kommen durchaus in Lehrwerktexten vor, aber die von ihnen getragene Modalität wird nicht explizit thematisiert.

Die Modalverben werden meistens nicht auf einmal im Block eingeführt, sondern in kleinen Gruppen (häufig: *können*, *müssen* und *wollen*) oder in Paaren (häufig: *dürfen* und *sollen*), seltener einzeln (z.B. *möchte-*, das oft als erstes Modalverb eingeführt wird (allerdings ohne, dass es als Modalverb bezeichnet wird), oder *sollen*, das wiederum meistens an letzter Stelle behandelt wird). Entscheidend für den Zeitpunkt ihrer Einführung sind die Kommunikationsabsichten und Sprachhandlungen, die jeweils thematisiert werden, z.B. „Ich will das so gern wieder lernen! Absichten ausdrücken, seinen Willen äußern“ (Bovermann u.a. 2016f.: A2/4) usw. Das bestätigt somit die Beobachtung von Funk und Kuhn (2007: 250f.), dass sich unter dem Einfluss des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (Europarat 2001) in neueren DaF-Lehrwerken

„die Aufteilung grammatischer Lerninhalte nach den pragmatischen Erfordernissen der jeweils thematisierten Sprachhandlung“ richtet.⁴

Die Reihenfolge, in der die Modalverben eingeführt werden, variiert leicht von Fall zu Fall, wobei meistens mit den Verben *können*, *müssen*, *wollen*, *dürfen* und *möchte*- begonnen wird. In den meisten Fällen kommt das Verb *sollen* als letztes vor. Dieser Zustand mag damit begründet werden, dass – wie Barkowski u.a. (2017: 79) schreiben –, während sich bei anderen Modalverben ihre Bedeutung relativ leicht erklären lässt, bei *sollen* diese Bedeutungsangabe nicht so einfach ist und das Verb somit ein Lernproblem darstellt:

„Im Kern drückt es eine Verpflichtung oder Aufforderung aus, der man sich nicht widersetzen darf. Damit gibt es aber Überschneidungen zur Bedeutung von *müssen*. In einer Bedeutungsvariante, die sich in Fragen wie *Sollen wir ins Kino gehen? Zeigt, drückt sollen* so etwas wie eine Wahlmöglichkeit zwischen – nicht immer genannten – Alternativen aus.“ (ebd.)

Bei der Einführung der Modalverben wird die Semantisierung mit Hilfe von Texten durchgeführt, die von Lernenden gelesen (seltener gehört), nach Modalverben durchsucht und anschließend analysiert werden sollen. Überraschend wirkt die Absenz von Bildern, die – entsprechend gestaltet – durchaus das Potential dazu haben, das Verstehen der Bedeutung von Modalverben bzw. der Bedeutungsunterschiede zwischen ihnen zu unterstützen. Diejenigen, die in Lehrwerken vorhanden sind, erfüllen ihre Aufgabe gut, dennoch aber sind zwischen ihnen gewisse qualitative Unterschiede festzustellen. So z.B. hat man in der Abb. 1 lediglich mit einfach gestalteten piktogrammatischen Miniaturzeichnungen zu tun, die evtl. nicht von jedem Lernenden richtig interpretiert werden. Es kann aber angenommen werden, dass diese Gefahr nicht sehr groß ist und die Bilder ihre Aufgabe erfüllen.

Die Abb. 2 zeigt dagegen ein Beispiel, wo Bilder verwendet wurden, die als aussagekräftiger betrachtet werden können, da sie eine Art Geschichte erzählen und mehr Anhaltspunkte (z.B. den Gesichtsausdruck der dargestellten Personen, die von ihnen ausgeführten Tätigkeiten oder den Ort, an dem sie sich befinden) für die richtige Interpretation der Bedeutung des jeweiligen Modalverbs liefern. Auf jeden Fall scheinen sie weniger Raum für falsche Interpretationen zuzulassen.

4 Funk und Kuhn (2007) beziehen sich in ihrer Analyse auf die folgenden Lehrwerke: Lehrwerken „Optimal A1–A2“ (Müller u.a. 2004f.), „Berliner Platz A1–A2“ (Lemke u.a. 2002f.), „studio d A1–A2“ (Funk u.a. 2005f.) und „Schritte A1“ (Bovermann u.a. 2003f.)

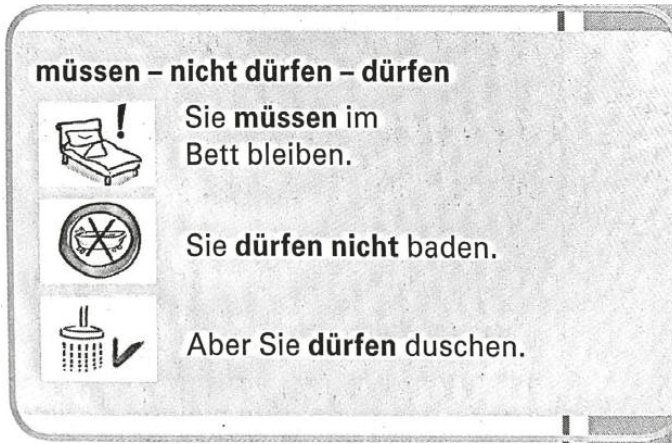


Abb. 1 „Netzwerk A1. Gesamtband“ (Dengler u.a. 2012:125)

In beiden Fällen sind die von den Lehrwerkautoren gewählten Bilder auch noch aus einem weiteren Grund zu begrüßen: Ihre Verwendung trägt zur Differenzierung bei, da Lernende mit unterschiedlichen Lernstilen (sowohl visuell als auch kognitiv-analytisch) aktiviert werden. Sie erleichtern ggf. auch das Memorieren der Verbbedeutungen, da unter ihrem Einfluss assoziative Verbindungen entstehen, die das Behalten und Erinnern fördern.

Neben der Bedeutung der Modalverben und ihrem Gebrauch im Präsens wird auf den Stufen A1–B1 ansonsten in der Regel Folgendes thematisiert:

- die Präteritumformen der Modalverben,
- Passiv mit Modalverben (Präsens und Präteritum),
- die Verwendung von Konjunktiv II als Form von Höflichkeit und bei der Formulierung von Vorschlägen, Empfehlungen oder Bedingungen,
- Nebensätze mit Modalverben.

Auf die subjektive Bedeutung der Modalverben und die Möglichkeit, mit ihrer Hilfe Vermutungen auszudrücken, wird – wenn überhaupt, dann – erst auf der Stufe B2 eingegangen (z.B. „DaF im Unternehmen B2“, Sander u.a. 2015f.: 53). Ähnlich geht man bei der Einführung des Tempus Perfekt vor (z.B. „DaF im Unternehmen B2“, Sander u.a. 2015f.: 87).

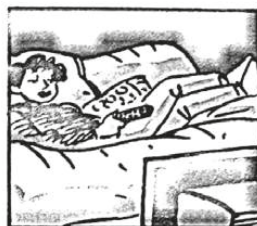
Wie bereits erwähnt werden in allen Lehrwerken die Lernenden dazu angeleitet, die Bedeutungen der Modalverben selbständig zu erschließen, indem Sie Beispielsätze lesen, die darin enthaltenen Modalverben markieren, ihren



Sie **darf** nicht arbeiten.
(Sie hat keine Arbeits-
erlaubnis.)



Sie **kann** nicht arbeiten.
(Sie ist krank.)



Sie **mag** nicht arbeiten.
(Sie hat keine Lust.)



Sie **muss** nicht arbeiten.
(Sie hat Ferien.)



Sie **soll** nicht arbeiten.
(Der Arzt rät es ihr.)



Sie **will** nicht arbeiten.
(Sie ist faul.)

Abb. 2 Präsentation von Modalverben in „eurolingua Deutsch. Lernerhandbuch“
(Rohrman u.a. 2006:145)

Gebrauch analysieren und anschließend die entsprechenden Regeln formulieren. Das mag ihre „Sprachaufmerksamkeit“ fördern. Der Regelfindungsprozess wird jedoch stark gelenkt, da in den meisten Fällen die gesuchte Regel bereits z.T. vorformuliert angeboten wird und lediglich um einige wenige Elemente ergänzt werden muss (s. Abb. 3).

Sie kann in vielen Fällen in Lehrwerkteilen nachgeschlagen werden, wie z.B. „Grammatik im Überblick“ („DaF im Unternehmen A1“, Sander u.a. 2015f.: 153), die am Kapitel- oder Lehrwerkende zu finden sind. Inwiefern das der u.a. von Götze (1993: 9) formulierten Empfehlung, „Regelfindungsprozesse so variabel und so kreativ wie möglich an[zu]biete[n]“ entspricht, bleibt dahingestellt.

In Anbetracht der Tatsache, dass in der heutigen Zeit in vielen Ländern, so auch in Polen, Deutsch nicht als die erste, sondern als die zweite oder gar die

3 Grammatik auf einen Blick: Modalverben – Wortstellung > G: 1.7

„möchte“ ist höflich,
„wollen“ ist sehr direkt.

a Markieren Sie in der E-Mail in 2a die Modalverben „können“, „wollen“ und „möchte“ und die Infinitive. Ergänzen Sie dann die Sätze.

Aussagesatz: Ich will die Firma „Compgroup“ vorstellen.

Ich _____ die Produktion _____.

Wir _____ den Artikel in drei Wochen _____.

W-Frage: Wann _____ wir _____?

Ja-/Nein-Frage: _____ die Produktion _____?

b Wo sind Modalverb und Infinitiv? Ergänzen Sie „Position 1“, „Position 2“ oder „am Satzende“. > ÜB: A2a–b

Aussagesatz und W-Frage: Modalverb → Position 2 Infinitiv → _____

Ja-/Nein-Frage: Modalverb → _____ Infinitiv → _____



Abb. 3 „DaF im Unternehmen A1“ (Sander u.a. 2015:51)

dritte Fremdsprache unterrichtet und gelernt wird, gilt es, die sich daraus ergebenden Vorteile (Transfermöglichkeiten) bzw. Gefahren (Interferenzerscheinungen) bei der Einführung und Einübung von sprachlichen Teilsystemen zu berücksichtigen. Unter den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik findet man demnach einerseits den Hinweis darauf, dass „[...] dem Aspekt des Transfers eine Leitfunktion zu[kommt]“ (Neuner u.a. 2009: 39), dass er als Ausgangspunkt unterrichtlicher Aktivitäten gelte, dass die Aufgabe der Lehrkräfte darin bestehe, „Transferbrücken“ zu bauen, „Wiedererkennenstransfer“ zu fördern (ebd.: 39) und „alles zu aktivieren, was [die Lernenden] schon an Sprachen und an Sprachlernerfahrungen im Kopf“ [haben]“ (ebd.: 46); andererseits aber die Forderung nach Bewusstmachung davon, dass beim Lernen der jeweils neuen Sprache Fehler gemacht werden, die unter dem Einfluss bereits bzw. parallel gelernter Sprachen entstehen (können), und nach Reflexion und bewusstem Vergleich sprachlicher Phänomene (kognitives Lehren und Lernen).

Wenn Deutsch nach Englisch gelernt wird (wie in den meisten Fällen im polnischen Kontext), ergeben sich daraus gewisse Vorteile, die mit der sprachtypologischen Verwandtschaft dieser Sprachen und ihrem intensiven Kontakt (Aufnahme von Internationalismen und Lehnwörtern) zusammenhängen. Die Ähnlichkeit von bestimmten Sprachphänomenen kann in einem solchen Fall durchaus lernförderlich sein, da sie – wie Neuner u.a. (2009: 39ff.) betonen – den „Wiedererkennenstransfer in Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten (in Sprachform und -bedeutung)“ stimuliert und auf diese Art und Weise zur „Aktivierung der gemeinsamen sprachlichen Basis“ beiträgt:

„Das Deutsche und das Englische haben ‚Modalverben‘. Wenn also im Deutschunterricht das Thema ‚Modalverben‘ eingeführt wird, ist bereits das Wort ‚Modalverb‘ richtungweisend und ein Signal für die Lernenden: Sie können sich darunter schon etwas vorstellen, bevor sie überhaupt erfahren, welche Modalverben es im Deutschen gibt, welche Bedeutungen diese haben etc.“ (ebd.: 68).

Im Kontext der Vermittlung von deutschen Modalverben im DaF/E-Unterricht bedeutet das, dass Lernende z.B.:

- zum bewussten Vergleich ihrer Bedeutungen im Englischen und im Deutschen angeregt werden sollten (vgl. z.B. Mortelmans (2010) zur Semantik von *must* und *müssen*),
- sich des Gebrauchs von Modalverben mit Infinitiv ohne „zu“ bzw. „to“ bewusst werden sollten,
- über die Unterschiede im Satzbau mit Modalverben im Englischen und im Deutschen reflektieren sollten,
- für die Tatsache sensibilisiert werden müssen, dass der Gebrauch von Modalverben im Englischen und im Deutschen trotz vieler Ähnlichkeiten nicht identisch ist.

All das kann erreicht werden, indem die Lernenden entsprechende Beispiele (Sätze, wie z.B. Ich must jetzt *gehen*./ I must *go* now.; Kann ich dir *helfen*?/ Can I *help* you?; I must *write* this letter in French./ Ich must diesen Brief auf Französisch *schreiben*.) untereinander schreiben, miteinander vergleichen und die entsprechenden Regeln selbst formulieren.

Im Tertiärsprachenunterricht ist es wichtig, alle Sprachen, die die Lernenden kennen, also auch ihre Erstsprache einzubeziehen. Es muss allerdings überlegt werden, was sich bei der Präsentation bzw. Erarbeitung von grammatischen Strukturen mehr lohnt: ein deutsch-englischer Vergleich oder ein Vergleich mit der Erstsprache Polnisch. Wie bereits angedeutet gilt in der Tertiärsprachendidaktik der Grundsatz, dass nicht die Frage nach den Unterschieden zwischen den Elementen, Einheiten und Strukturen der Sprachen im Vordergrund steht, sondern vielmehr die „transferfähigen“ Elemente, Einheiten und Strukturen aus den bereits gelernten Sprachen (Neuner u.a. 2009: 39f.). Dies gilt besonders in der Anfangsphase des Lernens, in der es um die Entfaltung des Verstehens geht. Erst die nächsten Schritte umfassen die Bewusstmachung von Unterschieden mit dem Ziel der Vorbeugung von direkter Übertragung und Entstehung von Fehlern. Die Umsetzung des Prinzips der Kontrastivität ist allerdings nur dann möglich, wenn Lehr- und Lernmaterialien für konkrete Zielgruppen konzipiert werden, d.h. wenn den Autoren bekannt ist, welches sprachliche Vorwissen die Lernenden in den Lehr- und Lernprozess mitbringen, d.h. was ihre Erstsprache

ist und welche Sprachen sie sich bereits als Fremdsprachen angeeignet haben. Selbst aber in regionalen DaF-Lehrwerken, wo entsprechende Inhalte erwartet werden könnten, sind sie nicht immer präsent. So z.B. wird in älteren Lehrwerken für den DaF-Unterricht im polnischen Kontext (z.B. Łuniewska 2002, Brewińska 2002–2006) das Prinzip der Kontrastivität nicht befolgt. In neueren polnischen DaF-Lehrwerken (z.B. Reymont 2019) unternimmt man den Versuch kontrastiv vorzugehen, beschränkt sich dabei aber auf einige ausgewählte Aspekte, zu denen die Modalverben leider nicht gehören.

Auffällig ist ansonsten der Verzicht auf mnemotechnische Lernhilfen. Während in älteren DaF-Lehrwerken, wie z.B. „Deutsch konkret. Lehrbuch 1“ (Neuner u.a. 1983), „Stufen International“ (Vorderwülbecke/ Vorderwülbecke 1995) oder „Ja genau! A1/2. Kurs- und Übungsbuch“ (Böschel u.a. 2010) bestimmte graphische Elemente, wie eine Schraubzwinge (s. Abb. 4), eine Schere (s. Abb. 5) oder eine Brücke (s. Abb. 6), die Funk und Koenig (1991: 57) als „Bildmetaphern“ und Barkowski u.a. (2017: 115) als „konkrete Symbole“ bezeichnen, eingesetzt wurden, um den Lernenden das Phänomen „Satzklammer“ bewusst zu machen und die Struktur von Sätzen mit mehrteiligen Prädikaten zu erklären, so findet man sie in neueren Lehrwerken z.T. nicht mehr vor.

Der Verzicht auf derartige Hilfen ist nicht nachvollziehbar. Lehrwerkautoren scheinen das Potenzial von konkreten und anschaulichen Bildern zu verkennen. Dabei weiß man, dass „Erfahrungen visueller Kognition“ und „Aspekte eines ikonischen Bewusstseins“ (Sieben 1993: 43f.) die Aneignung von Strukturen einer Fremdsprache durchaus erleichtern können, da sie „sprachliche Merkfähigkeit“



Abb. 4 Satzklammer dargestellt als eine Schraubzwinge (Neuner 1983: 58)

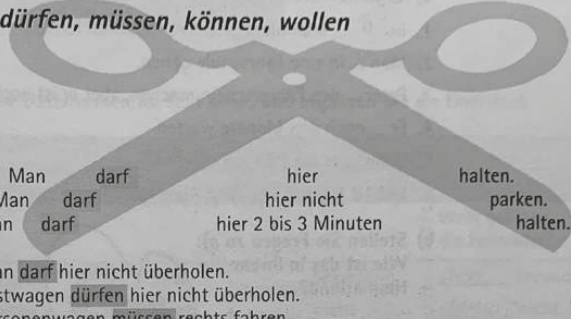
und die Entstehung „entsprechender kognitiver Konzepte“ fördern, und so zur Optimierung des Prozesses der Bewusstwerdung der Struktur der jeweiligen Zielsprache beitragen.

Lehrwerkautoren machen sich auch den Vorteil nicht zunutze, dass man visuelle Lernhilfen „nicht nur als ‘fertige’ Lehrwerkvisualisierung zur Kenntnis nehmen, sondern auch aktiv mit ihnen arbeiten kann“ (Funk/ Koenig 1991: 56), indem man sie (auch zusammen mit den Lernenden) bastelt oder auf ein Lernpalkat zeichnet und im Klassenraum zur Erinnerung an die richtige Verbstellung im Satz aufhängt. Ihr Fehlen widerspricht ansonsten dem bereits erwähnten Unterrichtsprinzip der Differenzierung (in diesem Fall der

Modalverben (II), dürfen, müssen, können, wollen

2. Verbquiz

a) Was ist richtig?





	1. Man darf hier halten.	<input type="checkbox"/>
	2. Man darf hier nicht parken.	<input type="checkbox"/>
	3. Man darf hier 2 bis 3 Minuten halten.	<input type="checkbox"/>
	4. Man darf hier nicht überholen.	<input type="checkbox"/>
	5. Lastwagen dürfen hier nicht überholen.	<input type="checkbox"/>
	6. Personenwagen müssen rechts fahren.	<input type="checkbox"/>

Abb. 5 Satzklammer dargestellt als eine Schere (Vorderwülbecke/ Vorderwülbecke 1995 117)



Ich bin krank.	Ich	muss	im Bett	bleiben.
	Ich	darf	nicht	aufstehen.
	Ich	soll	viel Tee	trinken..
Ich habe frei.	Ich	kann	im Bett	bleiben.
	Ich	will	heute nicht	aufstehen.
	Ich	möchte	im Bett	frühstücken.

Abb. 6 Satzklammer dargestellt als eine Brücke (Böschel 2010: 131)

Differenzierung nach Lernstrategien) und erschwert auch die Förderung der Lernerautonomie (konkret: die Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien und -techniken).

4. Schlussfolgerungen

Bei der Antwort auf die in dem Titel des vorliegenden Beitrags gestellte Frage danach, wie viel Wissen über die deutschen Modalverben polnische DaF-Lernende benötigen, kann folgendermaßen im Sinne Helbigs (1993: 28) geantwortet werden: Wegen der Komplexität der unterschiedlichen Faktoren (vor allem wegen der Schwierigkeit, die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden zu antizipieren, die sie mit Hilfe der Zielsprache Deutsch in Zukunft bewältigen werden) lässt sich hier keine allgemeingültige Antwort formulieren. Lernerorientierung ist hier der einzig richtige Weg. Eins ist jedoch sicher: Weder müssen noch können die Lernenden auf den Sprachbeherrschungsstufen A1–B1 alles über die Modalverben wissen. Wichtiger als die Aneignung eines umfangreichen Regelwissens über diese Verben ist die Förderung ihres kognitiven Potenzials (induktives Lernen, Reflexion über und Sensibilisierung für Funktionen von grammatischen Strukturen, Analyse und Vergleich von Sprachen, insb. im Kontext von DaF als Tertiärsprache) und ihre Aktivierung im Prozess der Findung des Regelhaften. Sie sollten vor allem ein Bewusstsein ihrer Bedeutungs- und Verwendungsvielfalt und „ein Gespür für das durchaus komplexe Modalverbssystem“ des Deutschen (Mortelmans 2013: 90) entwickeln. Ob die relativ allgemein gehaltenen Beschreibungen und wenigen Verwendungsbeispiele, die sie im DaF-Unterricht präsentiert bekommt bzw. in DaF-Lehrwerken vorfinden eine ausreichende Hilfe dabei sind, ist zweifelhaft. In diesem Bereich muss noch viel geschehen. Erste Lehrwerke, die dem Prinzip der Kontrastivität folgen und gleichzeitig die Spezifik der Zielgruppe der Lernenden berücksichtigen, wie bspw. „Transfer Deutsch“ (Reymont u.a. 2019), lassen darauf hoffen, dass das Lernmaterialangebot in Zukunft noch besser an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst wird. Im Moment sind aber Lehrkräfte gefragt, entsprechende Informationen zu liefern. Sie brauchen eindeutig mehr Grammatik als die Lernenden. In ihrem Fall stellt – wie Helbig (ebd.) schreibt – das Maximum (d.h. vollständiges, genaues und explizites Regelwissen) das Optimum dar. Zwar wird dieses Maximum den Lernenden im Unterricht nicht präsentiert, es ermöglicht aber der Lehrkraft die Erklärung davon, wie und warum etwas, was die Lernenden bemerken und zu verstehen versuchen, in bestimmten Kontexten so und nicht anders gesagt bzw. geschrieben werden muss. In diesem Zusammenhang kann in Bezug auf Lehrwerke gefordert werden, dass die dazugehörigen

Lehrerhandreichungen um Informationen bzw. um Verweise auf entsprechende Informationsquellen ergänzt werden, die ggf. vorhandene Wissensdefizite von Lehrkräften auszugleichen helfen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Werner (1991): Modalverben in der Germanica. In: Iwasaki, E. (Hg.), *Begegnungen mit dem „Fremden“: Grenzen – Traditionen – Vergleiche. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Tokyo 1990. Kontrastive Syntax, Kontrastive Semantik, Lexikologie, Kontrastive Pragmatik.* München: Iudicum, 110–118.
- Abraham, Werner (2008): Wie ist die historisch spezifische Ausgliederung der Modalitäten bei den deutschen Modalverben denkbar? In: *Linguistische Berichte* 214, 185–213.
- Abraham, Werner (2011): Über Unhintergebarkeiten in der modernen Modalitätsforschung. In: Diewald, G/ Smirnova, E. (Hg.), *Modalität und Evidentialität. Modality and evidentiality.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 125–147.
- Barkowski, Hans/ Grommes, Partick/ Lex, Beate/ Vicente, Sara/ Wallner, Franziska/ Winzer-Kiontke, Britta (2017): *Deutsch als fremde Sprache.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Bech, Gunnar (1951): *Grundzüge der semantischen Entwicklungsgeschichte der hochdeutschen Modalverben.* Kopenhagen: (HFM 32, 6).
- Birkmann, Thomas (1987): *Präteritopräsentia.* Tübingen: Niemeyer (Linguistische Reihe 188).
- Brinkmann, Hennig (1971): *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung.* Düsseldorf: Schwann.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. 3. komplett überarbeitete Auflage.* Tübingen: Francke Verlag.
- Diehl, Erika/ Pistorius, Hannelore (2002): Grammatikunterricht am Wendepunkt Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes ‚Grammatik‘. In: *DaF* 2, 226–231.
- Diewald, Gabriele (1999): *Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Reihe Germanistische Linguistik 208).
- Duden-Grammatik (2009): *Duden. Die Grammatik. 8. überarbeitete Auflage.* Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung.* München: Iudicum.

- Engel, Ulrich/ Rytel-Kuc, Danuta/ Cirko, Lesław/ Dębski, Antoni/ Gaca, Alicja/ Jurasz, Alina/ Kątny, Andrzej/ Mecner, Paweł/ Prokop, Izabela/ Sadziński, Roman/ Schatte, Christoph/ Schatte, Czesława/ Tomiczek, Eugeniusz/ Weiss, Daniel (1999): Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Band I. Heidelberg: Julius Groos.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, H.-J. u.a. (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Handbuch, 1. Hbd., 1008–1021.
- Fritz, Gerd (1991): Deutsche Modalverben 1609: Epistemische Verwendungsweisen. Ein Beitrag zur Bedeutungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 113, 28–52.
- Funk, Hermann/ König, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Funk, Hermann/ König, Michael (1991): Grammatik sehen. Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen. In: Fremdsprache Deutsch 5. Das Bild im Unterricht, 55–58
- Funk, Hermann/ Kuhn, Christina (2007): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken. In: Eßer, R./ Krumm, H.-J. (Hg.), Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium, 242–253.
- Götze, Lutz (1993): Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 9. Lebendiges Grammatiklernen, 4–9.
- Hammerich, Louis L. (1960): Über die Modalverben der neugermanischen Sprachen (mit besonderer Berücksichtigung des Dänischen). In: Zeitschrift für deutsche Wortforschung 16, 47–70.
- Harden, Theo/ Marsh, Cliona (Hg.) (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: Iudicium.
- Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, T./ Marsh, C. (Hg.), Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: Iudicium, 19–29.
- Helbig, Gerhard (1995): Kontroversen über die deutschen Modalverben. In: Deutsch als Fremdsprache 32(4), 206–214.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (1999): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie.

- Hentschel, Elke/ Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Johnen, Thomas (2006): Zur Herausbildung der Kategorie Modalverb in der Grammatikographie des Deutschen (und des Portugiesischen). In: *Pandaeonium germanicum* 2, 283–338.
- Kątny, Andrzej (1980): Die Modalverben und Modalwörter im Deutschen und Polnischen. Rzeszów: Wydawnictwo uczelniane.
- Köpcke, Klaus Michael/ Ziegler, Arne (Hg.) (2011): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Kotin, Michail L. (2012): Modalitäten. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 1(2), 140–158.
- Langacker, Ronald W. (1989): Subjectification. Duisburg: Linguistic Agency University of Duisburg (= L.A.U.D. Series A, 262).
- Larsen-Freeman, Diane/ DeCarrico, Jeanette (2020): Grammar. In: Schmitt, N./ Rodgers, M. P.H. (Hg.), *An Introduction to Applied Linguistics*. 3rd edition. London und New York: Routledge, 19–34.
- Leiss, Elisabeth (2012): Aspectual patterns of covert coding of modality in Gothic and Old High German. In: Abraham, W./ Leiss, E. (Hg.), *Covert patterns of modality*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 175–200.
- Mortelmans, Tanja (2010): Falsche Freunde: Warum sich die Modalverben *must*, *müssen* und *moeten* nicht entsprechen. In: Kątny, A./ Socka, A. (Hg.), *Modalität/ Temporalität in kontrastiver und typologischer Sicht* (= *Danziger Beiträge zur Germanistik*, Bd. 30), Frankfurt am Main: Peter Lang, 133–148.
- Mortelmans, Tanja (2013): Wie viel Modalverb braucht der Mensch? In: *gfl-journal* Nr. 2/2013, 64–91.
- Myczko, Kazimiera (2005): Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: podstawy teoretyczne. In: Karpińska-Szaj, K. (Hg.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 229–239.
- Myczko, Kazimiera (2008): Das kognitive Lernkonzept in der Fremdsprachendidaktik. In: Jaroszevska, A. / Torenc, M. (Hg.), *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 97–107.
- Myczko, Kazimiera (2010): Einleitung. In: Myczko, K. (Hg.), *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 9–11.
- Neuner, Gerhard/ Hufeisen, Britta/ Kursiša, Anta/ Marx, Nicole/ Koithan, Ute/ Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Öhlschläger, Günther (1989): Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros.
- Redder, Angelika (2009): Modal sprachlich handeln. In: Der Deutschunterricht 3/2009, 88–93.
- Schmid, Hans Ulrich (2000). Die Ausbildung des *werden*-Futurs: Überlegungen auf der Grundlage mittelalterlicher Endzeitprophезеиungen. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 67, 6–27.
- Sieben, Uwe (1993): Regeln anschaulich machen oder: der Weg ist (fast schon) das Ziel. In: Fremdsprache Deutsch 9. Lebendiges Grammatiklernen, 42–27.
- ten Cate, Abraham P./Lodder, Hans G./Kootte, André (1998): Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Zweitsprachenerwerb. Bussum: Coutinho.
- Traoré, Salifou (2005): Quo vadis, Grammatikunterricht? Überlegungen zu einem postpragmatischen Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: DaF 2, 102–108.
- Traugott, Elisabeth Closs (1989): On the rise of epistemic meaning in English: An exemple of subjectification in semantic change. In: Language 65, 31–55.
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Wellmann, Hans (2008): Deutsche Grammatik: Laut, Wort, Satz, Text. Heidelberg: Winter.
- Wichter, Sigurd (1978): Probleme des Modusbegriffs im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Zeman, Sonja (2013): Zur Diachronie der Modalverben: sollen zwischen Temporalität, Modalität und Evidentialität. In: Abraham, W./ Leiss, E. (Hg.), Funktionen von Modalität. Berlin, New York: Walter der Gruyter, 335–366.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. (3 Bde.), Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Zifonun, Gisela/ Konopka, Marek (2018). Abgrenzung der Modalverben von anderen Verbklassen. In: Institut für Deutsche Sprache: „Systematische Grammatik“. Grammatisches Informationssystem grammis. DOI: 10.14618/grammatiksystem; Permalink: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1548>.

Lehrwerke

- Böschel, Claudia u.a. (2010): Ja genau! A1/2. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.
- Bovermann, Monika u.a. (2003f.): Schritte 1. Kurs- und Arbeitsbuch. München: Hueber.
- Bovermann, Monika u.a. (2016f.): Schritte international NEU A1–B1. Kurs- und Arbeitsbuch. München: Hueber.
- Brewińska, Ewa u.a. (2002–2006): Język niemiecki. Partnersprache 1–3. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Dengler, Stefanie u.a. (2012f.): Netzwerk A1–B1. Gesamtband. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Funk, Hermann u.a. (2005f.): studio d A1–A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.
- Lemke, Christiane u.a. (2002f.): Berliner Platz A1–A2. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Łuniewska, Krystyna u.a. (2002): alles klar. Warszawa: WSiP.
- Müller, Martin u.a. (2004f.): Optimal A1–A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard u.a. (1983): Deutsch konkret. Lehrbuch 1. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Reymont, Elżbieta u.a. (2019): Transfer Deutsch 1–2. Podręcznik do języka niemieckiego dla liceum i technikum. Warszawa: PWN.
- Rohrmann, Lutz u.a. (2006): eurolingua Deutsch. Neue Ausgabe. Lernerhandbuch. Berlin: Cornelsen.
- Sander, Ilse u.a. (2015f.): DaF im Unternehmen A1–B2. Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Vorderwülbecke, Anne/ Vorderwülbecke, Klaus (1995): Stufen International 1. Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Ernst Klett International.

Magdalena Pieklarz-Thien

„Sprechen Deutsche korrektes Deutsch?“ – Rekonstruktion der Lernerperspektive auf den mündlichen Sprachgebrauch deutscher Muttersprachler.¹ Qualitative Inhaltsanalyse einer Online-Gruppendiskussion

Zusammenfassung: Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die polnischen DaF-Lernenden mit ihrer Perspektive auf den mündlichen Sprachgebrauch deutscher Muttersprachler. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse werden schriftliche Diskussionsbeiträge aus einem asynchronen Online-Forum zum Zwecke der Rekonstruktion dieser Perspektive analysiert, um auf diese Weise eine fundierte Grundlage für sprachdidaktische Operationalisierungen zu gewinnen.

Schlüsselwörter: asynchrone Diskussion, Internetforum, qualitative Analyse, gesprochenes Deutsch, Standardsprache, Sprachnorm

1. Einleitung

Die zunehmende Nutzung von digitalen Medien zu Kommunikationszwecken aller Art in den letzten zwei Jahrzehnten beschert uns eine Menge qualitativer internetbasierter Daten, welche wohl fast jeden vorstellbaren Themenbereich abdecken können. Die asynchronen Forumdiskussionen zählen dabei zu den für das »Web 2.0« typischen Kommunikationsformen und können neben ihrem Einsatz als Instrument der Datenerhebung und -gewinnung auch als fertiger Datensatz und potenzielles Forschungsmaterial für qualitative Analysen genutzt werden. Es ist allerdings vor allem die qualitative Sozialforschung, die sich in Methoden der qualitativen Analyse von asynchronen Gruppendiskussionen in Webforen spezialisiert hat. Die Sprachdidaktik aber, welche sich der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden und -instrumente zur Gewinnung von Erkenntnissen und Einblicken in die sie interessierenden Phänomene und Ereignisse der Welt bedient, kann sich ebenfalls auf die Online-Diskussionen

1 Aus platzökonomischen Gründen verwende ich bei Personenbezeichnungen das generische Maskulinum und meine dabei stets gleichermaßen Personen jeglichen Geschlechts.

forschend beziehen, wie das im vorliegenden fremdsprachendidaktisch motivierten Beitrag gezeigt wird. Sein Ziel ist, schriftliche Diskussionsbeiträge aus einem asynchronen Online-Forum zum Zwecke der Rekonstruktion der Perspektive der polnischen Germanisten und Übersetzer der deutschen Sprache auf den mündlichen Sprachgebrauch deutscher Muttersprachler zu analysieren, um auf diese Weise eine fundierte Grundlage für sprachdidaktische Operationalisierungen zu gewinnen. So werden in einem ersten Schritt die asynchronen Forumdiskussionen im Internet kurz charakterisiert (Abschn. 2), wobei man vor allem ihre Eigenschaften fokussiert, welche für die folgende qualitative Inhaltsanalyse (Abschn. 3) von Bedeutung sind. Des Weiteren werden sprachliche Fragen in Bezug auf die Standard- und Normproblematik unter linguistischem Blickwinkel diskutiert, die mit der bereits erfassten Lernerperspektive in Verbindung gesetzt werden (Abschn. 4). Zum Schluss werden einige didaktische Schlussfolgerungen gezogen und mögliche Perspektiven genannt (Abschn. 5).

Mit seiner Zielsetzung, den Stellenwert der Reflexion über Sprache, Sprachverwendung und Sprachgebrauch im germanistischen DaF-Unterricht herauszustellen, wie auch den Fremdsprachenlernenden mit seinen Bedürfnissen, Erfahrungen und Perspektiven in den Fokus zu nehmen, stellt dieser Beitrag eine Anschlussmöglichkeit an die Arbeiten von Frau Professor Kazimiera Myczko dar, deren wissenschaftliches Werk sowohl viele Fragen der kognitiven Lerntheorie umfasst, als auch von dem didaktisch-methodischen Prinzip der Lernerorientierung geprägt ist.

2. Kurzcharakteristik der Forumdiskussionen im »Web 2.0« und ihr Potenzial für die Sprachdidaktik

Online-Gruppendiskussionen zählen neben SMS-Texten, E-Mails, Chats, Blogs zu den typischen multifunktionalen Kommunikationsformen des »Web 2.0«. Sie unterscheiden sich von klassischen Face-to-Face-Gruppendiskussionen vor allem in Bezug auf die Anonymität (kein Sichtkontakt, Verwendung von Nicknamen) und die Alokaliät der Diskussionssituation, was eine Entkörperlichung der Diskussion zur Folge hat, welche sich wiederum wesentlich auf die Dynamik der Diskussion auswirkt. Laut Ullrich und Schiek (2015: 140) sei diese insgesamt geringer und weise vor allem eine geringere Spontanität und Interaktionsdichte auf. Auch die Anzahl der wechselseitigen Bezugnahmen sei ebenfalls geringer. Die Anonymität kann dabei sowohl als Vorteil (Abbau von Hemmschwellen = eindeutigere Positionen und Aufgeschlossenheit) als auch als Nachteil (geringere Hemmschwellen = provozierende und problematische Kommentare) gesehen werden (ebd.). Neben der Anonymität und Alokaliät

der Diskussionssituation ist die Asynchronität der Kommunikation ein weiteres relevantes Merkmal, das darin besteht, dass die Produktion und Rezeption eines Beitrages zeitlich versetzt erfolgt, weil die Diskussionsteilnehmer auch zeitlich (nicht nur räumlich) nicht präsent sind. Dies hat wiederum zur Folge, dass die einzelnen Beiträge nicht wie in der klassischen Face-to-Face-Diskussion unter den Beteiligten interaktiv ausgehandelt und kollaborativ produziert werden, sondern sie sind immer erst nach dem Übermitteln für den Rezipienten sichtbar, so Pappert und Roth (2016: 43). Die Asynchronität der Kommunikation trägt damit maßgebend zur Eigendynamik der Forumdiskussionen bei, was auch zahlreiche und in den letzten zwei Jahrzehnten intensiv geführte diskurs-linguistische Untersuchungen belegen.

Mit Forums- und anderen asynchronen Online-Gruppendiskussionen wird vielen Disziplinen wie der Soziologie, Philosophie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Ökonomie und auch der Sprachdidaktik eine interessante Erweiterung ihres Methodenspektrums geboten, um sich ihren Forschungsobjekten anzunähern. Neben ihrem Einsatz als Erhebungsinstrument (gemeint als gezielte Einrichtung von Webforen für Forschungszwecke) können sie aber auch als eine Art Dokumentensammlung Gegenstand qualitativer Forschung sein. Die Forschenden können dabei auf zweierlei Weise vorgehen (vgl. Ullrich/ Schiek 2015: 140ff.):

1. non-reaktiv, d.h. bereits bestehende Online-Diskussionsgruppen ethnographisch beobachten; hier wird die Diskussion von dem Forschenden nicht moderiert und nicht beeinflusst (reine Beobachtung, klassische Dokumentenanalyse aus dem Bereich der virtuellen Ethnographie);
2. reaktiv, d.h. sich an bereits bestehenden Forumdiskussionen offen oder verdeckt aktiv beteiligen, wobei die verdeckten Formen forschungsethische Fragen aufwerfen.

Die im vorliegenden Beitrag vorgenommene Analyse einer asynchronen Forumdiskussion stellt ein Beispiel einer non-reaktiven methodologischen Vorgehensweise dar. Es wird davon ausgegangen, dass sich asynchrone Online-Gruppendiskussionen hervorragend dafür bieten, Lernerperspektiven zu erheben und zu erfassen. Es ist einmal die anonyme Erhebungssituation, die sich bei sensiblen und subjektiv geprägten Themen wie der „sprachlichen Korrektheit der deutschen Muttersprachler“ auf die Partizipation wie auch Offenheit und Erzählbereitschaft der Teilnehmer förderlich auswirkt. Zum anderen erlaubt es die Asynchronität den Teilnehmern selbst zu entscheiden, wann und wo sie ihre Diskussionsbeiträge verfassen. Sie gibt ihnen aber auch viel mehr Raum als in den konventionellen Face-to-Face-Gruppendiskussionen, sich in die Diskussion

einzubringen und auf die Beiträge² ihrer Mitdiskutanten zu reagieren. Die schriftlich verfassten Diskussionsbeiträge erfordern darüber hinaus keine Transkription, was für Forschende einen Vorteil gegenüber den konventionellen Diskussionen darstellt³.

3. Qualitative Inhaltsanalyse der Online-Diskussion zum Thema „Deutsche und ihre sprachliche Korrektheit“⁴

Der im Folgenden vorgenommenen qualitativen Analyse ist voranzustellen, dass das Ziel der Nutzung der zitierten Diskussionsbeiträge nicht das Bewerten ist, sondern viel mehr die Rekonstruktion dessen, wie polnische Germanisten und DaF-Sprecher mit Polnisch als Muttersprache jeweils Einblicke in ihr Sprachwissen und ihre -bewusstheit geben und dabei Sprache, konkret die deutsche Sprache in ihrer mündlichen Erscheinungsform, perspektivieren. Ebenfalls anzumerken ist, dass nicht alle im Diskussionsverlauf angebrachten Argumente wie auch eingenommenen Perspektiven zu den einzelnen Diskussionsinhalten aus Platzgründen der Analyse unterzogen werden können. Die inhaltliche Auswertung von Diskussionsinhalten beschränkt sich auf eine Zusammenfassung wesentlicher Aussagen nach vorheriger Strukturierung und Auswahl von Analysesequenzen (vgl. die Inhaltsanalyse von Mayring 2015).

Das Protokoll der Online-Diskussion zum Thema „Deutsche und ihre sprachliche Korrektheit“, das im Folgenden qualitativ analysiert wird, wurde aus dem Archiv des Forums für Übersetzer (pol. *Forum Tłumaczy*) entnommen, das sich auf der Webseite eines globalen Sprachdienstleisters (mLingua.pl) befindet, der Übersetzungen, Lokalisierungen und Beglaubigungen in über 100 Sprachen online anbietet. Wie man auf der Webseite des Unternehmens nachlesen kann, ist mLingua eine internationale Gemeinschaft von über 30.000 Fachübersetzern aus 80 Ländern mit Sitz in Poznań (Polen). Das dazugehörige Forum dient dem Meinungs-, Informations- und Erfahrungsaustausch zu unterschiedlichen Fragen, die mit konkreten Sprachen, Übersetzungen wie auch dem Übersetzerberuf

-
- 2 Für asynchrone Forumdiskussionen ist der Kommentar (Diskussionsbeitrag) als eine Form der Metakommunikation typisch.
 - 3 Vgl. Unterschiede zwischen online und offline durchgeführten Gruppendiskussionen mit ihren methodologischen Vor- und Nachteilen in Ullrich/ Schiek (2015) wie auch Herausforderungen von qualitativen Online-Erhebungen in Ullrich/ Schiek (2017).
 - 4 Im Original „Niemcy a ich poprawność językowa“, Quelle: <http://forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-25339.html> (Stand 15.08.2019). Das Protokoll der Diskussion befindet sich im Anhang des Beitrags.

zusammenhängen. Um aktiv im Forum zu werden (d.h. Beiträge zu verfassen), muss man der Einhaltung der Nutzungsbedingungen zustimmen wie auch sich mit der persönlichen E-Mail-Adresse registrieren⁵, was sicherlich einen Einfluss auf die Qualität der Beiträge hat.

Vor diesem Hintergrund kann man davon ausgehen, dass die Forum-Nutzer eine an der deutschen Sprache interessierte Gruppe darstellen und dabei größtenteils tätige Übersetzer und Dolmetscher wie auch Absolventen der philologischen (vor allem Germanistik) und anderen sprachlichen Studiengänge (Angewandte Linguistik, Fachsprachen, Interkulturelle Kommunikation, Deutschlandstudien etc.) sind. Daher verwundern auch die Nicknamen der Teilnehmer nicht, wie z.B. *tlumaczęzadwóch* (dt. übersetzerfürzwei), *justa.germ*, *Helga1977* oder *schmetterling*, die auf die Übersetzertätigkeit oder eine starke Identifikation mit der deutschen Sprache hinweisen. Bei der Betrachtung der Nicknamen ist ebenfalls anzunehmen, dass es sich bei den Forum-Nutzern größtenteils um junge Frauen handelt (z.B. *ewelcia87*, *dominika87*, *Paulinaaa.92*, *anna_szmidt91*, *marciakrcia89*, *marleena93* etc.), was die allgemeine Tendenz der Geschlechterverteilung widerspiegelt, nach der in Polen deutlich mehr Frauen als Männer die sprachbezogenen Studiengänge studieren (vgl. Pieklarz-Thien 2015: 233).

Die Online-Diskussion erstreckt sich über einen Zeitraum von fünf Jahren (2012–2017). Der analysierte Datensatz besteht aus 62 Beiträgen, wobei unter den 59 Teilnehmern nur drei (*Paulinaaa.92*, *Bugi*, *przemowa*) zwei Mal aktiv sind. Die Länge der Beiträge variiert zwischen 14 bis 190 Wörtern, wobei kurze Beiträge ($x < 50$) dominieren. Die mittellangen (50–100) und langen (100–190) Beiträge bilden lediglich ca. ein Drittel aller Beiträge. Die relative Kürze der Beiträge wie auch die geringe Interaktion der Teilnehmer lassen vermuten, dass die Teilnehmer das Thema zwar interessant finden, jedoch nicht über ein großes Sach- und Erfahrungswissen verfügen, das sie intensiver und stärker aufeinander bezogen diskutieren lassen würde. Wie Becker (2018: 188) allerdings zu Recht ausführt, ist die fehlende Interaktion nicht unbedingt mit fehlender Perspektivenvielfalt gleichzusetzen, denn im Forum können sich Beiträge aneinanderreihen, die das behandelte Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, ohne dass sie sich direkt oder indirekt aufeinander beziehen. Tabelle 1 enthält Informationen über die Nicknamen, Anzahl und Länge der Forumsbeiträge:

5 Ein Beobachten der Diskussion (d.h. Lesen der Beiträge, das sog. Lurking) ist dagegen auch ohne Anmeldung möglich (öffentliche Gruppendiskussion).

Tab. 1: Übersicht der Beiträge (Nickname, Datum und Länge des Beitrags)

	Nickname	Datum	Wörterzahl
1	<i>transeli</i>	12-07-2012, 20:15	54
2	<i>kecht</i>	12-07-2012, 21:03	102
3	<i>solterka</i>	12-07-2012, 22:22	33
4	<i>Luci</i>	12-08-2012, 00:19	105
5	<i>yoewyn</i>	12-08-2012, 09:35	30
6	<i>orzeszek</i>	12-08-2012, 23:43	34
7	<i>agnese007</i>	12-09-2012, 17:31	21
8	<i>star_sailorr</i>	12-16-2012, 20:27	27
9	<i>justa.germ</i>	12-16-2012, 22:56	50
10	<i>Milla1611</i>	12-17-2012, 00:30	43
11	<i>ewelcia87</i>	12-19-2012, 01:31	28
12	<i>KasiaL</i>	12-19-2012, 17:13	89
13	<i>Nataliaaaa</i>	12-28-2012, 19:01	55
14	<i>Katarzyna_N</i>	12-28-2012, 21:47	41
15	<i>Ela22</i>	01-03-2013, 12:25	93
16	<i>KasiaL</i>	01-04-2013, 08:54	62
17	<i>shark.qwerty</i>	01-05-2013, 19:30	46
18	<i>jstysiek</i>	02-17-2013, 19:50	44
19	<i>anuszka</i>	02-18-2013, 01:16	17
20	<i>dominika87</i>	02-18-2013, 12:25	157
21	<i>Paulinaaa.92</i>	05-22-2013, 22:40	46
22	<i>sylkur</i>	05-23-2013, 11:39	27
23	<i>Bugi</i>	05-23-2013, 16:09	42
24	<i>kzajaczkowska</i>	05-24-2013, 10:45	22
25	<i>adatyczynska</i>	05-24-2013, 12:15	26
26	<i>ewanapora</i>	05-25-2013, 23:28	31
27	<i>Nikola91</i>	06-07-2013, 14:01	58
28	<i>Bugi</i>	06-08-2013, 00:31	27
29	<i>martachociej</i>	06-15-2013, 12:06	18
30	<i>Paulinaaa.92</i>	06-15-2013, 18:21	35
31	<i>LGrzegorzak</i>	06-15-2013, 21:55	50
32	<i> tłumacz zadwóch</i>	06-17-2013, 11:57	34
33	<i>anna_szmidi91@wp.pl</i>	06-17-2013, 13:07	27
34	<i>milka1255</i>	07-01-2013, 01:28	17
35	<i>Helga1977</i>	10-10-2013, 13:02	15
36	<i>schmetterling</i>	10-10-2013, 20:16	25
37	<i>kalola</i>	10-11-2013, 18:46	53

Tab. 1: Fortsetzung

	Nickname	Datum	Wörterzahl
38	<i>enczii</i>	10-12-2013, 11:29	19
39	<i>lipperode23</i>	10-13-2013, 17:22	27
40	<i>michalinagrzeda</i>	10-13-2013, 17:55	170
41	<i>przemowa</i>	05-23-2014, 22:47	22
42	<i>justynaborowiak</i>	05-24-2014, 00:47	26
43	<i>przemowa</i>	05-24-2014, 16:20	14
44	<i>Barbara Star</i>	06-25-2014, 22:20	41
46	<i>marciakrcia89</i>	06-30-2014, 07:41	59
46	<i>marleena93</i>	07-05-2014, 00:15	53
47	<i>KKK</i>	09-09-2014, 22:02	46
48	<i>angelika90</i>	09-10-2014, 21:52	65
49	<i>AgataSzepe</i>	09-10-2014, 23:02	112
50	<i>izabelaskorek</i>	10-12-2014, 16:51	72
51	<i>Dorcik</i>	10-12-2014, 20:53	59
52	<i>Mateusz</i>	10-13-2014, 15:02	17
53	<i>malenstwo1511</i>	10-15-2014, 15:53	29
54	<i>martha15</i>	10-15-2014, 17:44	50
55	<i>Aniula.m</i>	10-19-2014, 22:11	41
56	<i>bronka111</i>	11-13-2014, 00:33	190
57	<i>nihaokamilka</i>	04-23-2016, 17:39	52
58	<i>Marcysia Rybarczyk</i>	06-19-2016, 16:32	39
59	<i>luki90</i>	08-19-2016, 13:05	32
60	<i>cocochanel</i>	04-07-2017, 22:12	96
61	<i>karna95</i>	04-10-2017, 16:07	26
62	<i>G.alicja</i>	04-23-2017, 20:28	39

Die Diskussion wird vom Teilnehmer/in *transeli* eingeleitet, der/die seine/ihre Erfahrungen und Überlegungen zum Thema „mündlicher Sprachgebrauch der Deutschen und seine Korrektheit“ expliziert und dabei seine/ihre Ausführungen mit einem konkreten Beispiel (die Verwendung von „weil“) untermauert. Hier sehen wir einen ersten Widerspruch zwischen der fremdsprachenunterrichtlichen schriftsprachenbasierten Norm und dem mündlichen Sprachgebrauch der Deutschen, den *transeli* als fehlerbehaftet betrachtet. Vor diesem Hintergrund initiiert er/sie einen Erfahrungsaustausch, indem er/sie das Forumspublikum auffordert, weitere Beispiele für die unkorrekte Verwendung der deutschen Sprache von den muttersprachlichen Sprechern des Deutschen anzugeben:

„Beim Lesen eines Diskussionsbeitrags habe ich mir Gedanken gemacht, ob die sprachliche Korrektheit mit der Nationalität zusammenhängt, im Sinne, ob die Deutschen korrekt Deutsch sprechen... meine Meinung dazu, nicht unbedingt ... ich habe schon mehrmals Sätze mit ‚weil‘ gehört, in denen das Verb nicht am Satzende stand... Könnt ihr andere Beispiele dafür nennen, wie Deutsche ungrammatisch sprechen?“⁶

Noch am gleichen Abend meldet sich *kecht* zu Wort, der/die versucht, die von *transeli* festgestellte Unkorrektheit des mündlichen Sprachgebrauchs der deutschen Muttersprachler mit der universellen Eigenschaft der Sprachbenutzer zu erklären, nach der den Sprechern aller Sprachen Fehler in Grammatik, Ausdruck, Rechtschreibung etc. unterlaufen. Er/sie geht dabei kontrastiv vor und nennt neben den zwei Beispielen aus der deutschen Sprache auch ein Beispiel aus dem Polnischen, das er/sie für einen Fehler im mündlichen Sprachgebrauch hält. Der dialektale Ursprung des vereinfachten und verkürzten Reflexivpronomens „se“ und seine Legitimität im gesprochenen Alltagspolnisch (pol. *potoczna polszczyzna mówiona*) scheinen ihm dabei nicht bekannt zu sein:

„Hmm, das ist so, glaube ich, wie im Falle von Fehlern, die Polen im Polnischen machen oder auch andere Nationen in ihren Sprachen. Auch die Deutschen machen grammatische, stilistische oder orthographische Fehler. Und ähnlich wie z.B. in der polnischen Sprache, sind diese Fehler auf Dialekte oder falsche Sprachgewohnheiten zurückzuführen, die sich bei vielen eingepägt haben. Mir persönlich ist aufgefallen, dass Deutsche ‚scheinbar‘ und ‚anscheinend‘, sowie auch ‚wie‘ und ‚als‘ verwechseln, obwohl die Regeln ihrer Verwendung klar definiert sind. Man kann sehr viele solche Beispiele nennen, viele sind auch individuell, andere weit verbreitet wie im Polnischen die Verwendung von ‚se‘ statt ‚sobie‘“.

Auch *solterka* ist der Meinung, dass Deutsche, so wie die Benutzer aller anderen Sprachen, Fehler machen und daher wie alle anderen ihre Muttersprache in der Schule lernen müssen. Er/sie untermauert seine/ihre Ausführung mit einem Beispiel, das seine/ihre persönlichen Erfahrungen mit den Muttersprachlern des Deutschen illustriert:

„Klar, dass sie solche Fehler machen können. Daher lernen sie in der Schule auch, so wie wir, ihre Muttersprache, d.h. deutsche Sprache. Eine deutsche Bekannte war sich z.B. nicht sicher, was korrekt ist, ‚herrlich‘ oder ‚herlich‘“.

Diese relativierende Perspektive teilen insgesamt 20 Teilnehmer, wovon aus Platzgründen nur drei zitiert werden:

6 Übersetzungen aller Beiträge aus dem Polnischen von M.P.-T. Das originale Protokoll der Online-Diskussion ist im Anhang dieses Beitrags zu finden.

„So wie Polen machen Deutsche viele Sprachfehler, sowohl orthographische als auch grammatische d.h. das sind die gleichen Probleme (*agnese007*)“,

„Klar, dass sie Fehler machen, so wie jeder Mensch Fehler macht. Entscheidend ist das Bildungsniveau, ob man belesen ist und auch davon, ob man Anstand hat (*Milla1611*)“,

„Jeder macht Fehler. Keiner ist fehlerfrei, jedem kann ein Fehler unterlaufen. Wir Polen machen auch Fehler, warum sollten die Deutschen keine machen? (*ewelcia87*)“.

Die angeführten Begründungen für dieses universelle Phänomen „wir alle machen in unseren Sprachen Fehler“ beziehen die Teilnehmer auf das Bildungsniveau der jeweiligen Sprecher (z.B. *ewelcia87*, *Bugi*) oder auf die Spezifik des mündlichen Sprachgebrauchs, der von Natur aus von Fehlern geprägt ist (z.B. *Helga1977*, *kalola*).

Die meisten Beiträge lassen erkennen, dass sich die Teilnehmer eine Expertenrolle als Sprachkundige zuschreiben. Immer wieder werden konkrete Beispiele für die Unkorrektheit des Sprachgebrauchs der deutschen Muttersprachler angebracht, die aus den persönlichen Erfahrungen im Sprachkontakt mit den Deutschen resultieren. So wird bereits in dem eröffnenden Beitrag von *transeli* ein Beispiel für die unkorrekte Sprachverwendung („weil“ mit Verbzweitstellung im gesprochenen Deutsch) genannt. Diesen Quasifehler nennen auch sechs weitere Teilnehmer im weiteren Verlauf der Diskussion, wobei sie ein unterschiedlich ausgeprägtes Wissen bzw. Unwissen über dieses Phänomen an den Tag legen. In drei Beiträgen kommt „weil“ mit Verbzweitstellung als tatsächlicher Fehler direkt zum Vorschein (*orzeszek*, *martha15*, *Nikola91*). In zwei weiteren lässt sich mindestens ein partielles Wissen sowie auch ein Bemühen beobachten, eine Erklärung für diesen vermeintlichen Fehler zu finden (*Katarzyna_N*, *Paulinaaaa.92*):

„Immer häufiger kann man Sätze mit weil mit Verbzweitstellung statt Verbendstellung hören. So zu sprechen ist einfacher für die Deutschen. Im gesprochenen Deutsch hört man das sehr oft. Man sollte aber nicht diese Struktur im geschriebenen Deutsch verwenden“,

„Das Interessanteste, was ich neulich erfahren habe, ist, dass die Deutschen in Sätzen mit ‚dass‘ und ‚weil‘ das Verb nicht ans Satzende setzen. Das kann man nachvollziehen. Sie müssten sonst so lange warten, um zu erfahren, welches Verb eingesetzt wird. Nur wir – Ausländer müssen sich mit diesen grammatischen Regeln abmühen“.

Überraschend dabei ist die Angabe der *dass*-Sätze mit Verbzweitstellung als Beispiel einer Abweichung im mündlichen Sprachgebrauch. Das Vorkommen der *dass*-Sätze mit Verbzweitstellung in gesprochener Sprache nimmt noch einen spärlichen Platz in der linguistischen Fachdiskussion ein und hat

dementsprechend keinen Eingang in die Grammatiken gefunden. Auch in den Korpora der gesprochenen Sprache findet man Belege für diese Konstruktion sehr selten⁷. Vermutlich verfügt *Paulinaaa*.92 über ein gewisses Wissen in Bezug auf die Wortfolge nach subkoordinierten Konjunktionen in gesprochener Sprache, das allerdings aber nicht exakt ist. Darüber hinaus ist in ihrem Beitrag („wir müssen uns abmühen“) wie auch im folgenden Beitrag von *Bugi* eine gewisse Irritation nicht zu übersehen, die sich aus der Diskrepanz zwischen der standardsprachlichen Norm mit ihrem Anspruch auf Verbindlichkeit und Alleingültigkeit und der Gebrauchsnorm des Alltags ergibt:

„Es reicht z.B. zu beobachten, wie Muttersprachler Sätze mit ‚weil‘ mündlich bilden. Wir werden alle in der Schule mit der Nebensatzstellung gequält, obwohl die Deutschen anders sprechen“.

Das Bild wäre aber nicht vollständig, wenn man die qualifizierte Erklärung in Bezug auf die ursprüngliche Subjunktion *weil* mit Verbzweitstellung im gesprochenen Deutsch nicht nennen würde, die *kalola* in die Diskussion bringt:

„Die Verbzweitstellung nach ‚weil‘ im gesprochenen Deutsch ist zulässig und wird oft verwendet. Wichtig ist, dass sie von einer Pause begleitet wird, als ob der Sprecher überlegen würde, was er weiter sagen sollte, dann setzt er seine Aussage als einfacher Satz fort, z.B. ich wollte es dir sagen, weil [...] du musst es einfach wissen“.

Seine/ihre Argumentation wird allerdings von Diskussionsteilnehmern nicht aufgegriffen. Im weiteren Diskussionsverlauf meldet sich *dorcik*, dem/der dieses Phänomen auch bekannt ist und der/die sich dabei auf Informationen von seinem/ihrer Professor, einem germanistischen Sprachwissenschaftler, beruft. *Cocochanel* weist allgemein auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen Sprache und der „Buchgrammatik“ hin und stuft diese Struktur nicht als Fehler sondern als Merkmal des gesprochenen Deutsch ein, das sich vom geschriebenen Deutsch unterscheidet.

Andere Beispiele für die Fehlerhaftigkeit des Sprachgebrauchs der deutschen Muttersprachler, die von anderen Teilnehmern in die Diskussion eingebracht werden, sind:

7 Freywald (2008: 251) ermittelt in ihrer korpusbasierten Untersuchung, dass der Anteil der mit V2 konstruierten *dass*-Sätze deutlich weniger als 1% beträgt, so dass man diese Konstruktionen auch als sehr seltene Phänomene des mündlichen Sprachgebrauchs betrachten muss.

- Syntax und Morphosyntax: Präpositionen „wegen“ und „dank“ mit Dativ statt Genetiv (*LGrzegorzak*), Ellipsen/ fehlendes finites Verb im Satz (*Katarzyna_N*), Artikelgebrauch bei selten gebrauchten Wörtern (*Milla1611*), unkorrekte Bildung des Partizip Perfekts (*Nataliaaaa*), normwidrige Wortfolge im Satz (mehrere Teilnehmer),
- Lexik: Verwechslung von „scheinbar“ und „anscheinend“ sowie auch von „wie“ und „als“ (*kecht*),
- Laute: Schwa-Tilgungen in Verbformen der 1. Person Sing. wie „Ich hab“ (*przemowa*),
- Rechtschreibung: „herrlich“/ „herlich“ (*Luci*), Verzicht auf die obligatorische Großschreibung (*martachociej*), „das“ statt „dass“ (*michalinagrzeda*), „Lax“, „Ich bin dann weck“, „zum verschencken“ (*Barbara Star*).

Auch wenn nicht bei jedem angeführten Beispiel ersichtlich ist, was genau gemeint wird, kann dieser Aufzählung in den drei ersten Problembereichen entnommen werden, dass es sich zum großen Teil um Phänomene handelt, die in der Mündlichkeit vorkommen. Bezeichnend in der ganzen Diskussion ist, dass die Diskussionsteilnehmer hauptsächlich auf die mündliche Sprachverwendung fokussiert sind und dabei nicht nur den mündlichen Sprachgebrauch der Deutschen, sondern auch ihren eigenen (in der Mutter- wie auch Fremdsprache) reflektieren:

„Als ich mal in Deutschland war, wurde mir gesagt, dass ich wie ein Student spreche. Als ich dann gefragt habe, was damit gemeint ist, habe ich erfahren, dass ich sehr korrekt spreche und hochsprachlichen Wortschatz verwende. Die Deutschen selbst sprechen sehr Alltagssprachlich und finden nicht die Korrektheit sondern die Verständigung wichtig“ (*jstysiek*),

„Ich denke, dass es sich hier auch um eine gewisse Sorgfalt handelt. Unser eigener Muttersprachengebrauch im Alltag ist auch nicht ganz ohne. Nicht immer sprechen wir sorgfältig. Wenn wir einander im Alltag zuhören würden, würden wir auch feststellen, dass wir ungrammatisch sprechen. Und einer, der eine Sprache lernt, ist aufmerksamer als andere für die unterschiedlichen Probleme, weil man die Regeln bestätigt haben will, die man gelernt hat“ (*KasiaL*),

„Ich war auch schon ein paar Mal in Deutschland und hatte Gelegenheit zu zuhören, wie die Deutschen sprechen. Tatsächlich halten sie sich nicht so wie wir an grammatische Regeln. [...] Für uns ist grammatische Korrektheit sehr wichtig, weil wir Deutsch lernen. Und wie hier schon erwähnt wurde, auch wir machen Fehler, wenn wir Polnisch sprechen [...]. Meine Deutschlehrerin ist Muttersprachlerin des Deutschen und auch sie muss immer wieder überlegen, was der beste Ausdruck wäre. Somit seht ihr, Regeln sind nicht alles“ (*dominika87*).

Auch wenn in dieser Diskussion keine Aushandlung von Sachwissen stattfindet, wird durch den Perspektivenaustausch in der Interaktion gemeinsam Wissen konstruiert. Folgende Auffassungen und subjektive Theorien lassen sich in der Diskussion zahlreich rekonstruieren, die zur Perspektivenvielfalt des behandelten Themas beitragen:

1. „Tatsächlich lassen sich Fehler in der Mündlichkeit der Deutschen beobachten“,
2. „Wir alle machen Fehler, wenn wir unsere Muttersprache sprechen und schreiben. Daher ist nicht verwunderlich, dass auch Deutsche Fehler machen“,
3. „Der mündliche Sprachgebrauch ist immer anfällig für Fehler (sprachübergreifend)“,
4. „Fehler im mündlichen Sprachgebrauch sind auf das Bildungsniveau, den Grad der Belesenheit, den Anstand und auch auf die Herkunftsregion der jeweiligen Sprecher zurückzuführen“,
5. „Es gibt so etwas wie eine natürliche Korrektheit in der Sprache, also ein fehlerfreies geschriebenes Deutsch als Leitvarietät, das es auch mündlich zu beherrschen gilt“,
6. „Wir (ausländische Germanisten) sind aufgrund unserer intensiven Beschäftigung mit der deutschen Sprache (unseres Germanistikstudiums) aufmerksamer als muttersprachliche Sprecher für Fehler“.

Die Analyse der Beiträge zeigt darüber hinaus, dass viele der Teilnehmer die Perspektive der muttersprachlichen Sprecher einzunehmen versuchen, was auf eine starke Identifikation mit der deutschen Sprache und ihren Sprechern hinweist. Vor dem Hintergrund der besonderen Intensität, Kognitivierung und Reflexivität des Sprachlernprozesses im Germanistikstudium ist diese jedoch nicht verwunderlich.

4. Der mündliche Sprachgebrauch der deutschen Muttersprachler – eine linguistische Perspektive

In der vorgenommenen qualitativen Analyse der Forumdiskussion zum Thema „Deutsche und ihre sprachliche Korrektheit“, konnte rekonstruiert werden, wie polnische Germanisten, Linguisten und tätige Übersetzer, also fortgeschrittene DaF-Sprecher, Sprache, konkret die deutsche Sprache in ihrer mündlichen Erscheinungsform, perspektivieren. Die gewonnen Einblicke in ihr Sprachwissen und -bewusstheit sollten vor dem Hintergrund der Diskussion um die Normen-, Fehler- und Standardproblematik in der germanistischen Sprachwissenschaft und der DaF-Didaktik betrachtet werden. Folgende Kommentare und

Erklärungen zu den oben genannten Auffassungen der DaF-Lernenden (Punkte 1–6) lassen sich in Anbetracht der Erkenntnisse der Linguistik des mündlichen Sprachgebrauchs und der Handlungsempfehlungen der linguistisch interessierten Sprachdidaktik formulieren:

1. „Tatsächlich lassen sich Fehler in der Mündlichkeit der Deutschen beobachten“:

In dieser Teilperspektive kann man erkennen, dass die Diskussionsteilnehmer Sprache in ihrer Variation und Vielfalt weitgehend nicht erkennen und meistens auch keine Differenzierung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit insbesondere auf der syntaktischen Ebene vornehmen. Das mehrmals angegebene Beispiel der Unkorrektheit der „weil“-Sätze mit Verbzweitstellung im gesprochenen Deutsch weist darauf hin, dass sich die meisten Diskussionsteilnehmer in ihrem DaF-Unterricht wie auch in ihrem Germanistikstudium mit den Eigenschaften des gesprochenen Standarddeutsch und den mündlichen Gebrauchsnormen der deutschen Sprache nicht auseinandergesetzt haben. Somit besteht bei ihnen kein Bewusstsein, dass in der gesprochensprachlichen Interaktion z.T. andere Normen als in der Schrift existieren, bzw. in allen sprachlichen Situationen pragmatische Spielräume bestehen, die auch gezielte Normabweichungen umfassen können (vgl. Albert/ Diao-Klaeger 2018, Hagemann/ Klein/ Staffeldt 2018).

2. „Wir alle machen Fehler, wenn wir unsere Muttersprache sprechen und schreiben. Daher ist nicht verwunderlich, dass auch Deutsche Fehler machen“:

Auch dieser Teilperspektive liegt eine recht normative Sichtweise auf sprachliche Phänomene zugrunde. Sie wird von den vielfältigen Normverstößen ausgelöst, die uns Muttersprachlern beim Schreiben und anscheinend viel mehr beim Sprechen unterlaufen. Damit kommt in dieser Auffassung das herkömmliche Verständnis von sprachlichem Fehler zum Ausdruck, das im Fremdsprachenunterricht mit dem traditionellen Schema ‚richtig – nicht richtig‘ sehr handhabbar ist, allerdings einen reflektierten Umgang mit sprachlicher Variation nicht unterstützt. Vor diesem Hintergrund bietet sich daher für den fortgeschrittenen, insbesondere germanistischen Sprachunterricht an, mit einem erweiterten Fehlerbegriff zu arbeiten, der über das klare, aber oft nicht immer sprachwirklichkeitsnahe ‚Richtig oder Falsch‘ hinausgeht und um eine neue Komponente ‚angemessen‘⁸ angereichert wird. Um das Kriterium der Angemessenheit und

8 Dieses Postulat ist in der Linguistik nicht neu. U.a. Villiger (1995: 149) postuliert die Einführung des Begriffs der ‚Angemessenheit‘ bei der Beurteilung von sprachlichen Formen.

Korrektheit anwenden zu können, muss man jedoch auf vielfältige Kenntnisse über Sprache und ihre Erscheinungs- und Funktionsweisen zurückgreifen können, die von Bär und Niehr (2013: 3f.) wie folgt ausdifferenziert werden: „Die Korrektheit und Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung kann immer nur in Bezug auf die jeweilige Sprachvarietät (Standardsprache, Dialekt, Fachsprache...), die jeweilige kommunikative Praktik und individuelle Kommunikationssituation sowie die jeweilige Sprachmedialität (mündlich, schriftlich, computervermittelt...) beurteilt werden“⁹.

3. „Der mündliche Sprachgebrauch ist immer anfällig für Fehler (sprachübergreifend)“:

In dieser Perspektive werden offenbar diejenigen Charakteristika gesprochener Sprache als Fehler gemeint, die sich auf die spezifischen Bedingungen des Sprechens, vor allem die Planungsprozesse, aber auch die spezifischen Erfordernisse einer adäquaten Informationsgliederung zurückführen lassen, wie phonetische und lexikalische Versprecher, Reparaturen, Neuanfänge, syntaktische Kontaminationen etc. Auch hier kommt somit eine starke Schriftsprachenfixiertheit, d.h. Orientierung an den Normen der Schriftsprache zum Ausdruck, die auf Sprechen und gesprochene Sprache übertragen wird. Man kann davon ausgehen, dass eine linguistische Auseinandersetzung mit den Eigenschaften des gesprochenen Standarddeutsch und den Gebrauchsnormen der Mündlichkeit zur Erweiterung des Konzepts Sprache bei den Lernenden beitragen und solche laienhaften, d.h. die Erkenntnisse der Sprachforschung ignorierenden Bewertungen von sprachlichen Phänomenen verhindern würde.

4. „Fehler im mündlichen Sprachgebrauch sind auf das Bildungsniveau, den Grad der Belesenheit, den Anstand und auch auf die Herkunftsregion der jeweiligen Sprecher zurückzuführen“:

In dieser Perspektive kommen die kollektiven sprachlichen Wert- und Normvorstellungen zum Tragen, die man in jeder Sprachgemeinschaft in dieser oder einer anderen Form extrahieren kann. Sprache wirkt distinktiv und der Sprachgebrauch der muttersprachlichen Sprecher des Deutschen wird nicht nur von anderen Deutschsprachigen sondern auch von DaF-Sprechern/-Lernenden bewertet, um anschließend in Verbindung mit anderen Merkmalen wie Bildung, Belesenheit, Anstand oder Herkunft gebracht zu werden. Dem fehlerfreien Sprechen, d.h. dem vermutlich standardnahen Sprechen bzw. dem sog. „Reden wie

9 Vgl. dazu auch Schneider (2013: 34).

gedruckt“ wohnt, wie aus dieser Perspektive ersichtlich ist, ein hohes Prestige inne. Die dialektale bzw. akzentbehafte Sprachverwendung wird dagegen als fehlerhaft betrachtet und damit diskriminiert, auch wenn man davon ausgehen kann, dass eine solche Benachteiligung großer Teile der deutschsprachigen Bevölkerung aufgrund von Sprache den sprachbewertenden Diskussionsteilnehmern nicht bewusst ist. Damit lässt sich in dieser Auffassung die sog. Standardsprachenideologie ablesen, nach der die geschriebene Sprache als hochwertiger, wertvoller, korrekter und besser als die gesprochenen Varietäten der Sprache betrachtet wird (vgl. Maitz/ Elspaß 2011: 9).

5. „ Es gibt so etwas wie eine natürliche Korrektheit in der Sprache, also ein fehlerfreies geschriebenes Deutsch als Leitvarietät, das es auch mündlich zu beherrschen gilt“:

In dieser Perspektive sind dagegen Reflexe der Homogenitätsideologie erkennbar, welche Sprachen als einheitliche Gebilde betrachtet und damit auch dann vorliegt, wenn zwischen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache oder zwischen formellen und informellen Registern des Deutschen nicht unterschieden wird, so Mainz und Elspaß (2011: 10). In vielen analysierten Diskussionsbeiträgen ist sichtbar, dass die Diskussionsteilnehmer die Normen der formellen Schriftsprache unterschiedslos auf die gesprochene Sprache übertragen und damit die in der Mündlichkeit beobachteten Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm wie „weil“-Sätze mit Verbzweitstellung oder Schwa-Tilgungen in Verbformen der 1. Person Sing. (*ich hab[e]*) als Fehler interpretieren. Man kann sich dem Eindruck nicht entziehen, dass Sprache von den meisten Teilnehmern als ein homogenes und einheitliches Gebilde gesehen wird, so dass es ihnen schwerfällt zu akzeptieren, dass mehrere Varianten derselben sprachlichen Variable richtig sein können.

6. „Wir (ausländische Germanisten) sind aufgrund unserer intensiven Beschäftigung mit der deutschen Sprache (unseres Germanistikstudiums) aufmerksamer als muttersprachliche Sprecher für Fehler“:

Diese Perspektive stellt die Selbstwahrnehmung und -einschätzung der Diskussionsteilnehmer dar. Sie lässt darauf schließen, dass Germanisten als Berufsgruppe eine Identität herausbilden, deren Bestandteil eine Expertenrolle als Sprachkundige ist. So ist nicht zu übersehen, dass die Teilnehmer zwar einerseits ihre Defizite in bestimmten Domänen von Sprache gegenüber den muttersprachlichen Sprechern des Deutschen wahrnehmen, andererseits sich jedoch ihnen in Sachen Korrektheit, Sprachwissen und Sprachaufmerksamkeit als überlegen sehen. Durch ihre intensive universitäre Beschäftigung mit der deutschen

Sprache glauben sie, ein sprachliches Wissen zu haben, das es ihnen möglich macht, sprachliche, sowohl mündliche als auch schriftliche Produktionen der deutschen Muttersprachler zu bewerten.

5. Didaktische Schlussfolgerungen

Eine Gegenüberstellung der ermittelten Lernerperspektive auf den mündlichen Sprachgebrauch der deutschen Muttersprachler, die sich aus der analysierten Online-Gruppendiskussion extrahieren lässt, und der aktuellen Erkenntnisse der germanistischen Sprachwissenschaft im Bereich der Sprachvariation und der Normproblematik, legt die Schlussfolgerung nahe, dass die meisten Diskussionsteilnehmer mit den Fragen der Sprachvariation und dort insbesondere mit den Eigenschaften des gesprochenen Standarddeutsch und den mündlichen Gebrauchsnormen der deutschen Sprache unvertraut sind. Auffallend – auch wenn nicht überraschend – ist, dass sie sehr stark präskriptiv, d.h. an den Normen der deutschen Sprache orientiert sind, auch wenn die Standardnorm nur einen kleinen Ausschnitt aus der tatsächlichen Sprachverwendung repräsentiert (vgl. Günthner 2011: 43). Man kann sich dem Eindruck nicht entziehen, dass sie Sprache als ein eher homogenes, geschlossenes, unveränderliches und mit zuverlässigen Regeln zu erklärendes System betrachten, während die wirkliche Sprache eine starke Varianz, Vielgestaltigkeit und Dynamik aufweist und manchmal nach ganz anderen Gesetzmäßigkeiten, als denen, die man im Unterricht und dort insbesondere im Fremdsprachenunterricht kennen gelernt hat, zu funktionieren scheint (vgl. Pieklarz-Thien 2015: 51). Es verwundert daher nicht, dass sich bei ihnen Unsicherheit und Verwirrung einstellen, wenn sie für die beobachteten von der systemgrammatischen Norm abweichenden Phänomene keine Erklärung finden, wie das auch in der Diskussion sichtbar ist.

Zweifelsohne ist es nicht einfach, die mündliche Sprachverwendung der deutschen Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht im Ausland sowohl zu vermitteln als auch zu erlernen. Sie ist ein komplexer und anspruchsvoller Lerngegenstand, mit dem sich sprachdidaktische Theoriebildungen, Forschungen und Anwendungen schwertun und der folglich ein Lernproblem im DaF-Unterricht im Ausland darstellt (vgl. Pieklarz-Thien 2015, 2020a, 2020b). Der germanistische DaF-Unterricht, der eine weitaus differenziertere und komplexere Konzeptualisierung von Sprache als andere Lehr- und Lernkontexte anstrebt, müsste aber den Studierenden, wie Cirko (1998: 77) es postuliert, „Zugangswege zur Einsicht in die Sprache ebnen“. Zweifellos gehört dazu eine explizite, kognitive und auf Reflexion ausgerichtete Beschäftigung mit der deutschen Gegenwartssprache in ihren Facetten von Standard und Varietäten (vgl. Myczko 2015).

Gerade Germanisten, die die Fähigkeit erwerben sollen, sprachliche Strukturen zu erkennen und deren Bedeutungen und Funktionen im engeren Kontext von Gesprächen und Texten sowie im weiteren Kontext gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse zu reflektieren, sind quasi prädestiniert, sich mit Sprache der alltäglichen Kommunikation in nicht öffentlichen Kommunikationszusammenhängen auseinanderzusetzen, auch wenn das ein sehr anspruchsvolles Unterfangen für jeden institutionellen Lehr- und Lernkontext im Ausland ist.

Literatur

- Albert, Georg/ Diao-Klaeger, Sabine (Hg.) (2018): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg.
- Bär, Jochen A./ Niehr, Thomas (2013): Alternativen zum Elfenbeinturm. Die Linguistik will stärker in die Öffentlichkeit hineinwirken. In: Sprachreport 1–2, 2–5.
- Becker, Christiane (2018): Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelnder Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Cirko, Leslaw (1998): Im Spannungsfeld zwischen zweckmäßiger Simplifizierung und Sprachwissenschaft. Überlegungen zur linguistischen Ausbildung von Auslandsgermanisten. In: Orbis Linguarum 8, 77–86.
- Freywald, Ulrike (2008): Zur Syntax und Funktion von *dass*-Sätzen mit Verbzweitstellung. In: Deutsche Sprache 36, 246–285.
- Günthner, Susanne (2011): Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht? In: Wyss, E./ Stotz, D. (Hg.), Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen. Neuenburg/Neuchâtel, Bulletin VALS ASLA 94/201, 24–47.
- Hagemann, Jörg/ Klein, Wolf P./ Staffeldt, Sven (Hg.) (2013): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg.
- Maitz, Peter/ Elspass, Stephan (2011): Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht! Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland. In: Der Deutschunterricht 63/6, 7–17
- Mayring, Philipp (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Myczko, Kazimiera (2015): Wieviel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? In: Glottodidactica 2, 45–59.
- Pappert, Steffen/ Roth, Kersten S. (2016): Diskursrealisationen in Online-Foren. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 65, 37–66.

- Pieklarz-Thien, M. (2015): *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Exemplarische Anwendungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2020a): *Gesprochenes Standarddeutsch – Annahmen und Grundlagen zur Vermittlung eines komplexen sprachlichen Lerngegenstandes im germanistischen DaF-Unterricht in Polen*. In: Günthner, S./ Schopf, J./ Weidner, B. (Hg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg (in Druck).
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2020b): *Sprache als Forschungs- und Lehr-/Lerngegenstand. Eine Diskussion über die Divergenz zwischen der linguistischen und didaktischen Sprachauffassung und ihre Konsequenzen im germanistischen Deutschunterricht im Ausland*. In: *Deutsch als Fremdsprache* (in Druck).
- Schneider, Jan Georg (2013): *Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. In: *Sprachreport* 1–2, 30–37.
- Ullrich, Carsten G./ Schiek, Daniela (2015): *Forumsdiskussionen im Internet als reaktives Instrument der Datenerhebung. Ein Werkstattbericht*. In: Schirmer, D./ Sander, N./ Wenninger, A. (Hg.), *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133–159.
- Ullrich, Carsten G./ Schiek, Daniela (2017): *Herausforderungen von Online-Erhebungen am Beispiel asynchroner Gruppendiskussionen. Ergebnisse eines Methodenexperiments*. In: Lessenich, S. (Hg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, online: http://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/351 (Stand 15.04.2020).
- Villiger, Hermann (1995): *Sprachpflege nach heutigem Verständnis*. In: Biere, B. U./ Hoberg, R. (Hg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*. Tübingen: Narr, 146–160.

Anhang

Niemcy a ich poprawność językowa

(Quelle: <http://forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-25339.html>)

transeli, 12-07-2012, 20:15: czytając jeden z postów zaczęłam się zastanawiać czy poprawność językowa idzie w parze z narodowością, w sensie czy Niemcy z reguły mówią poprawną niemiecczyzną...no moim zdaniem nie...zdażyło mi się nie raz usłyszeć szyk zdania z weil gdzie czasownik nie został umieszczony na końcu zdania...czy macie jakieś inne przykłady niegramatycznego używania języka niemieckiego przez Niemców?

kecht, 12-07-2012, 21:03: hmm, tutaj rzecz ma się chyba podobnie, jak w przypadku błędów robionych przez Polaków w języku polskim oraz innych nacji. Niemcy również popełniają błędy gramatyczne, stylistyczne, czy interpunkcyjne. I podobnie, jak na przykład w języku polskim wynikać one mogą z dialektów języka niemieckiego, czy pewnych niepoprawnych przyzwyczajęń językowych, które stały się codziennością w języku niemieckim. Mi osobiście utkwilo mieszane stosowanie przez Niemców „scheinbar“ i „anscheinend“, albo „wie“ i „als“, kiedy to oczywiście są odpowiednie reguły ich stosowania. Takich przykładów można podawać oczywiście wiele, ponieważ każdy może robić inne błędy. Nie tylko te, które są powszechne, podobnie jak w polskim „se“ zamiast „sobie“.

solterka, 12-07-2012, 22:22: Oczywiście, że też mogą popełniać takie błędy. Dlatego w szkołach uczą się też, podobnie jak my, języka ojczystego, czyli niemieckiego. Pewna znajoma Niemka miała np. wątpliwości czy poprawnie jest „herrlich“, czy może „herlich“.

Luci, 12-08-2012, 00:19: Mam ogromną słabość na punkcie niemieckiego radia. Wydaje mi się, że prawie wszyscy mówią poprawnie, ale muszę przyznać, że moje obserwacje są podobne, mianowicie szyk zdania nie zawsze jest tak dokładnie zachowany, przynajmniej nie aż tak dokładnie, jak w teorii. Poza tym usłyszeć można sporo zwrotów obcojęzycznych, szczególnie zapożyczonych z angielskiego.

yoewyn, 12-08-2012, 09:35: Miałam kontakt z pewnym młodym Niemcem, ale z tego co zaobserwowałam to mówił on bardzo poprawnie. Być może zwracał on na to uwagę, żebyśmy mogli go w pełni zrozumieć :)

orzeszek, 12-08-2012, 23:43: Kiedy miałam do czynienia z native speakerami, nie każdy uważał na poprawność językową. Na takie rzeczy jak szyk końcowy w zdaniach z weil po prostu mało kto uważa. Język mówiony ma swoje własne prawa.

agnese007, 12-09-2012, 17:31: Tak samo jak Polacy popełniają wiele błędów językowych, zarówno tych ortograficznych jak i gramatycznych, tak i Niemcy mają takie same problemy.

star_sailorr, 12-16-2012, 20:27: Robią błędy, miałam przyjemność uczestniczyć w lekcji języka niemieckiego w niemieckiej szkole, i tak jak my na języku polskim tak i oni uczyli się tam gramatyki :)

justa.germ, 12-16-2012, 22:56: Zgadza się, Niemcy też popełniają błędy gramatyczne, jednak wydaje mi się, że bardzo rzadko. Bardzo rzadko słyszałam, żeby na przykład czasownik znalazł

się w niewłaściwym miejscu w zdaniu. Jednak jeśli chodzi o rodzajniki to zauważyłam, że czasem się zastanawiam jaki rodzajnik użyć, szczególnie przy słowach, które nie są powszechnie używane.

Milla1611, 12-17-2012, 00:30: Pewnie, że popełniają błędy zresztą jak każdy człowiek. Wszystko zależy od wykształcenia danej osoby, jej czytania oraz jakby nie było kultury osobistej. Co do rodzajników to ciesze się, że jestem Polką przynajmniej u nas nie ma z tym problemów, bo decyduje końcówka rzeczownika: D

ewelcia87, 12-19-2012, 01:31: Każdy ma prawo popełniać błędy. Nikt nie jest idealny i każdemu się może zdarzyć. My jako Polacy też je popełniamy, więc dlaczego Niemcy mieli by ich nie robić?

KasiaL, 12-19-2012, 17:13: Mój kolega będąc w Niemczech w czasie wakacji pracował w jakiejś knajpce i miał tam takiego współpracownika Niemca, który popełniał straszne błędy m.in. w budowie imiesłowu w czasie Perfekt. Rozmawiał z nim nawet na ten temat, delikatnie dając do zrozumienia, że chyba mówi niepoprawnie. Ten Niemiec jednak twierdził uparcie, że on mówi poprawnie, bo to przecież jego język ojczysty i on wie lepiej. I tak samo jest u nas – słyszę często: proszę jedną porę :). A nauczycielka mojej siostry używała liczby pojedynczej mojego ulubionego cytrusa mówiąc : jeden pomarańczę:)

Nataliaaa, 12-28-2012, 19:01: Nie wiem, czy to błąd, czy raczej kwestia dialektu, ale ostatnio, czytając książkę austriackiego autora bardzo często spotykałam się z brakiem orzeczenia w zdaniu. Nie zakłócało to bardzo rozumienia tekstu, ale dla osoby nieprzyzwyczajonej mogło być błędem. Ja sama do tej pory nie wiem, jak to potraktować. Uznałam to póki co za cechę austriackiego niemieckiego.

Katarzyna_N, 12-28-2012, 21:47: Coraz częściej można usłyszeć jak w zdaniach z użyciem spójnika „weil“ Niemcy ułatwiają sobie życie i stawiają czasownik zaraz po podmiocie a nie na końcu zdania. W języku mówionym staje się to nagminne, czego oczywiście nie należy stosować w języku pisanym.

Ela22, 01-03-2013, 12:25: Wszystko zależy z kim masz do czynienia. Jeśli są to osoby z nizin społecznych to możesz ich nawet nie zrozumieć, ci co mają wykształcenie też czasami nie mówią poprawnie gramatycznie, wszystko zależy od „Niemca/Niemki“ i to, że słyszysz inny szyk po weil niż powinien być jest normalne. Niemcy poznają obcokrajowców najczęściej po ich poprawności językowej. Kiedy byłam na wakacjach w Niemczech i tam pracowałam to każdy, kogo spotkałam pytał, skąd tak dobrze nauczyłam się tego języka. Może i Niemcy mówią niepoprawnie, ale na pewno ich zrozumiesz, chociaż dużo to zależy od ich dialektu.

KasiaL, 01-04-2013, 08:54: Myślę, że jest to także kwestia pewnej staranności. Nasz język ojczysty na co dzień wygląda różnie. Nie zawsze dbamy o to, jak mówimy. Gdybyśmy posłuchali siebie nawzajem w codziennych sytuacjach, to również mogłoby się okazać, że daleko nam do książkowej poprawności. Ktoś, kto się uczy języka jest bardziej wyczulony na szczegóły, bo stara się odnaleźć reguły, których się uczył w języku żywym.

shark.qwerty, 01-05-2013, 19:30: Mnie się zawsze wydaje, że obcokrajowiec, obojętnie jakiego języka, mówi poprawnie, a jego język jest lepszy jako narzędzie wyrażania myśli. Mam wrażenie, że nawet idiota potrafi powiedzieć coś ciekawego po angielsku, a nawet analfabeta układać po niemiecku zdania wielokrotnie złożone. Ale to chyba mit, złudzenie :)

Jstysiek, 02-17-2013, 19:50: Ja kiedyś w Niemczech usłyszałam, że że mówię jak student. Jak zapytałam o co chodzi to chodziło, że mówię poprawnie i używam słów z Hochdeutsch a oni mówią potocznie a dla nich nie liczyła się poprawność tylko mówienie tak aby ktoś mógł cię zrozumieć.

anuszka, 02-18-2013, 01:16: tak ja też zaobserwowałam że nie każdy niemiec mówi poprawnie zryk w zadiach jest niezgodny z regulami,

dominika87, 02-18-2013, 12:25: Hej ja również byłam kilka razy już w Niemczech i miałam okazję przysłuchać się temu jak oni rozmawiają, i to fakt często nie stosują się oni do zasad gramatycznych tak jak my. Wydaje mi się, że to jest związane z tym, że czasami po prostu zasada nawet nie jest potrzebna, czasami mimo iż zna się zasadę i wiadomo, że poprawnie byłoby gdybyśmy powiedzieli coś tak a nie inaczej, bo tak należałoby to powiedzieć, to mówimy zdanie inaczej ponieważ intuicyjnie wydaje się ono brzmieć lepiej. Myślę, że tak też robią Niemcy mówią tak jak wydaje im się że jest lepiej. My zwracamy większą uwagę na poprawność gramatyczną, ponieważ uczymy się tego języka. A tak jak już ktoś wspomniał, również popełniamy błędy w swoim języku ale to nieumyślnie czasami. Jeszcze jeden przykład mam zajęcia z rodowitą Niemką i ona sama wiele razy zastanawia się jak powiedzieć coś żeby brzmiało najlepiej. Więc sami widzicie zasady i reguły to nie wszystko.

Paulinaaa.92, 05-22-2013, 22:40: Najciekawszą rzeczą, jakiej się właśnie niedawno dowiedziałam było to, że Niemcy nie stosują przeniesienia czasownika na koniec zdania, stosując „dass“ „weil“ itd. To zrozumiałe, bo gdyby mieli czekać do końca wypowiedzi, by poznać użyty czasownik.. Tylko my- obcokrajowcy, musimy męczyć się z tymi ich zasadami gramatycznymi.

sylkur, 05-23-2013, 11:39: Wiadomo, że Niemcy tak jak Polacy też popełniają błędy. Najczęściej te osoby popełniają najwięcej błędów, które nie mają wysokiego wykształcenia. Ale to nie jest reguła. : p

Bugi, 05-23-2013, 16:09: to tak nie działa, tak samo jak polacy robią błędy pisząc po polsku, tak samo niemcy będą je robić pisząc po niemiecku, to nie jest reguła ;) myślę natomiast, że obcokrajowcy uczący się języka np. na filologii gramatycznie znają go zdecydowanie lepiej

kzajaczkowska, 05-24-2013, 10:45: Lepiej może nie, ale dokładniej, bo nas uczą tak jak mówią reguły, bardzo duża uwaga zwracana jest na gramatykę. Przynajmniej u mnie.

adatyczynska, 05-24-2013, 12:15: Ostatnio słyszałam od kolegi goszczącego niemieckiego studenta, że Niemcy nie zwracają dużej uwagi na poprawność gramatyczną, której u nas poświęca się dużo czasu podczas nauki języka.

ewanapora, 05-25-2013, 23:28: To prawda Niemcy nie zwracają uwagi na aspekt gramatyczny, ale podążają na skróty mówiąc jak i pisząc niedbale. Nie ma reguły tak jest zarówno w języku polskim, niemieckim i każdym innym

Nikola91, 06-07-2013, 14:01: Osobiście zauważyłam, że w Niemczech nie zwraca się tak uwagi na poprawność językową jak u nas. Np po weil od razu wrzucają czasownik. Chodzi głównie o to, żeby szybko się porozumieć a nie o budowanie zdań wysokich lotów. Zauważyłam, że po dass wielu moich znajomych też nie stosuje się do zasad i czasownik łąduje zaraz na drugim miejscu.

Bugi, 06-08-2013, 00:31: wystarczy chociażby posłuchać szyku zdania np. po weil. w szkole mecza wszystkich z czasownikiem, kiedy tak na prawdę wcale nie używa się go na koncu zdania ;)

martachociej, 06-15-2013, 12:06: Oczywiście, że nie :) Polacy też nie mówią poprawną polszczyzną i myślę, że w większości krajów tak jest.

Paulinaaa.92, 06-15-2013, 18:21: Piszą również niedbale. Ostatnio wręcz się zawstydzłam, pisałam z Niemka i wstawiałam tam gdzie trzeba duże litery itd, a ona odpisywała ciągiem małych liter, nie przerzucała czasownika.. Po której wiadomości też się tego trzymałam : D

Lgrzegorzak, 06-15-2013, 21:55: myślę, że wiele zależy od regionu, poziomu wykształcenia i obycia z językiem, prosi ludzcie pewnie nie przywiązują tyle wagi do poprawności gramatycznej itd. Poza tym twarde reguły niemieckie zaczęły się nieco poluzniać, szkoda tylko, że my musimy tak dbać o formę, bo inaczej uznane jest to za błąd

tłumacząc zadwoch, 06-17-2013, 11:57: Nie, no coś Ty :) Młodzi Niemcy robią pełno błędów :) Miałam takiego kolegę, rodowitego Niemca, który robił o wiele więcej błędów, niż ja, także narodowość niekoniecznie musi się wiązać z hiperpoprawnością językową : P

anna_szmidt91@wp.pl, 06-17-2013, 13:07: Słyszałam, że Niemcy nie zwracają uwagi na rodzajniki itd z weil też często w języku potocznym nie używają szyku przestawnego, aby ułatwić słuchaczowi zrozumienie danego zdania :o

milka1255, 07-01-2013, 01:28: Też uważam, że robią błędy, ale tak jest chyba w każdym języku, że mówiąc potocznie robimy błędy.

Helga1977, 10-10-2013, 13:02: Znałam w Niemczech ludzi, którzy używając czasu przeszłego Perfekt pomijali czasowniki posiłkowe, brzmiało to dziwnie...

schmetterling, 10-10-2013, 20:16: To chyba naturalne, że nie wszyscy Niemcy mówią poprawnie, tak jak sami Polacy popełniają pełno kardynalnych błędów. Inną sprawą jest też język mówiony, a pisany :)

kalola, 10-11-2013, 18:46: Szyk prosty po weil w języku mówionym jest dopuszczalny i często się stosowany, o ile (a przeważnie tak jest) towarzyszy mu przerwa, jakby mówca się zastanawiał co powiedzieć dalej, wówczas kontynuuje on wypowiedz szykiem prostym, a więc buduje zdanie proste. Np.: ich wollte es dir sagen, weil [...] du musst es einfach wissen.

enczii, 10-12-2013, 11:29: Jesteśmy tylko ludźmi, Polacy też popełniają błędy językowe. Zdarza się to w każdej narodowości, także to nic szczególnego:)

lipperode23, 10-13-2013, 17:22: Błędem, który Niemcy bardzo często popełniają jest użycie Dativu zamiast Genitivu po przyimkach „wegen“, „dank“. Jest to charakterystyczne dla języka potocznego i jest naruszeniem obowiązującej normy językowej:)

michalinagrzeda, 10-13-2013, 17:55: Co do błędów gramatycznych – jak najbardziej, szczególnie jeśli chodzi właśnie o szyk zdania czy przypadki, ale takie błędy popełniają wszyscy natywni. Inna sprawa, że z mojej obserwacji wynika, że w Niemczech rozwinał się pobocznie jakiś drugi język :P Uczę się niemieckiego, tej akademickiej wersji i zdarzyło mi się spędzić trochę czasu u sąsiadów wśród rówieśników. Oficjalny niemiecki ma naprawdę mało wspólnego z tym używanym na co dzień, szczególnie przez młodych. Nie dość, że skracają wszystko, co tylko można skrócić to jeszcze używają jakichś niestworzonych neologizmów, omijają szyki zdań złożonych, mówią jakimiś urywanymi skrótami myślowymi a do tego wszystkiego tak szybko, że czasem człowiek się nie zorientuje, że padła jakaś wypowiedź. Dopiero kiedy widzą błogie niezrozumienie na twarzy rozmówcy zaczynają mówić tak, jak tego uczą w szkołach :D I zaznaczę, że rozmawiałam ze studentami i ludźmi z niezłych liceów więc moja konsternacja była tym większa. Całe szczęście przy jakiejś znajomości niemieckiego i osłuchawszy się z tym trajkotem nawet da się w tym odnaleźć :) ale pierwsze wrażenie scina z nóg :)

przemowa, 05-23-2014, 22:47: Niemcy, podobnie jak każdy Muttersprachler, mówią poprawnie, ale nie używają wszystkich tajników gramatyki, czasów itd, których my, jako obcokrajowcy uczyć się musimy.

justynaborowiak, 05-24-2014, 00:47: Miałam sytuację, kiedy Niemiec pisał spójnik „dass“ (że), przez jedno „s“ a nie przez „ss“, ale poza tym to jego i innych znajomość gramatyki była bardzo poprawna.

przemowa, 05-24-2014, 16:20: Niemcy często mówią: ich hab' i urywają „e“, co może przeniesie się na pisownię.

Barbara Star, 06-25-2014, 22:20: Niemcy podobnie jak Polacy robią błędy i w mowie i w piśmie. Także i oni mają dysleksję i dysortografię. Najczęstsze błędy z jakimi się spotkałam to używanie nie poprawnych końcówek przy odmianie przymiotników oraz pisanie wyrazów przez jedno s zamiast dwa.

marciakrcia89, 06-30-2014, 07:41: Nigdy nie jest tak, że w danym kraju każdy mówi w swoim języku poprawnie. Niemcy- jeśli studiowali własny język to tak, ale inni niekoniecznie. Bardzo często można usłyszeć jakie błędy poprawiają, których mi musimy się odczytać. Bedac w Niemczech starałam się mówić wszystko poprawnie i wówczas usłyszałam od znajomych: „widać, że nie jesteś stad, bo poprawnie mówisz“. Także jak widac.

marleena93, 07-05-2014, 00:15: Jestem studentką germanistyki i bardzo często zdarza się, że osoby jadą do Niemiec, żeby podszkolić język, a potem wracając wykładowcy mówią im, że nie potrafią mówić po niemiecku. Wynika to z faktu, że Niemcy często nie używają rodzajników (albo robią to tylko, gdy robi to różnicę znaczeniową), co jest wygodne dla uczących się.

KKK, 09-09-2014, 22:02: Wydaje mi się, że Niemcy robią dużo błędów językowych, ale przecież Polacy rozmawiając po polsku też nie mówią poprawnie. Na pewno lepiej jest uczyć się

„żywego“ języka poprzez rozmowy z Niemcami niż akademickiego, który przyda się tylko w oficjalnych sytuacjach, których przeciętnie nie mamy zbyt wielu.

angelika90, 09-10-2014, 21:52: Ludzką cechą jest od czasu do czasu popełnić błąd. I pewnie od czasu do czasu rodowitym Niemcom zdarzy się popełnić błąd posługując się językiem niemieckim tak jak Polakom posługującym się językiem polskim. To całkiem normalne. Wydaje mi się ale też, że częściej niż poprawny, standardowy język niemiecki (w życiu codziennym itd.) używają dialekty, które czasem brzmią jak niepoprawny język niemiecki, jeśli ktoś ich nie zna.

AgataSzepe, 09-10-2014, 23:02: tak ja też zaobserwowałam że nie każdy niemiec mówi poprawnie szyk w zadiach jest niezgodny z regulami. Zastanawiam się, czy nie jest przypadkiem tak, że w języku niemieckim mówionym szyk może stawać się bardziej luźny w określonym celu: podkreślenia, zwrócenia uwagi na element zdania. Pamiętam, że moja nauczycielka niemieckiego tłumaczyła zmiany w szyku języka mówionego nie w kategoriach błędów gramatycznych, tylko specyficznych właściwości języka mówionego. Mi wydaje się to dosyć przekonujące – w języku mówionym dochodzi przekaz niewerbalny, ton głosu itp. – z tego powodu szyk może być celowo zmieniany dla wzmocnienia przekazu emocjonalnego (jak zresztą dzieje się to w luźnym szyku języka polskiego – zarówno w mowie, jak i w piśmie).

izabelaskorek, 10-12-2014, 16:51: to tak nie działa, tak samo jak polacy robią błędy pisząc po polsku, tak samo Niemcy będą je robić pisząc po niemiecku, to nie jest reguła;) myślę natomiast, że obcokrajowcy uczący się języka np. na filologii gramatycznie znają go zdecydowanie lepiej. Prawda. Jak czasem widzę, jak Niemcy piszą: - Lax -Ich bin dann weck. – zum verschenken, to mi się nóż w kieszeni otwiera. Ale z Polakami bywa gorzej :(

Dorcik, 10-12-2014, 20:53: Też słyszałam o sprawie z „weil“ i orzeczeniem zaraz po podmiocie. Mój profesor, który specjalizuje się w językoznawstwie niemieckim, powiedział, że to naturalny proces ewolucji języka i uznał to, co robią Niemcy za zupełnie poprawne. Nie chcę usprawiedliwiać wszystkich reformatorów i deformatorów języka, ale podejrzewam, że z biegiem lat te formy, które teraz uchodzą za niepoprawne, zostaną całkowicie uznane.

MateuszG, 10-13-2014, 15:02: Niemcy bardzo często nie znają swojego własnego języka. Wielu z nich doszkała się na indywidualnych kursach gramatycznych

malenstwo1511, 10-15-2014, 15:53: Niemcy nie mówią poprawnie, ale też w rozmowie codziennej nie używają hoch deutsch, przynajmniej ja się z tym nie spotkałam, tak samo zresztą jak Amerykanie nie używają wszystkich czasów

martha15, 10-15-2014, 17:44: My jako filologowie języka niemieckiego (język ojczysty: polski) możemy robić wręcz mniej błędów językowych od samych Niemców, gdyż uczyliśmy się znacznie więcej gramatyki niż oni. A ile razy słyszałam na niemieckim uniwersytecie podczas referatów studentów złe szyki zdania, szczególnie po „weil“... To się aż chyba stało modne w Niemczech: D

Aniula.m, 10-19-2014, 22:11: Poprawność językowa wymagana jest tak naprawdę na germanistyce, Niemcy mówią jak chcą :P a tak poza tym to kiedyś w rozmowie z Niemcem był on

pod wrażeniem mojej poprawności gramatycznej, bo jak sam stwierdził, on tak nie zwraca na to uwagi

bronka111, 11-13-2014, 00:33: Zdecydowanie zgadzam się z tym, że Niemcy nie mówią tak do końca poprawnie, dla wielu Hochdeutsch jest też drugim językiem, zaraz po dialekcie. Wciąż zadanie koncowek, czy stawianie czasownika na pierwszym miejscu, bądź opuszczanie osoby są na porządku dziennym. I wcale to nie świadczy to o braku wykształcenia, jest to po prostu potoczna mowa, która w każdym języku występuje. Wczoraj przerabiałam z moimi uczniami temat Ämter und Behörde. Jedno z ćwiczeń było napisanie zdania: Auf dem Standesamt kann man heiraten. Przez moment sama zwatpiałam: Auf dem Standesamt

Beim Standesamt Im Standesamt?! Następnego dnia pytałam prosiłam więc wszystkich o uzupełnienie luki na początku odpowiednim przyimkiem. I w ten sposób prawie wszyscy na pierwszym miejscu powiedzieli Im Standesamt, choć w zasadzie w Standardsprache powinno być Auf dem Standesamt. Dla samych Niemców pewnie rzeczy są trudne, ciężkie do wytłumaczenia dlatego i sami gubią się w tym. Tak samo jak Auf der Bank, dla wielu brzmi to niaturalnie, ale to jest forma z Standardsprache. Przykładowo wiele można by podawać, w moim przypadku zadaje sobie tylko pytanie, czego nauczać, form, które dla urodzonych Niemców brzmią obco, czy form, które są na co dzień w użyciu?

nihaokamilka, 04-23-2016, 17:39: Zgadzam się z Waszymi opiniami, Niemcy często popełniają błędy, a co gorsza nie znają idiomów, których jestem wielką fanką. Staram się wplatać je jakoś do moich wypowiedzi, a oni wtedy patrzą na mnie jak na oszalałą, dopiero po sprawdzeniu danego słowa/ wyrażenia w słowniku są skłonni uwierzyć, że rzeczywiście można tak powiedzieć.

Marcysia Rybarczyk, 06-19-2016, 16:32: Nagminnie stało się rezygnowanie z używania rzeczownika w Genitive, na rzecz oczywiście Dativu. O ile w języku mówionym, potocznym, na mniej oficjalnych spotkaniach nie jest to jeszcze takie rażące, to w języku urzędowym, literaturze fachowej jest już niepoprawne.

luki90, 08-19-2016, 13:05: Wydaje mi się, że to też zależy troszeczkę od regionu (jeśli chodzi o Niemcy), w okolicach Hannoveru raczej mówią w miarę poprawnie, natomiast jak byłem w Saksonii to to był dramat :)

Cocochanel, 04-07-2017, 22:12: Osoby, które uczą się języka polskiego jako obcego i bardzo się do tego przykładają, też pewnie zauważają błędy, których my nie widzimy. Potoczna wersja języka różni się od gramatyki książkowej. Uważam, że Niemcy i tak piszą w miarę poprawnie. Oczywiście zdarza się błędne użycie przypadków, itp. A szyk po „weil“ uważam za rejestr potoczny, nie błąd. Ktoś elokwentny będzie wiedział, kiedy może sobie na niego pozwolić. Oczywiście to, jakiego niemieckiego używają Niemcy zależy od cech indywidualnych i wykształcenia. Jeśli miałabym porównać z Francuzami, to Niemcy są bardziej poprawni w pisowni. Wpływa na to może mieć edukacja.

karna95, 04-10-2017, 16:07: Każdy człowiek popełnia błędy więc i Niemcy mają do nich prawo. Myślę, że są one tak samo powszechne jak i u nas i każdej innej narodowości.

G.alicja, 04-23-2017, 20:28: Dość często zdarza się usłyszeć Niemca, który nie stosuje szyku, jakiego my uczymy się w szkole. Często powoduje to właśnie złość u uczniów, że oni otrzymaliby niższą ocenę, natomiast nasi zachodni sąsiedzi używają takich form bez żadnych konsekwencji ;-)

Izabela Prokop

Die Problematik des „Wie“ im DaF- Unterricht und ihre Relevanz für Lernende – sprechakttheoretische Überlegungen

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach der Qualität der Kommunikation im Hochschulunterricht gestellt. Anhand der vorgeschlagenen Sprechaktklassifikation, die sich auf die von Karl Bühler beschriebenen Sprachfunktionen stützt, werden einzelne Sprechakte dargestellt. Dabei ist zu betonen, dass man in der schulischen Kommunikation nach Personalisierung und der Symmetrie der Kommunikation streben sollte.

Schlüsselwörter: Sprachunterricht, Sprechakttheorie, Sprechaktklassifikation.

Obwohl wissenschaftliche Mitarbeiter unermüdlich und ununterbrochen ihre Beiträge publizieren (sollen), kommt manchmal auch der Tag, an dem man aus einem besonderen Anlass einen Text hervorbringt. Der erste und wichtigste Anlass, aus dem ich mir hiermit Gedanken über die Unterrichtskommunikation machen wollte, ist der 70. Geburtstag meiner Studiengenossin und guter Freundin Professor Kazimiera Myczko, einer hervorragenden Hochschullehrerin und Forscherin im Bereich der Glottodidaktik. Den anderen Anlass bildet das Jubiläum einer anderen Art: Vor zwanzig Jahren startete eine Forschergruppe unter der Leitung von Weronika Wilczyńska mit dem Projekt zur Studentenautonomie im Bereich mündlicher Kommunikation, bei dem ich mich mit der Typologie der Interaktionen im Hochschulunterricht intensiv befasste, das Thema wurde jedoch nicht abgeschlossen, da es damals noch an einer geeigneten Sprechaktklassifikation mangelte, die ich erst 2010 und 2016 bearbeiten konnte. Mit dieser Klassifikation kann man jetzt mit neuem Instrumentarium an dieselbe Problematik herangehen, auf der Suche nach dem Unterrichtsoptimum. Und schließlich kam der letzte, direkte Ansporn: Der hochinteressante Beitrag von Marianne Hepp (2013) unter dem Titel „DaF in der Welt: Warum es sich heute noch immer lohnt, Deutsch zu lernen“. Der Beitrag bringt einige neue Anregungen in zwei von der Autorin präsentierten Themenbereichen: Erstens handelt es sich hier um den Zweck des Deutschunterrichts. In der Welt lernen 14,5 Millionen Menschen Deutsch. Deutsch ist also ohne Zweifel eine Weltsprache. Laut der vom Internationalen Deutschlehrerverband, dem Goethe Institut, dem Österreich Institut und den Schweizer DaF-Verbänden 2012–2013 durchgeführten Umfrage

mit dem Thema „99 Gründe Deutsch zu lernen“ wissen die Lerner weltweit die deutsche Sprache zu schätzen. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: „Englisch allein reicht nicht aus“. Auch in Polen ist die Bedeutung der Nachbarlandsprache nicht zu unterschätzen. Grenzüberschreitende wirtschaftliche Zusammenarbeit, Außenhandel, Möglichkeiten der Weiterbildung weltweit, bei denen Deutsch gesprochen wird, sowohl als Erst- oder auch Zweit- oder Drittsprache – all diese Faktoren bilden eine geeignete Basis für die Wahl gerade dieser Sprache an den Schulen und Hochschulen Europas und Polens. Hepp stellt jedoch nicht nur die Frage nach dem „Wozu“, sondern auch die Frage nach dem „Wie“, und gerade diese zweite Frage ist für uns – Hochschullehrer und Forscher, angewandte Linguisten und Germanisten – von hervorragender Bedeutung. Das von der Autorin genannte Stereotyp „Deutsch sei eine schwere Sprache“ kann der Kritik nicht standhalten, insbesondere in der Konfrontation mit slawischen Sprachen, zum Beispiel mit dem Polnischen. Vier Kasus im Deutschen versus sieben Kasus im Polnischen, sechs Deklinationsmorpheme im Deutschen versus über dreißig im Polnischen, zwei deutsche weitgehend regelmäßige Konjugationen mit wenigen Ausnahmen versus morphonologische Alternationen der Verbalformen bis zur totalen Stammveränderung im Polnischen und, und, und... Natürlich gibt es im Deutschen grammatische Probleme, bei denen sich polnische Muttersprachler immer noch den Kopf zerbrechen müssen und auf beträchtliche Schwierigkeiten stoßen, wie zum Beispiel der Gebrauch des Artikels, ACI-Konstruktionen, Platzhalter „es“ und dergleichen mehr. Wenn also Deutsch eine leicht erlernbare Sprache ist, warum dauert der Deutschunterricht so lange und warum müssen die Lehrer immer noch gegen zahlreiche Fehler ankämpfen? Meines Erachtens liegt das Problem nicht im Schwierigkeitsgrad des Deutschen, sondern in der Unterrichtsgestaltung, oder, wie Marianne Hepp es formuliert, in dem „Wie“. Gerade das „Wie“ einer angemessenen gegenwärtigen DaF-Didaktik spielt die wichtigste Rolle bei der Sprachaneignung. Die Verwendung von angemessenen Lehr- und Lerntechniken ist seit Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten und Schulexperimente. Projektunterricht, Suggestopädie, Superlearning oder kommunikativ orientierter Unterricht werden immer noch zu alternativen Methoden im Fremdsprachenunterricht gezählt, obwohl die Förderung der Lernerautonomie schon seit langem als selbstverständlich angenommen wird. Der Verzicht auf Anspruch an Perfektion (Hepp 2013: 31) bedeutet natürlich eine viel höhere Fehlertoleranz als es heute noch der Fall ist. Hier ist es aber zu berücksichtigen, wo und zu welchem Zweck eine Fremdsprache gelernt wird: Handelt es sich um den Sprachunterricht an den Schulen oder an den Hochschulen, an Sprachenzentren im Rahmen des Lektorats oder aber findet der Sprachunterricht an philologischen Instituten statt, wo Sprachlehrer,

Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden. Inwieweit lassen sich hier Fehler tolerieren? Sollte man sich an die normative Grammatik halten oder sollte man eine von der beschreibenden Grammatik angebotene Formverschiedenheit zulassen, auch wenn diese Formen manchmal nicht ganz der geltenden Norm entsprechen, aber ohne Zweifel die Entwicklungstendenzen der Sprache darstellen. „Für beide dieser [...] erwähnten ‚Wie‘-Punkte gilt, dass die Stadien der Lerner Sprache und die kreativen Sprachversuche im Rahmen der Mehrsprachigkeit durch positive (nicht negative) Rückmeldungen erwidert und verstärkt werden müssen“ (Hepp ebd.). Die Autorin empfiehlt, statt „einer starren Fehlerankreidung“ eine positive Rückmeldung auf Kreativität und nennt ein Beispiel aus dem Bereich der Wortbildung, wo die Studentin das Kompositum „Hochschuhe“ für „Schuhe mit hohen Absätzen“ bildet. Stellen wir uns die Frage, durch welche Faktoren die Kreativität der Lernenden, ihre Motivation, Selbstsicherheit und Autonomie beeinflusst wird.

Nicht nur die angewandte Linguistik, und genauer die Glottodidaktik, sorgt für die Effektivität des Fremdsprachenunterrichts, andere linguistische Disziplinen können hierzu auch wesentlich beitragen, z.B. die linguistische Pragmatik, insbesondere jedoch die Sprechakttheorie. Die von Karl Bühler (1934) entworfene Theorie nennt drei Sprachfunktionen, die als geeignete Basis für meine Sprechaktklassifikation dient (Prokop 2010 und 2016). Wenn man die Frage nach dem „Wie“ im Unterricht stellt, muss man sich darüber im Klaren sein, dass die Sprechakte, wie auch in allen anderen kommunikativen Situationen, zentrale Bestandteile der Lehrer-Lerner-Kommunikation darstellen. Sprechakte werden vom Sender mit dem Ziel geäußert, verschiedenartige Reaktionen (perlokutionäre Effekte) der Kommunikationspartner herauszulösen, je nach Bedarf, z.B. ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Probleme zu lenken, sie zu einer konkreten Handlung zu bewegen, die für ihn im Moment wichtigen Informationen zu gewinnen und sie zu informieren, sie um etwas zu bitten, sich für etwas zu bedanken, etwas zu versprechen oder das schon geäußerte Versprechen zurückzuziehen. Wovon hängt die Wahl der Sprechakte ab?

Die erste Gruppe der Sprechakte richtet sich nach der Bühler'schen Darstellungsfunktion. Diese Akte dienen also der Darstellung, Beschreibung und Erklärung und beziehen sich auf die Elemente der Außenwelt. Die erste Phase der Sprechaktproduktion spielt sich im mentalen Bereich des Senders ab und nimmt die Form der Illokution an: Der Sprecher vergewissert sich, was er von den Gesprächspartnern *will*. Bei den darstellenden Akten will der Lehrer, dass die Lerner neue Sachverhalte, Orte, grammatische, geographische, wirtschaftliche, politische und dergleichen mehr Phänomene kennen lernen, oder will der Lehrer vielleicht sein Wissen über die eben genannten Dinge mit den Lernern

teilen? Diese Unterscheidung kann auf den ersten Blick vielleicht die Reaktion hervorrufen: „Das ist doch dasselbe!“ Im Grunde genommen unterscheiden sich jedoch die beiden oben beschriebenen Illokutionen grundsätzlich.

Im ersteren Fall haben wir es mit zwei Elementen der kommunikativen Situation zu tun: Mit dem Empfänger (dem Lerner) und dem Bericht über grammatische Strukturen, mit landeskundlichen Informationen usw. Die Person des Senders bleibt im Schatten: Der Lehrer funktioniert hier nicht als Sender, sondern nur als eine Art Vermittler, der auf der Textoberfläche keine Spuren hinterlässt. Dementsprechend existieren in der Sprechaktklassifikation zwei Typen von Sprechakten in der Darstellungsfunktion: die assertiven Sprechakte und die Suppositionen. Bei den Assertionen handelt es sich um die Darstellung der Sachverhalte der Außenwelt

Bei der Realisierung von Suppositionen dagegen ist die Präsenz des Senders sichtbar, und die Lerner bekommen die Information, dass das vermittelte Wissen nicht nur reines Buchwissen ist, sondern auch als einen Teil der Lebenserfahrung des Lehrers darstellt, was zur Personalisierung des Unterrichts wesentlich beitragen kann. Wie die Forschungsarbeiten von Bielicka (2012) deutlich zeigen, spielt die Personalisierung eine wichtige Rolle bei der Gestaltung eines effektiveren Unterrichts.

In der Tabelle 1 werden sprachliche Realisierungen von Assertiven und Suppositionen dargestellt, die als Ergebnis der Illokution zu sehen sind. Wie wir sehen, tragen die Suppositionen zur Personalisierung der Lehrer-Lerner-Kommunikation durch die Markierung der Sprecher- und der Hörerpräsenz wesentlich bei.

Die zweite Gruppe der Sprechakte entspricht der Appellfunktion und umfasst zahlreiche Sprechakte, die weiter noch in zwei Klassen gegliedert werden, und zwar:

- in erotetische Sprechakte und
- in konstitutive Sprechakte.

In erotetischen Sprechakten besteht ein Wissensdefizit beim Sprecher, was ihn zur Realisierung dieses Aktes bewegt. Ich unterteile jedoch erotetische Sprechakte weiter in diejenigen, in denen dieses Defizit tatsächlich erscheint (echte erotetische Sprechakte) und diejenigen, in denen das Wissensdefizit nur simuliert wird, wie in unechten erotetischen Sprechakten, die zum Beispiel in der Prüfungssituation vorkommen. In der schulischen Kommunikation liegen die Wissensdefizite größtenteils auf Seiten der Lerner, was sie zum Fragen bewegen sollte. In der Umfrage schrieben jedoch viele Studenten, dass die von den Schülern gestellten Fragen nicht selten zur Benotung führen. Die Prüfungssituation

Tab. 1: Sprachliche Realisierungen von Assertiven und Suppositionen (Bearbeitung I. P.)

Assertive Sprechakte	Sprachliche Merkmale	Suppositionen
<p>Als Subjekte gelten vorwiegend Substantive; seltener Personalpronomina, oft das Pronomen <i>man</i></p> <p>Beispiele:</p> <p>Der Rhein ist der längste Fluss Deutschlands. In München gibt es viele Sehenswürdigkeiten, wie zum Beispiel die berühmte Pinakothek.</p> <p>Zusammengesetzte Substantive bildet man mit Hilfe der Fugenelemente.</p>	<p>Subjekt</p>	<p>Als Subjekte gelten oft Personalpronomina der 1. Person Singular oder Plural.</p> <p>Beispiele:</p> <p>In Berlin besichtigte ich oftmals die berühmte Museeninsel und den Fernsehturm. Ich bewundere immer die Präzision der alten Handwerker. Wenn ich wählen könnte, dann würde ich am liebsten in Heidelberg wohnen.</p> <p>Wenn ich zum Beispiel das Substantiv „Tür“ etwas näher beschreiben will, dann nehme ich ein anderes Substantiv, z.B. „Eingang“ und verbinde es mit dem Wort „Tür“ mit einem „s“, das heißt mit einem Fugenelement, und so entsteht das Kompositum „Eingangstür“.</p>
<p>Die Wirklichkeit wird „objektiv“ dargestellt, ohne jegliche Hinweise auf den Beobachter (Sender).</p>	<p>Objekt</p>	<p>Auch wenn als Subjekt ein Gegenstand der Außenwelt fungiert, erscheint der Sender(hier: der Lehrer) wenigstens im Objekt, z.B. Das Schloss Sanssouci gefällt mir sehr, wirklich, ein Meisterwerk der Architektur.</p>
<p>Unpersönliche Formen, wie man sagt, poln. <i>uwaga się, sądzi się</i></p>	<p>Verbale Formen</p>	<p>Personalformen der Verben: die Bewohner der Stadt sind der Meinung, dass ... poln. <i>Mieszkańcy miasta uważają, że ...</i></p>
<p>Indikativ und sporadisch Konjunktiv</p>	<p>Modus</p>	<p>Indikativ, häufig Konjunktiv und auch Imperativ</p>

(fortgeführt)

Tab. 1: Fortsetzung

Assertive Sprechakte	Sprachliche Merkmale	Suppositionen
Fast ausschließlich Aussagesätze: das Informieren, Erklären, Berichten	Dominierender Satztyp	Aussagesätze, aber häufig auch Fragesätze, wodurch der Sprecher die Anwesenheit des Empfängers zur Kenntnis nimmt. ...Erinnern Sie sich noch den Text über Xenotransplantation?
Passiv (in der deutschen Sprache sehr häufig, im Polnischen weniger zahlreich), Aktiv	Genus Verbi	Vorwiegend Aktiv, und Passiv kommt sporadisch vor, auch im Deutschen, was dem Usus der gesprochenen Sprache entspricht.
Grammatische Strukturen sind vorwiegend komplett, gemäß der Norm der geschriebenen Sprache	Vollständigkeit grammatischer Strukturen	Neben kompletten grammatischen Strukturen auch elliptische Strukturen, absolute Ellipsen, also Register der gesprochenen Sprache
Dominierendes Tempus: Präsens	Tempus	Präsens, Vergangenheitstempora und Futur; die Beschreibungen von Objekten erscheinen oft in der Begleitung von Fragen oder Imperativformeln, an den Empfänger gerichtet
Fehlt	Emotionale Markierung der Äußerung	Äußerungen werden oft emotional markiert

dehnt sich manchmal über die gesamte schulische Interaktion aus. Da entsteht ein Teufelskreis: Im Unterricht haben wir es vorwiegend mit unechten erotetischen Sprechakten zu tun, was die Asymmetrie der Kommunikation und die Passivität der Lerner verursacht, ihre Kreativität hemmt und sicher nicht motivierend wirkt. Die Erfahrungen von Bielicka (2012) zeigen, dass ein Ausweg aus diesem Teufelskreis doch möglich ist. Der unechte erotetische Sprechakt wird zum echten erotetischen Sprechakt, wenn die fragende Person keine Antwort auf die gestellte Frage kennt. Es ist durchaus möglich, eine solche Situation zu schaffen, z.B. wenn Studenten unterschiedliche Aufgaben bekommen, die erst nach der Präsentation aller Lerner eine Ganzheit in Form von konkretem Wissensquantum für die ganze Gruppe darstellen. Dabei kann auch die Kreativität leicht ausgelöst werden, wenn die Form der Präsentation nicht von vornherein vom

Lehrer bestimmt wird. Es ist dabei wichtig, dass unechte erotetische Sprechakte nur für die Prüfung reserviert bleiben.

Die zweite Gruppe der Sprechakte in der Appellfunktion bilden konstitutive Sprechakte, die wiederum in direktive und deklarative Sprechakte zerfallen. Direktive Sprechakte werden sehr häufig in allen Institutionen verwendet und ihre Illokution kann man folgendermaßen definieren: der Sender will, dass der Empfänger p ausführt, wobei p die vom Sender gewünschte Handlung bedeutet. Als perlokutiver Effekt auf gilt die Ausführung der Handlung. Wenn wir bestimmte Interaktionen unter die Lupe nehmen, dann bemerken wir gleich, dass direktive Sprechakte zu den reaktiven Akten gehören und die Dialogeinheiten beenden. Unsere Beobachtungen des Unterrichts (Wilczyńska et al. 2002) zeigen, dass es aber nicht immer passiert: Wenn sich der propositionale Gehalt des direktiven Sprechakts auf mentale Prozesse des Empfängers bezieht, erweisen sich die Imperativäußerungen als produktiv für den weiteren Verlauf der Kommunikation. Solche Anweisungen, wie z.B.

- Denken Sie darüber nach, ob...
- Erinnern Sie sich...
- Versuchen Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von diesen zwei Erscheinungen zu finden...
- Überlegen Sie, ob...

lösen die Denkprozesse aus, deren Ergebnisse im weiteren Verlauf der Diskussion sichtbar werden. Solche Techniken werden im problemorientierten Unterricht und im Projektunterricht eingesetzt. Es empfiehlt sich, die direktiven Sprechakte im Unterricht mehr als Bitten oder Vorschläge zu realisieren, die der Norm der höflichen Kommunikation entsprechen. Deklarative Sprechakte betreffen nur solche Situationen, in denen ein neuer Sachverhalt entsteht, zum Beispiel die Prüfung wird bestanden, der wissenschaftliche Titel wird verliehen usw., deswegen kann man sie bei der Analyse des Unterrichts außer Acht lassen.

Die dritte Gruppe der Sprechakte realisiert die expressive Funktion. Diese Zahlreiche Sprechaktgruppe wird wie folgt weiter gegliedert:

1. Reziproke Sprechakte: Mit diesen Akten bringt der Sprecher seine Gefühle, Emotionen, Gedanken und Wünsche zum Ausdruck, die zugleich die Propositionen darstellen.
2. Die auf den Empfänger gerichteten Sprechakte betreffen schon die Relation zwischen dem Sender und dem Empfänger. Hier unterscheiden wir 2.1. emotive, 2.2. responsive, 2.3. kommissive und 2.4. retraktive Sprechakte.

Emotive Sprechakte geben Aufschluss über die Emotionen und Wünsche des Senders gegenüber dem Empfänger, wobei sie gutmütig (benefaktiv) oder böse (malefaktiv) sein können. Im Unterricht bringen sie eine Art Auflockerung der Stimmung mit sich, wenn man den Lernenden zum Beispiel Hals- und Beinbruch wünscht. Malefaktive expressive Sprechakte sind in der Sprache der Politiker nicht selten zu finden (vgl. Jurewicz 2019). Responsive Sprechakte gehören zu den reaktiven Sprechakten und beinhalten verschiedenartige Danksagungen, die zahlreich in der Alltagskommunikation vorkommen und natürlich auch im Unterricht ihren Platz finden sollten. Zum schulischen *Savoir-vivre* gehört schon seit langem die Danksagung für die Aufmerksamkeit des Publikums oder für die eingereichten Referate. Aus der Sicht Unterrichtsorganisation an Schulen bilden kommissive Sprechakte eine besonders wichtige Rolle: Mit Hilfe von diesen Akten werden z.B. Termine der Klausuren und Prüfungen, Fristen sowie Formen der Hausarbeiten festgelegt. Während der Vorlesungen oder Referate stellt der Vortragende üblicherweise am Anfang seiner Ausführungen die Themenschwerpunkte, die er besprechen möchte, sowie ihre Reihenfolge dar. Diese innere Gliederung des Vortrags hilft den Studierenden bei der Wissensaneignung und dient ihnen auch als ein gutes Vorbild für ihre eigenen mündlichen oder schriftlichen Beiträge. Mit den retraktiven Sprechakten zieht der Sender die schon früher geäußerten direktiven Sprechakte zurück, wie z.B. Bitten, Einladungen, Vorschläge, Anweisungen oder Befehle, etwa bei Terminänderungen. Zu dieser Gruppe rechnen wir auch verschiedenartige Reformulierungen sowie die Reparatursequenzen nach Zwischenfällen (Rost 1990: 26, Goffman 1964: 135).

Diese skizzenhafte Darstellung zeigt deutlich, dass die Problematik des „Wie“ im Sprachunterricht weiterer Forschungsarbeiten bedarf. Insbesondere stellen wir uns jetzt zum Ziel, die Interimsprachen der Studenten zu untersuchen, um die Grenzen für die Fehlertoleranz zu setzen und nach geeigneten Maßnahmen zur Entwicklung der Kreativität im Philologiestudium zu suchen.

Literatur

- Bielicka, Małgorzata (2012): *Personalizacja tematyki na lekcji języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bühler, Karl (1934): *Die Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Goffman, Erving (1964): *The neglected situation*. In: Gumperz, J.J./ Hymes, D. (Hg.), *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Blackwell, 133–136.

- Hepp, Marianne (2013): DaF in der Welt: Warum es sich heute immer noch lohnt, Deutsch zu lernen. In: *Glottodidactica* XL/1, 19–33
- Jurewicz, Magdalena (2019): Benefaktywność i malefaktywność aktu mowy w przemówieniach parlamentarnych na przykładzie życzeń wygłaszanych przez posłów w polskim Sejmie i niemieckim Bundestagu. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Prokop, Izabela (2002): Typologia interakcji dydaktycznych. In: Wilczyńska, W. (Hg.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 159–174.
- Prokop, Izabela (2010): *Aspekty analizy pragmalingwistycznej. Język – Kultura – Komunikacja* 11. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Prokop, Izabela (2016): *Pragmalingwistyka antropocentryczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rost, Martina (1990): Reparaturen und Foreigner Talk – Verständnisschwierigkeiten in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. In: *Linguistische Berichte* 125, 24–45.

Teil II
Theoretische Konzepte in Diskussion
und Erforschung

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz & Krystyna Miłułka

Nauczanie i uczenie się interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego z perspektywy ucznia. Wybrane badania polskich germanistów *revisited*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von Deutschlernenden auf der Grundlage der Analyse ausgewählter Forschungsprojekte polnischer Germanisten der letzten zwanzig Jahre aufzuzeigen. Dem Rückblick auf die Untersuchungsergebnisse geht ein kurzer theoretischer Teil voraus, in dem die Grundbegriffe des interkulturellen Lernens definiert und das Bild einer interkulturell kompetenten Person skizziert werden. Die Reflexion schließt mit einer Diskussion von Änderungsvorschlägen, deren Einbeziehung die interkulturelle Bildung an polnischen Schulen optimieren sollte.

Schlüsselwörter: interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Polen, Lernende, multikulturelle Schule

Abstract: The aim of this article is to discuss the level of intercultural competence and its development among German language learners at different levels of proficiency and in different types of schools. The critical overview is based on the analysis of selected research projects carried out in Poland in the last twenty years. The research analysis is preceded by a short theoretical part which introduces the definitions of the basic concepts and presents the characteristics of an interculturally competent learner. The reflection concludes with a discussion of proposals for changes – they may result in an increased level of intercultural education at Polish schools which become more and more multicultural these days. Yet, the theoretical goals and teaching content aimed at shaping the intercultural competence of Polish learners are still not quite visible in everyday teaching practice.

Keywords: intercultural education, intercultural competence, teaching German as a foreign language in Poland, learner, multicultural school

1. Wprowadzenie

Projekty badawcze skoncentrowane na uczniu od kilku dekad wiodą prym w polskich badaniach glottodydaktycznych, co jest w pełni uzasadnione, gdyż to właśnie uczeń wraz z nauczycielem stanowią centralny element układu glottodydaktycznego (vgl. Pfeiffer 2001: 21). Osobę ucznia nabywającego dany język obcy

starano się poddać wnikliwej analizie z najrozmaitszych perspektyw, interesując się biologicznymi, kognitywnymi oraz społeczno-psychologicznymi aspektami przyswajania języka pierwszego i kolejnych języków, tak w środowisku naturalnym, jak i sztucznym. Badania wychodziły poza osobę samego ucznia i jego indywidualne uwarunkowania, gdyż chciano uchwycić szereg zależności determinujących akwizycję języka od wybranych zmiennych, dających się w nauczaniu formalnym sprowadzić do ogólnie ujętych wielkości jak: nauczyciel, polityka językowa, program nauczania, materiały glottodydaktyczne, pozaszkolny kontakt z językiem i jego natywnymi użytkownikami etc.

Od lat 60-tych XX wieku szczególnie wiele uwagi, także na łamach polskich publikacji glottodydaktycznych, poświęca się kompetencjom, w jakie powinna być wyposażona zarówno osoba nauczająca, jak i ucząca się języka obcego, oraz sposobom kształcenia kompetencji w wielu zakresach ogólnych i komunikacyjnych, które na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci były wielokrotnie uzupełniane i doprecyzowywane przez glottodydaktyków.¹ Stopniowe poszerzanie wachlarza tzw. kompetencji kluczowych jest wynikiem zmian polityczno-ekonomiczno-społecznych dokonujących się w świecie, które rzecz jasna w sposób bardziej bądź mniej bezpośredni determinują cele dydaktyki języków obcych. Internacjonalizacja gospodarki, nauki i sztuki oraz powszechnie postępująca globalizacja przyczyniły się do „awansu“ kompetencji interkulturowej, którą wraz z początkiem XXI wieku podniesiono do rangi kompetencji kluczowej. To właśnie kompetencja interkulturowa, jej istota i rozwój są przedmiotem dalszych rozważań. Podjęte przez nas zagadnienie wpisuje się w nurt refleksji i badań prowadzonych przez Szanowną Jubilatkę, Panią Profesor Kazimierę Myczko, która nie tylko wskazywała na wagę komponentu interkulturowego w kształceniu językowym, lecz także apelowała o postrzeganie kompetencji interkulturowej i jej poszczególnych wymiarów w perspektywie uczącego się, gdyż kompetencja ta jest właśnie ściśle związana z jego indywidualnymi doświadczeniami i przeżyciami. Rozwijanie kompetencji interkulturowej uznać należy za proces indywidualny, którego przebieg uzależniony jest od „rozwoju ucznia w aspekcie socjalnym, kognitywnym i emocjonalnym“ (Myczko 2005: 29–33). Pieklarz (2007: 82) zauważa przy

1 Patrz m. in. F. Gucza (1993: 18–34), B. Gucza (1993: 113–121), Komorowska (1999: 82–83), Pfeiffer (2001: 194–199), Wysocka (2003), Zawadzka (2004: 110–111), Targońska (2009: 19–23), Krajka (2010), Stańczyk (2013), Nowikiewicz (2013), Karpińska-Musiał (2015: 91–95), Stankiewicz i Żurek (2017: 23–25), Szymankiewicz (2017) – perspektywa nauczyciela języka obcego oraz Michońska-Stadnik (1996: 18–21), Smuk (2006), Polok (2008), Komorowska (2011) i Sujecka-Zajac (2016) – perspektywa osoby uczącej się języka obcego.

tym, że pomimo, iż podejście interkulturowe skupia się na uczniu i upodmiotowia go w procesie dydaktycznym, to jednak nie uwzględnia w wystarczający sposób jego autonomiczności, złożoności i indywidualności. Podobnego zdania jest Orchowska (2006: 250–251), która podkreśla, że skuteczne rozwijanie kompetencji interkulturowej musi być powiązane z procesem autonomizacji osoby uczącej się. W jej opinii proces budowania znaczenia w języku i kulturze obcej w perspektywie podmiotowej mógłby stanowić idealną okazję do rozwijania osobistej kompetencji interkulturowej (obejmującej wszystkie jej płaszczyzny) u osób uczących się (por. także Lewicki 2005 i Janachowska-Budych 2014). Analizując zatem przebieg kształcenia interkulturowego w warunkach szkolnych i rozwój kompetencji interkulturowej u uczniów w ramach lekcji języka obcego, jak i poza nią, należy zawsze uwzględniać (oczywiście poza pozostałymi wyżej nazwanymi czynnikami) indywidualne doświadczenia i nastawienie ucznia, jego cechy osobowe oraz zaangażowanie.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej osób uczących się języka niemieckiego na podstawie analizy wybranych projektów badawczych zrealizowanych w Polsce w ostatnim dwudziestoleciu. Przegląd badań poprzedza krótka część teoretyczna poświęcona zdefiniowaniu podstawowych pojęć oraz naszkicowaniu sylwetki osoby kompetentnej interkulturowo. Nasze rozważania kończą propozycje zmian, których uwzględnienie skutkowałoby w naszej opinii podniesieniem poziomu kształcenia interkulturowego w polskich coraz bardziej wielokulturowych szkołach², w których wyraźnie zarysowana w teorii edukacja wielokulturowa nadal jest mało widoczna w praktyce dydaktycznej.³

-
- 2 W ostatnich latach znacząco wzrosła liczba dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach. W roku szkolnym 2018/2019 w ponad 7 tysiącach szkół uczyło się 44 tysiące dzieci, zaś rok wcześniej 30 tysięcy dzieci w prawie 6 tysiącach szkół. Według danych z 2018 roku najwięcej cudzoziemskich uczniów uczyło się w województwie mazowieckim, dolnośląskim i małopolskim (Dziennik.pl, 23.09.2019). Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej we wrześniu 2018, w szkołach na terenie tylko Wielkopolski było 3200 cudzoziemskich uczniów, w samym Poznaniu 220 szkół określono mianem szkół wielokulturowych (Kongres ODN 2019).
 - 3 Por. publikacje z Ogólnopolskiego Kongresu Oświatowego EDUTEC: „Bezpieczna przystań w wielokulturowej szkole“, wydane przez ODN na łamach czasopisma oświatowego „Uczyć lepiej“ 2019.

2. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie nauczania i uczenia się języków obcych: zarys problematyki

Analiza niemieckojęzycznego piśmiennictwa glottodydaktycznego w Polsce pozwala konstatować, że podwaliny do aktualnego rozwoju podejścia interkulturowego w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce położyli F. Grucza (1989; 1992), Karolak (1999), Zawadzka (2000; 2004), Pfeiffer (2001; 2004), Myczko (2002; 2005), Adamczak-Krysztofowicz (2003; 2006; 2012), Aleksandrowicz-Pędich (2005), Badstübner-Kizik (2006; 2015), Jaroszevska (2007; 2015), Błażek (2008; 2018), Białek (2009; 2016), Mackiewicz (2009) i Miłułka (2009; 2012; 2015). Cechą wspólną wszystkich tych opracowań jest jednoznaczny wniosek, że priorytetowym zadaniem mającego wymiar kognitywny, afektywny i działaniowy nauczania i uczenia się interkulturowego jest wykształcenie u uczących się tzw. interkulturowej kompetencji komunikacyjnej obejmującej, w oparciu o najbardziej rozpowszechniony model Byrama (1997: 31–38; 49–55), obok kompetencji językowej, socjolingwistycznej i kompetencji dyskursu, trzy podstawowe komponenty: kognitywny (wiedza), afektywny (postawy) i działaniowy (umiejętności podzielone na trzy podgrupy). Model ten wpisuje się w późniejszy trychotomiczny podział kompetencji interkulturowej według Sercu (2004: 74), będący zbiorem następujących elementów wiedzy, postaw i umiejętności.

Tabela 1. Płaszczyzny kompetencji interkulturowej według Sercu (2004: 74).

<i>Płaszczyzny kompetencji interkulturowej</i>	Ogólne kwalifikacje
WIEDZA	Ogólna wiedza o kulturze. Wiedza o kulturze własnej i obcej. Wiedza o interakcjach jednostkowych i społecznych. Wgląd w rodzaj i sposoby wpływu kultury na język na jego werbalnej i parawerbalnej płaszczyźnie.
POSTAWY	Otwartość i gotowość do relatywizacji własnej perspektywy.
DZIAŁANIA	Zdolność interpretacji własnej i obcej kultury. Umiejętność obserwacji rzeczywistości i interakcji. Umiejętność zdobywania wiedzy o kulturze obcej i odpowiedniego zastosowania tej wiedzy podczas komunikacji i interakcji. Umiejętność stosowania metakognitywnych strategii: refleksja nad własnym uczeniem się. Krytyczna zdolność oceny w odniesieniu do kultury własnej i obcej.

Powyższych płaszczyzn konstytuujących kompetencję interkulturową nie można traktować w separacji, ponieważ są od siebie ściśle uzależnione i nawzajem się uzupełniają. Dla autorek niniejszego opracowania najistotniejszym elementem kompetencji interkulturowej jest jednak jej składnik kognitywny, którego znaczenie podkreśla także Myczko (2002: 70), postulując poświęcenie większej uwagi wiedzy wpływającej na pozostałe płaszczyzny. Charakterystyka osób (w tym nie tylko nauczających, ale też uczących się języka obcego) kompetentnych interkulturowo musi jednakże uwzględnić poza elementami wiedzy ważne cechy w zakresie postaw i umiejętności, podsumowane skrótowo poniżej (por. m. in. Byram 1997; 2005; Zawadzka 2004; Wilczyńska 2005; Bandura 2007; Mackiewicz 2009; Miłuła 2009; 2012; Zając 2012; Błażek 2018).

Uczący się (ale i nauczający) języków obcych pretendujący do miana osoby kompetentnej interkulturowo powinien wykazać się wysokim poziomem rozwoju poszczególnych obszarów omówionych w tabeli 2, przy czym zauważyć trzeba, że wyszczególnionych cech nie należy traktować w sposób kategoryczny. Ponadto należy mieć świadomość tego, że ich rozwój nie będzie przebiegał równomiernie u wszystkich uczniów. „Podczas gdy wiedzy można wymagać, a umiejętności w miarę wykształcić, tak w przypadku postaw można liczyć jedynie na to, że uczniowie/ nauczyciele wykażą się dobrą wolą, chęcią i gotowością do przyjęcia odmiennego punktu widzenia“ (Miłuła, 2012: 91). Dodać trzeba, że autorzy wielu opracowań (w tym także tych przywołanych wyżej), charakteryzując osobę kompetentną interkulturowo, przyporządkowują do płaszczyzny postaw wybrane cechy osobowościowe (jak np. otwartość, wrażliwość, empatię, refleksyjność, elastyczność zachowania i działania). O kształtowaniu poszczególnych cech osobowych, np. w trakcie szkolnej nauki języka obcego, można jednak mówić tylko i wyłącznie w odniesieniu do osób, które są w nie w ogóle wyposażone. I tak np. osobę pozbawioną empatii trudno uwrażliwić na inność, nie tylko tę uwarunkowaną kulturowo, gdyż wczuwanie się w położenie innych osób i ich stany psychiczne, jest jej zupełnie obce. Nie powinno zatem dziwić, że największe dysproporcje w stopniu rozwoju poszczególnych płaszczyzn kompetencji interkulturowej stwierdza się właśnie w obrębie sfery postaw.

Analiza cech osoby kompetentnej interkulturowo, zebranych w tabeli 2, pozwala na następujące sformułowanie jednego z celów dydaktyki języka niemieckiego (ale też każdego innego języka obcego) – systematyczne przygotowywanie ucznia do uczestnictwa w dwóch rodzajach komunikacji: 1. interakcji z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego w jego różnych odmianach; 2. komunikacji z przedstawicielami innych kultur (w krajach niemieckojęzycznych i poza ich granicami) posługujących się językiem niemieckim jako *lingua*

Tabela 2. Charakterystyka osoby kompetentnej interkulturowo (opracowanie własne).

OBSZAR	CHARAKTERYSTYKA OSOBY KOMPETENTNEJ INTERKULTUROWO
SFERA WIEDZY	<ul style="list-style-type: none"> ogólna wiedza dotycząca funkcjonowania kultur (w tym kodów kulturowych) i procesów w obrębie nich zachodzących (w tym stylów komunikowania się), gruntowna wiedza o szeroko rozumianej kulturze kraju (krajów) języka docelowego oraz o kulturze kraju swojego pochodzenia, gotowość poznawcza, (krytyczna) świadomość własnej tożsamości, wartości, odrębności kulturowej, świadomość podobieństw i różnic kulturowych oraz równorzędności i równouprawnienia wszystkich kultur.
SFERA POSTAW	<ul style="list-style-type: none"> gotowość do interkulturowego uczenia się i eksperymentowania oraz negocjowania nowych punktów widzenia przez całe życie, chęć do uznawania tożsamości innych, dążenie do dialogu międzykulturowego poprzez umiejętne i świadome poszanowanie dla innych kultur, poznanie i zastosowanie strategii pokonywania barier wynikających z uprzedzeń, negatywnych postaw i stereotypów, otwartość na dwuznaczność czy wieloznaczność/ tolerancja dla braku jednoznaczności, wrażliwość kulturowa, refleksyjność, kreatywność, umiejętność współpracy w grupie i empatia jako ważne cechy osobowościowe.
SFERA UMIEJĘTNOŚCI	<ul style="list-style-type: none"> elastyczność zachowania, umiejętność rozpoznawania nieporozumień interkulturowych natury werbalnej i niewerbalnej, umiejętność pozbawionego negatywnych emocji reagowania na postawy i zachowania innych osób, umiejętność refleksyjnej (samo-)obserwacji w działaniu w sytuacjach komunikacyjnych w środowisku wielojęzycznym i międzykulturowym.

franca. Lekcje języka niemieckiego powinny być zatem miejscem, „w którym uczniowie uwrażliwieni zostaną na komunikację interkulturową w różnych konstelacjach“ (Mihulka 2012: 95). W tym miejscu należy zadać sobie jednak pytanie, czy polskie placówki oświatowe są w stanie rozwijać systematycznie i rzetelnie kognitywne, afektywne i działaniowe komponenty interkulturowego

kształcenia i przygotować w warunkach stacjonarnych uczących się do komunikacji w kontekstach odmiennej rzeczywistości kulturowej?

3. Kompetencja interkulturowa polskich uczniów na różnych etapach edukacyjnych: egzemplaryczny przegląd wybranych badań polskich germanistów

Uchwycenie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej u uczniów jest o wiele trudniejsze niż np. oszacowanie stopnia opanowania przez nich wąsko rozumianej kompetencji językowej, przy czym trudność dotyczy przede wszystkim specyfiki działań podejmowanych podczas ewaluacji oraz jednoznaczności oceny. Szczególnie problematyczne okazuje się ocenienie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej ujmowanej całościowo, zaś bardziej rzetelnych danych dostarcza ocena stopnia rozwoju jej poszczególnych części składowych, tj. wiedzy, umiejętności interkulturowych i częściowo postaw. Podczas gdy ocena komponentu kognitywnego nie przysparza żadnych (np. test faktograficzny złożony z zadań zamkniętych wielokrotnego wyboru), a ocena przełożenia wiedzy na działania praktyczne (np. interpretacja krytycznej sytuacji interakcyjnej) większych kłopotów, tak ewaluacja nastawienia badanych względem inności jest kwestią bardziej złożoną, a jej wyniki należy traktować w kategoriach pewnej panującej tendencji, a nie w miarę stałego zjawiska. Pomimo tych trudności badacze podejmowali próby uchwycenia stopnia rozwoju poszczególnych płaszczyzn kompetencji interkulturowej u osób uczących języka obcego (niemieckiego) w polskich szkołach.

Poniżej zreferowano wybrane wyniki projektów badawczych przeprowadzonych w różnych typach polskich szkół w ostatnich dwóch dekadach. Są to badania poprzeczne i podłużne, w których próba dobrana została w sposób celowy, a których uczestnikami były osoby uczące się języka niemieckiego, reprezentujące różne grupy wiekowe i poziomy zaawansowania językowego. Badania te w większości miały na celu zdiagnozowanie stopnia opanowania kompetencji interkulturowej u uczniów i studentów w różnych częściach Polski. Opierały się one na trzech podejściach metodologicznych: jakościowym, ilościowym i hybrydowym. W badaniach tych posłużono się następującymi metodami badawczymi: 1. metodą sondażu diagnostycznego: badania ankietowe (kwestionariusze ankiety zawierały pytania zamknięte, półotwarte, otwarte – skłaniające badanych do zajęcia stanowiska wobec danej kwestii/ wydarzenia, i jej/ jego skomentowania), wywiad (ustrukturyzowany, częściowo ustrukturyzowany, nieustrukturyzowany), obserwacja; 2. analizą dokumentów (projektów etnograficznych, rysunków, notatek, komentarzy); 3. testami osiągnięć (test faktograficzny). Wielu

badaczy, w celu zapewnienia wyższej obiektywności wyników, zastosowało triangulację metodologiczną. W związku z tym, iż celem niniejszego opracowania jest jedynie prezentacja wybranych wyników badań i wniosków sformułowanych przez ich autorów, nie skupiamy się na weryfikacji podstaw metodologicznych omawianych projektów badawczych.

Na ważność kontaktu z językiem obcym i odzwierciedloną w nim kulturą od pierwszych lat nauki w szkole zwracała uwagę Jaroszewska (2007: 225–295; 306–318). Na podstawie wywiadów przeprowadzonych wśród najmłodszych uczniów i analizy ich rysunków autorka zauważyła, że dzieci uczące się języka obcego (przede wszystkim angielskiego, ale też niemieckiego) odznaczały się większą otwartością wobec inności, wzmożonym zainteresowaniem nią, lepiej rozwiniętą umiejętnością rozpoznawania jej i problemów komunikacyjnych będących jej następstwem niż dzieci obcujące tylko z językiem pierwszym i kulturą rodzimą. Sposób postrzegania inności przez dzieci przyjmuje zazwyczaj pozytywne lub neutralne zabarwienie emocjonalne. Autorka (2007: 316) podkreśla, że „wśród większości badanych dzieci nie stwierdzono wyraźnie występujących uprzedzeń wobec inności“ oraz tendencji do posługiwania się stereotypami, chociaż przejawy takiego zachowania dają się odnotować częściej u dzieci nieuczących się języka obcego niż u tych mających kontakt z językiem innym niż ojczysty. Stwierdzono również, że częstotliwość sięgania po stereotypy zwiększa się wraz z wiekiem dziecka i postępującym procesem jego socjalizacji w rodzinie i w szkole.

Istnieje zatem związek pomiędzy nabywaniem języka obcego i poznawaniem obcej kultury, a zmianą nastawienia osób uczących się wobec tej konkretnej kultury narodowej i inności w ogóle. Stwierdzenie to potwierdzają wyniki badania podłużnego przeprowadzonego przez Miłułkę (2012: 184–350) wśród uczniów wybranych podkarpackich liceów ogólnokształcących, którzy w szkole średniej rozpoczęli naukę języka niemieckiego od poziomu zmierzającego do A1. Podkreślić należy, że znaczna większość z nich uczyła się tego języka już w gimnazjum, a około połowa w szkole podstawowej. Badanie miało m. in. na celu zdiagnozowanie poziomu rozwoju wszystkich elementów kompetencji interkulturowej w momencie rozpoczęcia nauki w szkole ponadgimnazjalnej oraz określenia dynamiki zmian tejże kompetencji dokonujących się w trakcie dwuletniej nauki języka niemieckiego. Rezultaty uzyskane przez licealistów z testu faktograficznego, ułożonego na bazie treści zawartych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, z których korzystali, potwierdziły już podczas pierwszego pomiaru ich wysoki poziom wiedzy o niemieckim obszarze językowym, która w trakcie kolejnych pomiarów jeszcze się poszerzyła. Wzrost wiedzy

o niemieckim obszarze językowym, jaki dokonał się w ciągu dwóch lat, można niestety uznać jedynie za połowiczny sukces, gdyż badani, uczący się już wcześniej języka niemieckiego, nie tyle poszerzyli wiedzę, co raczej przypomnieli sobie pewne informacje o niemieckim obszarze językowym. Stopień rozwoju umiejętności interkulturowych u licealistów, a więc sposób przełożenia pozyskanej wiedzy na praktyczne działanie, również nie jest satysfakcjonujący. Projekty etnograficzne wykonane i zaprezentowane przez badanych ujawniły, że wielu z nich nie nabyło ani umiejętności obcowania z inną kulturą (odznaczającą się refleksyjnym zgłębianiem jej tajników), ani umiejętności dokonywania w miarę neutralnych porównań wybranych elementów kultury obcej z własną. Godny uwagi jest fakt, że w ciągu dwóch lat nauki języka niemieckiego i poznawania odzwierciedlonej w nim kultury zmieniło się na plus nastawienie licealistów do Niemców i Niemiec. Odnotowano ogólny wzrost sympatii względem tej nacji (przewyższającej deklarowaną podczas ostatniego pomiaru niechęć), chociaż poziom dystansu badanych (mierzony skalą Bogardusa) wobec Niemców, mających pełnić różne role społeczne w Polsce, był podczas wszystkich trzech pomiarów dość wysoki, szczególnie w odniesieniu do ról wymagających większej intensywności wzajemnych relacji. Pozytywnej zmianie uległ również wizerunek Niemiec i Niemców stworzony na podstawie skojarzeń badanych i listy cech. Wprawdzie w trakcie wszystkich trzech pomiarów uczestniczący w badaniu licealiści patrzyli na Niemców przez pryzmat II wojny światowej oraz odwoływali się do rozpowszechnionych w Polsce stereotypów i uprzedzeń, to jednak potrafili także docenić cechy socjoekonomiczne, relacyjno-moralne Niemców, gospodarkę oraz walory turystyczne i przyrodnicze Niemiec. W ostatnim pomiarze dodatkowo cechy socjoekonomiczne Niemców wysunęły się nawet na pierwszy plan, przysyłając nieco atrybuty bezpośrednio związane z burzliwą historią stosunków polsko-niemieckich. Kontakt z językiem niemieckim i kulturą niemiecką na lekcjach miał niewątpliwie pozytywny wpływ na rozwój kompetencji interkulturowej u uczniów, szczególnie komponentu kognytywnego i częściowo afektywnego. Wyraźnie trzeba jednak podkreślić, że wykazane zmiany ujawniające pewną pozytywną tendencję cieszą, ale są dalekie od oczekiwań.

Zupełnie inne wyobrażenie o Niemcach i Niemcach mieli radomscy uczniowie szkół zawodowych, co wykazała w swoim badaniu Bochnia (2018: 183–187). Badaną populację stanowili uczniowie przygotowujący przez autorkę do uczestnictwa w stażu i praktykach dla osób szkolących się zawodowo w ramach programu Leonardo da Vinci. W semestrze zimowym 2015/2016 Bochnia, posługując się m. in. techniką wywiadu, zebrała informacje dotyczące sposobu postrzegania Niemców przez badanych, jak i źródeł pozyskiwania przez nich

wiedzy na temat naszych zachodnich sąsiadów. Okazało się, że badani uczniowie⁴ jeszcze przed przystąpieniem do projektu wskazywali najczęściej na dodatnie cechy socjoekonomiczne i osobowościowe Niemców takie jak: pedantyczność, punktualność, dobra organizacja pracy, ale też i brak poczucia humoru, swoboda zachowań wśród młodzieży i skrytość, nie odwołując się w ogóle do negatywnego obrazu Niemców z okresu rozbiorów i II wojny światowej. Pomimo ogólnego pozytywnego nastawienia wobec Niemców badani przygotowujący się w ramach specjalnych zajęć blokowych do wyjazdu na praktykę do Centrum Kształcenia Budowlanego w Magdeburgu wielokrotnie deklarowali w trakcie wywiadów strach i niepewność przed zetknięciem z kulturą i społecznością niemiecką. Młodzi Polacy obawiali się, iż ze względu na nieznaną reguł zachowania się w innej rzeczywistości kulturowej, które są uwarunkowane brakami w płaszczyźnie kognitywnej kompetencji interkulturowej, będą wyśmiewani przez natywnych użytkowników języka niemieckiego, w tym głównie przez rówieśników (por. Bochnia 2018: 192–193).

Jako główne źródła wiedzy na temat Niemiec wyliczali wybrani losowo badani (jeszcze przed wyjazdem na staż w Magdeburgu) telewizję (8 badanych), Internet (7 badanych) oraz informacje uzyskane od znajomych (7 badanych) i w trakcie procesu socjalizacji w rodzinie (4 respondenci). W wynikach tych zbadania fakt, że tylko trzech z piętnastu uczestników badania jakościowego wymieniło szkołę i zajęcia z języka niemieckiego jako czynniki wpływające na pozyskiwanie informacji krajo- i kulturoznawczych o Niemczech i Niemcach (por. Bochnia 2018: 186). Zupełnie odwrotnie przedstawiają się proporcje w badaniu opisanym przez Miłułkę (2012: 178), gdyż niemal wszyscy ankietowani licealiści (ok. 95 procent) wskazali na nauczyciela języka niemieckiego jako na podstawowe źródło wiedzy o niemieckim obszarze kulturowym. Na drugim miejscu znalazła się lekcja historii (ok. 80 procent wskazań).

Powyżej przytoczone wnioski z badań, których uczestnikami była młodzież ponadgimnazjalna, reprezentująca odmienne typy szkół – liceum ogólnokształcące i szkołę zawodową – ukazują różny poziom przygotowania badanych na

4 W I etapie stażu uczniowie uczestniczyli w Radomiu w obowiązkowych zajęciach z przygotowania językowo-kulturowo-pedagogicznego, obejmującego dodatkowe ogólne zajęcia językowe, zajęcia językowe zawodowe, kulturę organizacji, kulturę dnia codziennego, w czasie stażu natomiast zajęcia językowe i praktyki zawodowe, pracę nad projektem oraz zajęcia integracyjne (konferencje tematyczne, wycieczki tematyczne itd.). W ten wieloczynnikowy program pomocowy zaangażowanych było każdorazowo pięciu nauczycieli przedmiotów zawodowych, dwóch nauczycieli języka niemieckiego, doradca zawodowy, pedagog i nauczyciel wiedzy o kulturze.

kontakt z kulturą niemiecką. Wbrew oczekiwaniom uczniowie liceów ogólnokształcących okazali się bardziej zamknięci na kulturę niemiecką, czy w ogóle na obcą kulturę, a ich wypowiedzi odznaczały się większym zabarwieniem stereotypowym niż wypowiedzi uczniów szkoły zawodowej, a więc uczniów wydawać by się mogło bardziej skoncentrowanych na nabywaniu fachowej wiedzy i umiejętności bezpośrednio przydatnych w przyszłym zawodzie. Biorąc powyższe pod uwagę nasuwają się następujące konkluzje: 1. Typ szkoły nie ma żadnego wpływu na poziom przygotowania uczniów na spotkania interkulturowe; 2. Podręcznik wykorzystywany podczas lekcji języka niemieckiego ma jedynie drugorzędne znaczenie w procesie uwrażliwiania uczniów na inność i obcowanie z nią; 3. Nauczyciel języka obcego odgrywa w kwestii rozwijania kompetencji interkulturowej u uczniów kluczową rolę. Od jego wykształcenia, w tym wypadku przede wszystkim jego wiedzy z zakresu kształcenia interkulturowego i umiejętności przełożenia jej na praktykę dydaktyczną oraz przekonania o słuszności propagowania i wcielania w życie założeń kształcenia interkulturowego zależy stopień przygotowania uczniów na kontakt z kulturą odzwierciedloną w nauczonym języku, innym języku obcym, czy też na kontakt z szeroko rozumianą innością. Godny odnotowania jest fakt, że podczas gdy w badaniu Miłułki (2012) opisany został zastany stan rzeczy, tak w projekcie badawczym Bochni (2018) badaczka poprzez podejmowane przez siebie dodatkowe inicjatywy motywowała uczniów do samodzielnego odkrywania kultury naszych zachodnich sąsiadów. Obraz Niemców stworzony przez radomskich uczniów szkoły zawodowej był w związku z tym mniej szablonowy i stereotypowy w porównaniu z wizerunkiem tej nacji powstałym na bazie skojarzeń i wypowiedzi podkarpackich licealistów.

Istotną rolę podczas szkicowania portretu przedstawicieli innych grup kulturowych odgrywa bez wątpienia bezpośredni kontakt z nimi, pozwalający na weryfikację dotychczas zdobytej wiedzy, doświadczeń i przekonań. Bezpośrednie spotkania z kulturowo innymi prowadzą bowiem często do zmiany sposobu ich postrzegania – z unilateralnego na bi- czy multilateralny. Powyższą konstatację wydają się potwierdzać wyniki badań przeprowadzonych wśród polskich studentów germanistyki i lingwistyki stosowanej w wybranych miastach uniwersyteckich w Polsce. Aby zdiagnozować, jaką rolę w kwestii sięgania po konkretne grupy stereotypów odgrywa region kraju, rok przeprowadzenia badań i bezpośrednie relacje badanych z Niemcami przywołano badania autorstwa Adamczak-Krysztofowicz (2003: 197–199), Piekłarz (2006: 8–11), Stasiak (2009: 20–21), Miłułki (2010: 169–188; 197) i Chojnackiej-Gärtner (2016: 68–69).

Podczas gdy w badaniu Miłułki (2012: 178) zdecydowana większość (ok. 90 procent) podkarpackich licealistów nigdy nie była w Niemczech i nigdy nie miała sposobności bezpośredniego kontaktu z Niemcami, tak niemal wszyscy

studenci uczestniczący w wymienionych projektach badawczych odwiedzili przynajmniej raz ten kraj. Przywołani wyżej licealiści „chętnie“ używali stereotypów związanych z II wojną światową, jak i tych określających negatywne cechy relacyjno-moralne i charakterologiczne oraz pozytywne cechy socjoekonomiczne Niemców. Z kolei studenci (z zachodniej, północnej i centralnej Polski) najczęściej wymieniali stereotypowe dodatnie cechy socjoekonomiczne i głównie pozytywne, ale też negatywne, cechy relacyjno-moralne Niemców (por. Adamczak-Krysztofowicz 2003; Stasiak 2009; Chojnacka-Gärtner 2016). Biorąc powyższe pod uwagę można jednoznacznie stwierdzić, że możliwość bezpośredniej komunikacji z naszymi zachodnimi sąsiadami, jak i w ogóle przebywania w Niemczech, pozwoliła badanym studentom na zrewidowanie rozpowszechnionego w Polsce szablonoego obrazu Niemca, refleksyjną ocenę słuszności propagowanych opinii bazujących na uogólnieniach i zniekształconych sądach oraz nabranie dystansu do nich. Podkarpaccy licealiści, pozbawieni tej możliwości, pozostali wierni stereotypowemu wizerunkowi Niemca jawiącego się im niczym mityczna postać z podręczników do historii i bohatera opowieści bliżej nieokreślonych autorów.

Na podstawie badania przeprowadzonego wśród polskich i niemieckich studentów germanistyki oraz niemieckich studentów polonistyki do podobnych wniosków dochodzi również Piekłarz (2006: 9–10), podkreślając wagę bezpośrednich kontaktów z natywnymi użytkownikami danego języka w trakcie studiów filologicznych. Badaczka zauważa, że studenci neofilologii (tj. polscy germaniści i niemieccy poloniści) przebywający dłużej w kraju języka docelowego wykazują więcej refleksji podczas szkicowania obrazu obcego i własnego, odznaczają się tendencją do różnicowania i relatywizowania tego obrazu, podając w wątpliwość sensowność stereotypowych sądów, niż studenci innych kierunków, którzy dotąd nigdy nie byli w kraju języka docelowego lub przebywali w nim krótko, odwiedzając go jedynie w celach turystycznych. Studenci pozbawieni kontaktu z krajem języka docelowego posługiwali się prostymi, potocznymi, powszechnie rozpowszechnionymi stereotypami, podobnie jak wyżej opisani podkarpaccy licealiści.

4. Wstępne podsumowanie

Przywołane w rozdziale 3 wyniki badań pozwalają na ogólną konkluzję, że polscy uczniowie uczący się języka niemieckiego nie są przygotowani w zadowalającym stopniu na bezpośrednie spotkania z przedstawicielami niemieckiego obszaru językowego i z innością w ogóle, a poziom rozwoju ich kompetencji interkulturowej trzeba ocenić jako niski. Komponent kognitywny tejże kompetencji

wyduje się być elementem, któremu poświęca się najwięcej uwagi w kształceniu językowym (przez autorów podręczników i nauczycieli), co potwierdzają także dobre rezultaty uzyskane przez uczniów w teście faktograficznym (patrz Miłułka 2012). Zważywszy jednak na fakt, że podręczniki do nauki języka niemieckiego oferują informacje dość powierzchowne i szablonowe o niemieckim obszarze językowym, wiedza uczniów z tego zakresu nie jest wcale inna. Stwierdzony u badanych brak umiejętności implementacji zdobytej wiedzy w kontekstach interkulturowych jest wynikiem pomijania zadań skłaniających do refleksji interkulturowej zarówno przez autorów podręczników, jak i nauczycieli języka niemieckiego (por. Adamczak-Krysztofowicz/ Miłułka 2019a; 2019b).

Uwzględniając komponent afektywny kompetencji interkulturowej uczestniczących w badaniach uczniów, ale i studentów, można określić jako „częściowo otwartych“ na inność, gdyż z jednej strony potrafią, oceniając kulturowo innych (Niemców), dostrzec ich dodatnie cechy, odnosić się do nich z sympatią i szacunkiem, z drugiej jednak strony stosunkowo mały/zupełnie ograniczony kontakt z innością oraz luki w wiedzy skutkują zbyt częstym sięganiem po stereotypy (pozytywne i negatywne) podczas oceny Niemców. Pewien niepokój budzi fakt, że wielu badanych z taką łatwością rezygnuje z uruchomienia procesów poznawczych, pozwalających na wnikliwą i rzetelną ocenę naszych zachodnich sąsiadów, na rzecz gotowych, „sprawdzonych“, niestety stereotypowych twierdzeń. Stereotypów nie można zlikwidować, jednak refleksyjna weryfikacja słuszności tych szablonowych sądów prowadzi do ich relatywizacji czy też modyfikacji. Warto w tym kontekście przywołać myśl Komorowskiej (2017: 15), która używa określenia „rozminowanie stereotypu“. Proces ten polega na dezaktywacji danej atrybucji, następnie jej dezaktualizacji i dezautomatyzacji. Szkoda, że tego typu działania są tak rzadko podejmowane w kształceniu językowym i w polskiej edukacji szkolnej w ogóle.

Jednak odpowiadając na pytanie, czy w ogóle, a jeśli tak, to na ile, badani uczniowie i studenci są kompetentni interkulturowo, trzeba oprócz ogólnej udzielonej wyżej odpowiedzi, wziąć pod uwagę pewne zmienne warunkujące pozyskane dane jak: region Polski, w którym przeprowadzono badanie, wpływający na częstotliwość bezpośredniego kontaktu z Niemcami, pobyty w Niemczech (wymiany uczniowskie i studenckie, pobyty prywatne), możliwość uczestniczenia w treningach interkulturowych na lekcjach języków obcych (w tym języka niemieckiego), jak i poza salą lekcyjną. Przedstawione wyniki badań, przede wszystkim badanie Bochni (2018), pokazują, że rzeczywiste wdrażanie programu kształcenia interkulturowego daje wymierne efekty, zaś wnioski płynące z przeprowadzonego przez autorkę projektu badawczego powinny stać się zachętą dla innych nauczycieli języka niemieckiego (języków obcych). Uwzględniając fakt,

że wraz z wiekiem ewoluuje sposób postrzegania i oceny kulturowo innych przez człowieka, szczególnie ważny, gdyż odznaczający się dużą dynamiką zmian, jest właśnie okres szkolny, który opisał na podstawie wniosków płynących z badań własnych Apeltauer (2001: 41). To wówczas dają się odnotować znaczące modyfikacje w obrazie obcym, tj. przejście od powierzchownego, prostego, ale zawierającego niewiele negatywnych ocen obrazu (u uczniów młodszych, por. Jaroszevska 2007), poprzez obraz wprawdzie bardziej kompleksowy, złożony zarówno z cech pozytywnych, jak i negatywnych, spośród których te ostatnie wychodzą na pierwszy plan (u uczniów w przedziale wiekowym 14–16 lat, por. Miłułka 2012), aż do szczegółowego, różnorodnego i realistycznego, a dzięki temu bardziej wyważonego i pozytywnego obrazu obcego (u uczniów starszych, por. Adamczak-Krysztofowicz 2003; Piekłarz 2006; Stasiak 2009; Miłułka 2010; Chojnacka-Gärtner 2016). Zdaniem Apeltauera (2001: 41) fazą najtrudniejszą jest przejście od obrazu prostego, ale pozytywnego, do obrazu złożonego, lecz negatywnego. Dopiero po tej „krytycznej“ fazie następuje ponowna poprawa wizerunku danego kraju, ponieważ staje się on sukcesywnie coraz bardziej różnorodny, rzeczywisty, a poprzez to bardziej pozytywny. Zdaniem przywołanego autora dopiero z wiekiem nabywamy umiejętność ostrożnego wypowiedzania się o innym kraju i jego mieszkańcach oraz potrafimy dokonać rozróżnienia pomiędzy własnymi doświadczeniami a tym, co gdzieś usłyszeliśmy. Bezspornie rola szkoły w procesie przekształcania obrazów obcych, w tym wypadku obrazu Niemiec i Niemców, jest bardzo duża. Szczególne miejsce zajmują w tym procesie lekcje języka niemieckiego (obcego) oraz możliwość uczestniczenia w różnego rodzaju programach mobilności uczniów i studentów pozwalających na bezpośrednie poznanie kraju/krajów języka docelowego i jego/ich mieszkańców.

5. Wnioski, stare i nowe wyzwania

Przedstawione powyżej wyniki, jak też i inne ze względu na ograniczone miejsce nie zaprezentowane w artykule badania na temat kompetencji interkulturowej w różnych kontekstach glottodydaktycznych (por. Adamczak-Krysztofowicz/Miłułka 2019a; 2019b), wskazują na dość niski poziom rozwoju kompetencji interkulturowej zarówno osób uczących się języka niemieckiego, jak i nauczycieli tego języka. Przyczyn przedstawionego w niniejszym opracowaniu raczej uproszczonego obrazu Niemiec i Niemców, świadczącego o powierzchownej i stereotypowej znajomości niemieckiego obszaru językowego wśród badanych uczniów i studentów, można z pewnością doszukiwać się nie tylko w niezbyt wysokiej jakości i atrakcyjności materiałów dydaktycznych w języku niemieckim (por. Adamczak-Krysztofowicz 2003: rozdział 5 und 6), ale także w braku

czasu i problemach z oceną interkulturowości wśród nauczycieli. Przy obowiązujących przed i po reformie szkolnictwa polskiego wymaganiach egzaminacyjnych, obligujących nauczycieli do poprawy pozycji danej szkoły w rankingach poprzez przygotowanie uczniów do zewnętrznych egzaminów końcowych, z punktem ciężkości położonym na testowanie słownictwa tematycznego, funkcji językowych, struktur gramatycznych i czterech podstawowych sprawności językowych, wykształcenie postaw, wiedzy i umiejętności z modelu Byrama (1997) i Sercu (2004) nawet tylko w polsko-niemieckiej parze językowej można uznać za zadanie trudno osiągalne i mało realne. Tak nakreślona skrótowo polska rzeczywistość w dydaktyce języka niemieckiego może być wynikiem nie tylko niedoskonałości systemu edukacyjnego w Polsce czy też braku świadomości rangi podejścia interkulturowego w nauczaniu języków obcych, ale również poziomu abstrakcyjności i kompleksowości celów kształcenia międzykulturowego. Szczególne problemy dla większości nauczycieli mogą stanowić w związku z tym faktem trudności związane z praktyczną realizacją mało realnych dla uczących się afektywnych i działaniowych celów interkulturowo zorientowanego nauczania i uczenia się języków obcych (por. wyniki badań Adamczak-Krysztofowicz 2006) oraz brak korelacji między poszczególnymi przedmiotami.

Zaprezentowane wyniki badań i wnioski z nich płynące pokazują ogrom zadań stojących przed placówkami oświatowymi w Polsce, które mają przygotować polskich uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie wielojęzycznym oraz wielokulturowym. Dla realizacji tak ambitnego celu konieczna jest nie tylko modyfikacja programu kształcenia nauczycieli i podniesienie statusu ekonomicznego i społecznego zawodu nauczycielskiego w Polsce, ale również zmiany w biurokratyzowanym systemie oświaty oraz w mentalności pojedynczych uczących się i nauczających, żyjących nadal w mylnym przekonaniu o monokulturowości społeczeństwa polskiego i nie rejestrujących zmian widocznych już w wielu pluralistycznych kulturowo polskich szkołach w większych aglomeracjach miejskich.

Wielo- czy różnojęzyczność oraz wielo- czy różnokulturowość jako nowe zjawiska polskiej rzeczywistości powinny być naszym zdaniem uwzględniane jednak nie tylko w dydaktyce języka niemieckiego i innych języków obcych, lecz w znacznie szerszej perspektywie, bo obecnie nie wszyscy pracownicy oświaty (z obawy przed falą uchodźców przybywających z Europy i zamachami terrorystycznymi?) są przekonani o tym, że uczniowie-migranci o innej historii edukacyjnej wzbogacają proces socjalizacji szkolnej polskich dzieci poprzez zapewnienie im bezpośredniego kontaktu z różnymi językami i kulturami już od najmłodszych lat życia. Dlatego specjaliści odpowiedzialni za wdrożenie nowej reformy oświaty w Polsce powinni uczynić wszystko, żeby procesy nauczania i uczenia się (nie

tylko) języków obcych w warunkach formalnych zostały obowiązkowo połączone ze zdobywaniem wiedzy poprzez doświadczenie. Programy (z funduszy unijnych jak np. *eTwinning*, *Comenius*, *Erasmus+* czy *European Language Label*) i projekty międzynarodowe (m. in. dofinansowane przez fundacje wspierające współpracę polsko-niemiecką jak np. *Deutscher Akademischer Austauschdienst* czy *Deutsch-Polnisches Jugendwerk*) w formie pracy w tandemach językowych, wymian edukacyjnych na wszystkich szczeblach (bezpośrednich i tych pośrednich z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych), podróży studyjnych, współpracy z muzeami, galeriami sztuki i innymi instytucjami czy stażami pobytowych powinny stać się integralną częścią efektywnego kształcenia ogólnego i językowego w różnych (również niewielkich i odległych od ośrodków akademickich) instytucjach oświatowych w Polsce, aby młodzi ludzie (i ich nauczyciele) rozwijali w praktyce nabyte w warunkach zinstytucjonalizowanych postawy, wiedzę i umiejętności (językowe i interkulturowe), przeciwdziałając rozpowszechnianiu się stereotypów i stając się osobami o otwartych horyzontach myślowych, które są gotowe do podjęcia się roli refleksyjnych mediatorów w krzyżujących się kontekstach kulturowych.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2003): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Landes- und Kulturkunde-Vermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2006): *Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce*. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych. W: *Neofilolog* 28, 25–32.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2012): *Rola podróży studyjnych w procesie świadomej refleksji i relatywizacji stereotypów*. Projekt polsko-niemiecki. W: Wąsikiewicz-Firlej, E./ Szczepaniak-Kozak, A./ Lankiewicz, H. (red.), *Interkulturowe aspekty dydaktyki języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ, 113–126.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/ Miłułka, Krystyna (2019a): *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów*. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów gлотodydaktycznych. W: *Neofilolog* 52/2, 281–197.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/ Miłułka, Krystyna (2019b): *Nauczyciel języka niemieckiego mediatorem interkulturowym? Przegląd badań polskich germanistów*. W: *Półrocznik Językoznawczy Tertium* 2/2019, 190–210.

- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna (2005): *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Apeltauer, Ernst (2001): *Stereotype als Voraussetzung interkultureller Kommunikation. Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht. (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht. Heft 28–29/2001)*.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006): *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musik Kunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2015): *Język i pamięć kulturowa. O glottodydaktycznym potencjale miejsc pamięci*. W: *Neofilolog* 45/2, 203–218.
- Bandura, Ewa (2007): *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium“.
- Białek, Magdalena (2009): *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Białek, Magdalena (2016): *Status Quo des Deutschen als Fremdsprache und der sprachlich-interkulturellen Bildung im Kindergarten und in der Primarstufe in Polen*. W: *Bartoszewicz I. i in. (red.) Sprachen und Kulturen in Kontakt. Wrocław-Dresden: Neisse Verlag. (= Studia Translatorica 7)*, 301–312.
- Błażek, Agnieszka (2008): *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Błażek, Agnieszka (2018): *Kommunikative Anstrengung. Hin zur lebensnahen interkulturellen (Fremdsprachen-)Lehrerbildung*. W: *Glottodidactica. An International International Journal of Applied Linguistics Vol. 45. Nr. 2*, 71–87.
- Bochnia, Edyta (2018): *Rozwijanie kompetencji interkulturowej poprzez wymiany młodzieżowe w kształceniu zawodowym. Nieopublikowana praca doktorska*. Poznań: UAM.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2005): *Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii ‘kluczowych doświadczeń interkulturowych’*. W: *Języki Obce w Szkole*. 5/2005, 59–68.
- Chojnacka-Gärtner, Joanna (2016): *Bereitet die Oberschule auf das Philologiestudium vor? Die interkulturellen Erfahrungen der Studienanfänger am Beispiel der Germanistikstudenten der PWSZ in Konin*. W: *Mihułka, K./ Bąk*,

- P./ Chojnacka-Gärtner, J. (red.), *Interkulturalität in Theorie und Praxis der Glottodidaktik und Translatorik*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 59–71.
- Grucza, Barbara (1993): *Glottodidaktische Kompetenz und das Videotraining*. W: Grucza, F./ Krumm H.-J./ Grucza, B. (red.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 113–127.
- Grucza, Franciszek (1989): *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. W: Grucza, F. (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18–20 września 1986 r. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9–49.
- Grucza, Franciszek (1992): *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. W: Grucza, F. (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5–8 listopada 1987 r. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9–70.
- Grucza, Franciszek (1993): *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. W: Grucza, F./ Krumm H.-J./ Grucza, B. (red.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7–96.
- Janachowska-Budych, Marta (2014): *Nauczanie interkulturowe a rozwijanie autonomii na zajęcia z języka obcego*. W: *Konińskie Studia Językowe*, 2 (4) 2014, 403–411.
- Jaroszewska, Anna (2007): *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT. Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jaroszewska, Anna (2015): *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu“ na przykładzie polskiego systemu edukacji*. W: *Języki Obce w Szkole* 4, 59–69.
- Karolak, Czesław (1999): *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań.
- Karpińska-Musiał, Beata (2015): *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Komorowska, Hanna (1999): *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – potrzeby i propozycje rozwiązań*. W: Aleksandrowicz-Pędich, L./ Komorowska, H. (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce: narodziny*

- systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 75–88.
- Komorowska, Hanna (red.) (2011): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Komorowska, Hanna (2017): *Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne*. W: *Neofilolog* 49/1, 7–24.
- Kongres ODN (2019): *Wzrost liczby cudzoziemców w szkołach i przedszkolach*. <http://kongres.odnpoznan.pl/edycja2019/aktualnosci/wzrost-liczby-cudzoziemcow-w-szkolach-i-przedszkolach/> [DW 03.01.2020]
- Krajka, Jarosław (2010): *Przygotowanie nauczycieli do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów w dobie reformy programowej – rola literaturoznawstwa, językoznawstwa i kulturoznawstwa w kształceniu zawodowym*. W: Knieja, J. i in. (red.), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin: Werset, 211–222.
- Lewicki, Roman (2005): *(Inter)kulturelle Dimension der Glottodidaktik*. W: Grucza, F./ Schwenk, H.-J. / Olpińska, M. (red.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 22.-24. April 2005*. Kraków. Warszawa: euro edukacja, 248–252.
- Mackiewicz, Maciej (2009): *Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej*. W: Pawlak, M./ Mystkowska-Wiertelak, A./ Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz/ Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu, 71–82.
- Michońska-Stadnik, Anna (1996): *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mihułka, Krystyna (2009): *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych*. W: Pawlak, M./ Mystkowska-Wiertelak, A./ Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz/ Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu / UAM w Poznaniu, 61–70.
- Mihułka, Krystyna (2010): *Stereotype und Vorurteile in der deutsch-polnischen Wahrnehmung. Eine empirische Studie zur Evaluation des Landesbildes durch Germanistikstudenten*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka, Krystyna (2012): *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Miłułka, Krystyna (2015): 20 Jahre des interkulturellen Ansatzes in Polen – Licht- und Schattenseiten. W: Wierzbicka, M./ Wille, L. (red.), *Im Wirkungsfeld der kontrastiven und angewandten Linguistik / In the field of contrastive and applied linguistics*. Bd. 5. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów, 139–155.
- Myczo, Kazimiera (2002): Kognition und interkulturelle Kompetenz. W: Siek-Piskozub, T. (red.), *European year of languages 2001*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 69–74.
- Myczo, Kazimiera (2005): Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. W: Mackiewicz, M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 27–35.
- Nowikiewicz, Elżbieta (red.) (2013): Kompetencje ogólne. Kształcenie filologów. PTN: Poznań-Bydgoszcz (= Neofilolog 40/1).
- Orchowska, Izabela (2006): W kierunku interkulturowej dydaktyki autonomizującej w uczeniu się/ nauczaniu języka i kultury obcej w egzolingwalnym kontekście instytucjonalnym. W: Krieger-Knieja, J./ Paprocka-Piotrowska, U. (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 249–260.
- Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu (red.) (2019): *Uczyć lepiej*. Czasopismo oświatowe. Nr 4–2018/2019.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pfeiffer, Waldemar (2004): Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyskusja naukowa? Uwagi do dyskusji. W: Badstübner-Kizik, C./ Rozalowska-Żądło, R./ Uniszewska, A. (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 71–84.
- Pieklarz, Magdalena (2006): Stereotypy a afektywność w kształceniu do komunikacji interkulturowej na studiach neofilologicznych. W: *Neofilolog* 28, 4–13.
- Pieklarz, Magdalena (2007): Uczeń w świetle specyfiki interkulturowo nachylnego kształcenia neofilologicznego. W: *Neofilolog* 30, 78–84.
- Polok, Krzysztof (2008): Kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i interkulturowej dzieci i młodzieży – wnioski z badań. W: Jodłowiec, M./ Niżegorodcew, A. (red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”. (= *Język a komunikacja* 22), 301–311.
- Rosnie liczba dzieci cudzoziemskich w szkołach. Od tego roku dane nt. narodowości. W: *Dziennik.pl*, 23.09.2019. [DW 27.09.2019 r.]

- Sercu, Lies (2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. W: *Intercultural Education* 15 (1), 73–90.
- Smuk, Maciej (2006): Kompetencje ogólne ucznia. W: Knieja, J./ Piotrowski, S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 39–50.
- Stankiewicz, Katarzyna/ Źurek, Anna (2017): Od edukacji językowej do kształcenia (między)kulturowego. Nauczyciel języka obcego w wielu rolach. W: *Języki obce w Szkole* 4/2017, 21–25.
- Stańczyk, Joanna (red.) (2013): Kompetencje ogólne. *Kształcenie nauczycieli*. PTN: Poznań-Bydgoszcz (= *Neofilolog* 40/2).
- Stasiak, Halina (2009): Die Auswirkung von stereotypen Vorstellungen bei Nachbarvölkern am deutsch-polnischen Beispiel. W: Krzysiak, L./ Kołtunowski, P. (red.), *Die deutschsprachigen Länder als Forschungs- und Unterrichtsgegenstand*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 19–37.
- Sujecka-Zajac, Jolanta (2016): Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej. Lublin: Werset.
- Szymankiewicz, Krystyna (2017): Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – uczenie się – rozwój. Lublin: Werset.
- Targońska, Joanna (2009): Wiedza czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego? W: Pawlak, M./ Mystkowska-Wiertelak, A./ Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz/ Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu/ UAM w Poznaniu, 11–25.
- Wilczyńska, Weronika (2005): Czego trzeba do udanej komunikacji interkulturowej. W: Mackiewicz, M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 15–26.
- Wysocka, Maria (2003): Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zajac, Jolanta (2012): Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej. W: *Języki Obce w Szkole* 1/2012, 14–21.
- Zawadzka, Elżbieta (2000): Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości. W: Krzeszowski, T./ Lukszyn, J./ Namowicz, T. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf Punkt, 451–465.
- Zawadzka, Elżbieta (2004): Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Impuls.

Jakub Przybył & Joanna Urbańska

Language learning strategies and self-regulation: companions or competitors?

Abstract: Alternative perspectives on individual learner characteristics may become disturbing to both researchers and foreign language teachers, who are in need of guidance in approaching individual variation in the classroom (Pawlak 2019a). The present chapter addresses the above concern by considering the correspondence between language learning strategies (LLS) and self-regulation (SR). It attempts to reconcile the achievements of strategy researchers with the proposals put forward by the critics of the construct, the most extreme of whom demand an overall shift from LLS to SR. Its ultimate purpose consists in coming to grips with the apparent inconsistency in accounting for the core of the language learner from both perspectives.

Key words: language learning strategies (LLS), self-regulation (SR), self-regulated language learning (SRL), individual differences (IDs).

1. The humanistic approach as a common ancestor of LLS and SRL

While it is commonly believed that we now live in a post-method era of foreign language instruction (Brown 2002¹), whose main marker consists in “a shift from concern with the teacher, the textbook and the method to an interest in the learner and the acquisition process” (Yule 2014: 190), interest in the learner surely dates back to much earlier and can be linked to the advent of the humanistic approach, first in psychology, and then in education (Williams/ Burden 1997). Developed as an alternative to psychodynamic and behaviourist theories, the humanistic school subscribed to the following major assumptions (Bugental 1964):

- (1) human beings cannot be reduced to the components of which they are built;
- (2) human beings exist both in their unique context and in the universe;
- (3) human beings are aware and conscious, which is also true with regard to their interaction with other human beings and self-awareness;
- (4) human beings make choices and therefore bear responsibility;
- (5) human beings act intentionally, set goals, and can anticipate the consequences of their actions.

1 Due to limited space available the provided references should be viewed as exemplary.

Echoes of the above statements are present in the theoretical foundations of LLS and SRL and Table 1 illustrates the links between the above pillars of the humanistic creed and both analysed constructs. As can be seen in the Table 1, traces of all the initial assumptions of humanistic psychology can be found in models of LLS, SR, and SRL. The constructs do not seem to stem from either different beliefs about human nature or the nature of language learning. In fact, the researchers who have developed alternative interpretations of learners' strategy use and self-regulation generally seem to agree about the need to account for the language learner holistically, view learning as planned and conscious, pay great attention to the context in which the process takes place, and attach considerable value to its motivational conditioning, including goal-setting (cf. Dörnyei/Ryan 2015; Oxford 2017). Finally, both constructs are closely relevant to learner autonomy, which, according to Myczko (2008: 30) consists in learners' ability to assess their strengths and weaknesses, awareness of deficiencies, acceptance of responsibility for the learning process, and efficient use of the learning environment. As Griffiths (2019: 3) asserted, "awareness of learners as individuals (humanism) has also been steadily growing". It could thus be concluded that the 'great divide' among the investigators of the discussed learner-specific characteristics consists not in the 'why', but rather in the 'how' of accounting for the core of the language learner. Consequently, the present paper aims to address some major developments in LLS/SRL investigations, consider the discrepancies in LLS/SRL studies, and, finally, reconcile the findings and suggest further steps which would facilitate the co-existence of the two constructs.

2. The research tradition of SR(LL) investigations

The most obvious distinction to be made about the methodologies underlying LLS and SRL research consists in the extensiveness of evolution of strategy and self-regulation models in foreign language development (FLD) studies. Although SR was already recognised by Vygotsky (1978) as an internal function developed by children voluntarily after a period of subordination to certain external rules imposed by society, and acclaimed to be crucial in enhancement of self-reinforced behaviour (Bandura 1976), it remained, for a long time, a construct scrutinised by psychologists (Boekaerts 1997; Zimmerman 2002) rather than applied linguists or language educators. According to one simple contemporary definition by Tice (2009: 202), SR can be understood as "attempts to alter one's responses [...] used to control one's thought processes, emotional states, impulsive and appetitive responses, and task performance". Self-regulatory processes are therefore strictly connected to handling change and making necessary

Table 1. Major links between humanistic psychology tenets (Bugental 1964) and LLS/SRL foundations.

Tenet (Bugental 1964)	LLS	SRL
Non-reductibility	<ul style="list-style-type: none"> • multiple strategy dimensions (O'Malley et al. 1985; Oxford 1990; Griffiths 2013) • synergy in strategy use (Nyikos/ Oxford 1993) • whole-person view of the learner (Oxford 2011, 2017) • call for caution and flexibility in strategy classifications (Cohen 2014; Oxford 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> • multiple categories of SR (Boekaerts 1997) • emotions, goal/outcome orientation and risk-taking as constituents of SR in comprehensive SR models, e.g. Winne's (2018) model of SRL
Dual context (self, universe)	<ul style="list-style-type: none"> • strategy use mediated by individual, group and contextual factors (Oxford/ Nyikos 1989; Griffiths 2013; Pawlak/ Oxford 2018) 	<ul style="list-style-type: none"> • surveying contextual (task) conditions as a component of SRL (Winne 2018) • environmental control strategies as part of learners' self-regulation (Dörnyei 2001, 2005)
Consciousness, self-awareness	<ul style="list-style-type: none"> • consciousness in strategy use (Oxford 1990; Pineda 2010; Oxford 2011, 2017) • self-awareness as a facilitator of adjusting the strategy repertoire – learnability/ teachability of LLS (Oxford 1990, 2011, 2017; Griffiths 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> • learners' metaknowledge involves personal knowledge, which predisposed learners to make apt strategic choices (Oxford 2011, 2017)
Responsibility, accountability	<ul style="list-style-type: none"> • strategy users as decision-makers (Wenden 1991, Macaro 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> • perceived responsibility for learning listed as a major constituent of SRL (Zimmerman/ Kitsantas 2014)
Intentionality, being in charge of goals	<ul style="list-style-type: none"> • goal-setting as a support strategy in learning languages (Oxford 1990; 2011; 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> • goal-setting as main purpose of SR (Schunk/ Zimmerman 1994) • links between goal importance and self-regulation (Varasteh et al. 2016)

adjustments in the process of goal completion and human development as such (Brzezińska et al. 2016). The four pillars of the SR model of limited resources include the *ego depletion* rule, according to which SR is, in fact, a finite resource, the *motivation-conservation interplay*, concerning planning effort for specific

tasks, the *trainability* assumption that self-control can be exercised, and the *SR biological foundation*, linking SR to energy usage and, ultimately, glucose levels (Baumeister/ Alquist 2009: 23).

Since it is not possible to discuss SR-related achievements of educational psychologists due to the spatial limitations of the present paper, its following part attempts to reflect on the landmarks in accounting for SRLL. In the 1990, when strategy research was already flourishing, SR was scarcely referred to in foreign language development literature. Researchers linked SRLL to perceived self-competence (MacIntyre et al. 1997), viewed it as an essential ingredient of learner autonomy and a pillar of motivation (Dörnyei/ István 1998), and a tool that allows learners to “overcome environmental distraction or competing/distracting emotional or physical needs or states” (Dörnyei 2001). Thus, it was not until Dörnyei (2005) proposed the paradigm shift away from LLS to SR investigations that the SR concept had been thoroughly scrutinised in foreign language development literature or, in truth, attempted to be tailored for the language learning and teaching context.

Dörnyei (2005) expressed concerns about LLS investigations regarding the definitional fuzziness of the construct, its inconsistent taxonomies, insufficient distinctions between a learning strategy and the activity of learning, positing LLS as an one of individual differences despite their unstable character, and, finally, ignoring the potential of self-regulation as an allegedly superior construct which, at the time of the criticism, already enjoyed recognition among educational psychologists. At the same time, Dörnyei (2005) announced the upcoming release of an alternative inventory for the assessment of SR in vocabulary learning, that is *The Self-Regulatory Capacity in Vocabulary Learning Scale* (SRCVOC, Tseng et al. 2006). While the scale and its subscales met the goodness criteria for a psychometric test, it needs to be emphasised that the wording of the items attempted to capture general trends and inclinations rather than their behavioural manifestations. The names of the subscales remained coherent with Dörnyei’s (2001: 110) framework of self-motivating strategies, comprising commitment control strategies, metacognitive control strategies, satiation control strategies, emotion control strategies and environmental control strategies. Moreover, the organisation of self-motivating strategies was confirmed in confirmatory factor analysis (Tseng et al. 2006). At the same time, the adjustments in nomenclature from ‘self-motivating strategies’ (Dörnyei 2001) to ‘motivational self-regulation’ (Dörnyei 2005) and, further, ‘self-regulatory capacity’ (Tseng et al. 2006) are a clear marker of the paradigm shift in LLS/SR investigations advocated by Dörnyei and his collaborators, confirmed in later attempts to account for self-regulated vocabulary learning (Tseng/ Schmitt 2008).

One study which relied on SRVOC (Tseng et al. 2006), but expanded the paradigm of SR investigation through accounting for procrastination, boredom, interest and stress, was conducted by Rose/ Harbon (2013). Focused on the process of learning kanji (Japanese characters), the study was qualitative and longitudinal, and involved a series of 10 interviews with 12 learners. It was inferred that more advanced learners encountered greater difficulties in goal attainment due to the amount of necessary effort, and reported the feelings of working under pressure and being stressed more often than their less proficient counterparts. All that was accompanied by numerous negative emotions while pursuing learning goals, such as frustration and a sense of defeat, as well as negative self-thoughts, sometimes even leading to thoughts of goal abandonment and changing career plans. Regarding satiation control, growing boredom and declining satisfaction were also reported by more advanced learners, which was partly due to deficiency in self-rewarding strategies. All in all, Rose/ Harbon (2013) recommended that foreign language teachers should provide level-specific support consisting in breaking educational objectives into more specific targets, and encouraging reflection on progress and relevance of the learning material as well as learners' overall emotional control.

An attempt to introduce a parallel model to account for foreign language learners' SR in writing was made by Teng/ Zhang (2016), who developed the *Writing Strategies for Self-Regulated Learning Questionnaire (WSSRLQ)*. The instrument was created to shed light on cognitive and metacognitive processes in writing, but also account for learners' motivational behaviours. Strong correlations were found between SR scales of Goal-oriented Monitoring and Evaluating strategies and Peer Learning and Interest Enhancement, which could mean that successful completion of writing tasks may require learners to regulate their social behaviour and manage their intrinsic motivation.

Aiming for overall SRL measurement, Liu/ Lee (2015) created the *Self-Regulating Capacity in English Language Learning (SRClang)*, based on a prior investigation of 500 Asian high-school learners of English. According to the results of their study, while the instrument can explain around 60% of variance in self-regulation, it might not prove a sufficient instrument to account for very well or very poorly self-regulated learners. Among alternative instruments developed for the purpose of SRL assessment, Studenska's (2011) *Foreign Language Learning Self-regulation Difficulty Inventory (FLLSDI)* certainly deserves attention as it addresses language learning holistically and accounts for language learning as a process consisting of planning, performing, and evaluation. Created on the basis of Zimmerman's (2002) *Self-Regulation Model*, Studenska's (2011) *FLLSDI* addresses four major areas of difficulties possible to be encountered by language

learners, including difficulties in choosing goals, ways, and conditions for learning, difficulties in planning, organising, and implementing learning, difficulties in motivational and emotional control, and, finally, difficulties in reflecting and making changes.

To recapitulate, no existing SRL measurement tool can be seen as a clear alternative to instruments offering a comprehensive overview of LLS repertoire. While the SRVOC (Tseng et al. 2006) has, no doubt, a considerable potential to account for language learners' SR in learning vocabulary, it focuses on some relatively abstract concepts. It thus refers to "special techniques" without naming them, and addresses procrastination, boredom, and stress without actually referring to their symptoms. It may be a valuable tool of insights into the language learner's well-being and self-regulation as such, but it will not allow the researcher or course instructor to assess what the learner actually does to foster the learning process. Instead, it might enhance an understanding of how a learner assesses their overall control of the learning process.

3. The research tradition of LLS investigations

Theoretical propositions regarding the scope of LLS rest, to a great extent, on large-scale quantitative studies conducted in the 1980s and 1990s, such as the one conducted by Oxford and Nyikos (1989), supplemented with qualitative studies of learners' reflections over strategy use and observational studies (Chamot 1993). While differences in the conceptual frameworks for strategy investigations persisted, the two decades of studies of LLS yielded a vast number of results which confirmed the essentiality of the construct for the process of foreign language, supported the belief in learners' trainability in strategy use, and shed light on the mediators of strategy use, including-specific, task-specific, and contextual learner IDs (O'Malley/ Chamot 1990; Oxford 1999). More specifically, what we owe to strategy research conducted in the 1980s and the 1990s involves evidence for the correlation relationship between LLS use and foreign language attainment (Takeuchi 1993), empirical support for the idea of learner training (O'Malley et al. 1985; Wenden 1991), and accounting for LLS in a broad context of variables which influence their use, varying from the language learnt itself to learner-specific and cultural variables (Oxford/ Nyikos 1989).

Not only did the above achievements broaden the research perspective on LLS, but they also contributed to a consolidation of trends in LLS investigations. However, the latter came in for considerable criticism whose onset can be dated back to the beginning of the 21st century. Dörnyei (2003) challenged the design of *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford 1990), which was (and

still is) probably the most frequently applied instrument measuring LLS use as such. One of the major allegations concerned the possibility to sum up scale scores and calculating the average given the fact that SILL consists of reported frequencies. The legitimacy of investigating frequencies of strategy use was also questioned since, according to Dörnyei (2003: 39), “it is the quality rather than the quantity of the strategies a person utilizes that matters”. While most strategy researchers did not share Dörnyei’s (2005) doubts concerning the existence of LLS or follow his suggestions to replace strategy investigations with attempts to operationalise self-regulation in foreign language learning, it is hard to accept Dörnyei/ Ryan’s (2015: 145) statement, according to which “[a]ny doubts about the validity of the construct were easily shrugged off by researchers who indicated that significant developments are often accompanied by a theoretical muddle – one that would eventually be cleared away by the subsequent restructuring of our existing knowledge”. On the contrary, research in the first decade of the present century did, indeed, yield a number of studies, which are crucial to the understanding of the strategy concept.

To start with, a number of insights were presented with regard to the microcontext of strategy use, that is, the language task. Oxford et al. (2004) drew a list of task-related factors affecting strategy use, including the use of specific language functions, the level of risk (and thus the level of possible stress experienced by the learner), time frames, forms of linguistic input and output involved, materials and settings, task relevance and suitability, skill or competence level, task complexity, the degree of its familiarity to the learner; the expected mode of interaction, necessary planning and organisation, focus on accuracy or fluency, individual or group work.). Consequently, a number of strategy investigations were, indeed, preoccupied with LLS employed by language learners for specific purposes, though not only in specific tasks, but also with reference to particular language skills (starting the four macroskills), and language elements, that is, mostly, grammar and vocabulary.

It seems that interest in vocabulary learning strategies (VLS) may have a longer tradition than research into LLS as such, as early investigations of VLS were focused on L1 rather than L2 vocabulary acquisition (cf. Pressley et al. 1982). A considerable proportion of research into memory strategies in foreign language learning was also, at least initially, conducted by educational and experimental psychologists (Gu 1994: 2). However, since a large proportion of early strategy questionnaires in foreign language learning were items dedicated to vocabulary learning (Oxford 1990), some language educators and applied linguists quickly delved into VLS per se (Gu 1994; Lawson/ Hogben 1996). The results of Lawson and Hogben’s (1996) study based on think-aloud protocols of Australian learners

of Italian suggest that learners frequently believe in the efficiency of memory strategies, including the most basic strategy of mechanical repetition, and the influence of context differs considerably depending on its use for comprehension and vocabulary recall purposes. At the same time, the results of Gu and Johnson's (1996) study of Chinese learners of English indicate that rote-learning strategies are not, as a matter of fact, favoured over meaning-oriented strategies, by good language learners, who tend to be skilful dictionary users, note-takers, pay attention to word formation processes, contextual encoding, and make conscious use of new words and phrases. The latter study lends support to Gu's (1994) earlier research, which diagnoses good language learners as metacognitively aware of the opportunities for vocabulary development through intensive reading and are able to execute control over the overall learning process. More recently, Takač (2008) identified three principal components of VLS, including *Formal Vocabulary Learning*, e.g. rote memorisation or reliance on L1; *Independent Vocabulary Learning*, consisting in increasing exposure to L2 and *Incidental Vocabulary Learning*, involving spontaneous vocabulary learning in naturalistic settings and communication-oriented strategies. Gu (2010) investigated the patterns of VLS use in a longitudinal study of 100 Chinese learners of English and found that the range of the VLS strategies had increased considerably during a six-month course and so had the consistency between learners' beliefs and the applied strategies. Moreover, positive, significant correlations were reported between a number of VLS and participants' passive vocabulary size, while negative, significant correlations were reported between VLS and participants' percentage of assessed active vocabulary among lowest-level learners.

Another area-specific group of strategies addressed early by strategy researchers were pronunciation learning strategies (PLS). Peterson (2000) explored the PLS employed by learners of Spanish in a study based on diary entries and interviews and identified 43 tactics which she subsequently grouped into the categories corresponding to sound representation, naturalistic practice, formal practice, systematic analysis, proximal articulations, finding out about TL pronunciations, setting goals and objectives, planning for a language task, self-evaluating, using humour to lower anxiety, asking for help and cooperating for peers. Overall, the categorisation corresponded to Oxford's (1990) *SILL*, though it needs to be stressed that unlike the *SILL* (Oxford 1990), it was compiled on the basis of a strictly qualitative study. While alternative categorisations and instruments for PLS measurement were introduced on the basis of later studies (cf. Pawlak 2010), none of them became an obvious choice for future PLS researchers. The co-existence of multiple rationales and instruments for PLS investigations was recently addressed by Pawlak and Szyszka (2018) who set out

to assess the status quo and provide guidelines for future research in the area and account for variables mediating PLS use.

Investigations of grammar learning strategies (GLS) were not nearly as popular as VLS investigations, which might at least be partly due to the lack of readily-available tools for their measurement. In one study, Pawlak (2009) investigated the links between the use of grammar learning strategies (GLS) and university students' attainment operationalised as their final grades in grammar courses and final end-of-year Practical English exams. Primarily based on quantitative data obtained from 142 students, the study shed light on students' strategic preferences – a slight inclination towards implicit learning strategies with focus on form. At the same time, significant though weak correlations were reported between explicative deductive learning GLS and grammar participants' course grades. The results of the study may indicate that frequent GLS related to implicit learning or induction do not simply guarantee better grades, even in the grammar course, due to the specificity of the testing tasks (Pawlak 2009: 55). More recently, Pawlak (2019) constructed a research agenda for the identification, examination and measurement of grammar learning strategies and supplemented it with a set of recommendations for strategies-based instruction, thus creating a comprehensive research agenda. A re-examination of the GLS construct is thus likely take place in near future.

As far as skill-specific LLS are concerned, the research landscape is still remarkably less densely colonised than in previously discussed cases. At the same time, a number of studies do not only expand the scope of knowledge of the specific strategies employed by language learners in order to improve their specific skills in foreign languages, but also provide valuable insights into the nature of the relationships between LLS and SR. To start with, in his pursuit of the reading strategies employed by Chinese learners of English, Zhang (2001) found that the metacognitive knowledge of reading strategies (RS) had close links to students' EFL proficiency. More specifically, learners who performed better in the final EFL test reported greater preference for anticipating text context, monitoring comprehension, skimming for main ideas, guessing meaning from context through inferences, analysing syntax and/or grammatical structures, asking for help to clarify meaning, and co-operating with the text than underachievers. On the other hand, poor achievers tended to outperform high achievers in acknowledging a lack of lexical resources, stating a lack of background/schema knowledge, translating into L1, rereading a sentence or paragraph, and using dictionaries for meaning detailing. Zhang (2001: 282) interpreted the results as evidence for the dual nature of metacognition in the reading process, that is both knowledge of how to control cognition and regulatory skills are necessary to

execute control over cognition and expressed a belief that metacognitive strategic knowledge might actually provide a vital support for language learners in assisting their reading comprehension. An interesting proposition concerning both vocabulary and reading skills development was put forward by Hunt and Beglar (2005), who recommended engaging students in meaning-focused reading activities so as to increase their lexicon and improve their overall fluency. By describing reading as “a constructive, interactive, and socially situated process” (Hunt/ Beglar 2005: 41), they also provided support for the integrative view of skill development framework in FLD. In a similar way, the paper lent support to earlier suggestions by Oxford et al. (2004) according to which LLS often work in chains and the activation of one strategy, concerning a particular language skill, can be conditioned by an earlier activation of another strategy, concerning a different language skill.

Initially, research into listening comprehension strategies (LCS) based on earlier investigations of the listening comprehension process (Anderson/ Lynch 1988) and studies of LLS (O'Malley et al. 1985). In one pioneering study, O'Malley et al. (1989) identified some major listening strategies, including self-monitoring, elaboration, and inferencing, but at the same time found that effective listening comprehension required both top-down and bottom-up LCS. Capitalising on these findings, Vandergrift (1996) proposed a framework for developing learners' strategic repertoire for listening tasks, involving the development of metastrategic awareness, incorporation of pre- and post-listening activities, learning to plan, monitoring comprehension, self-evaluation, and, ultimately, suggested developing listening comprehension checklists. Investigating the efficiency of LCS, Liu (2008) inferred that the use of such strategies as planning, managing attention, or advanced organisation correlated significantly with learners' listening ability. The results of the study also indicated that effective listeners were able to exercise control over their own emotions and use clarification strategies in conversations with native speakers. For a following time, these findings lent support to the claim made by Oxford et al. (2004) about LLS working in chains and the necessity to orchestrate the development of multiple skills at the same time rather than focus on the development of a particular skill. Such approach was also advocated in later Vandergrift and Goh's (2012) work which links skill development and strategy use to self-regulation by proposing a framework for teaching metacognitive listening strategies involving three major components, that is 'knowing' (reliance on previous knowledge or schema), 'sensing' (processing during listening), and 'doing' (using SR strategies during and after listening).

Investigations of LLS related strictly to the development of speaking skills in a foreign language demand making several initial assumptions. To start with,

the proximity of speaking-focused LLS (SLLS) and communication strategies (CS) has been posing conceptual and analytical challenge for researchers in spite of the fact that the problem was noticed in the 1980s. Tarone (1983) suggested distinguishing between the two constructs on the basis of the purpose of strategy use, implying that a strategy intended to facilitate communicating a meaning to a listener should be classified as a communication strategy rather than a learning strategy. Perhaps the reason why separate frameworks for SLLS investigations remained scarce in strategy literature for some time is that a considerable number of nearly all categories present in Oxford's (1990) *SILL* (particularly among compensation and social strategies) directly refer to verbal practice. At the beginning of the present century, Cohen (2005) distinguished between several different types of speech act (learning and use) strategies, that is taking practical steps to gain knowledge of how specific speech acts (e.g. apologies or making suggestions) work, asking native-speakers to model performance of the speech acts, practising those aspects of speech act performance that have been learned, and metapragmatic considerations. Relying on Cohen's (2005) distinction between language learning and use strategies, Zhang and Goh (2006) examined Singaporean students' awareness of speaking strategies and found that those believed to be useful included asking the speaker to repeat/explain an utterance, asking for confirmation, and using different types of circumlocution. These were, at the same time, the most frequently applied communication strategies by the investigated learners. The results of the study also confirmed a reciprocal relationship between strategic knowledge strategy use, as well as the possibility to reinforce students' beliefs about the usefulness of the LLS. The particular role of learners' metacognitive knowledge in FLD was confirmed in later research. To provide just one example, in a qualitative study of teenage learners of French, Forbes and Fisher (2015) found that LLS use had a positive impact on participants' confidence and proficiency in speaking and after that it was possible to increase participants' range of metacognitive strategies through intervention.

Writing-oriented Learning Strategies (WLS) received considerable attention not merely in studies dedicated to FLD, but also from educational researchers (Risemberg 1996) investigating self-regulated strategies specific for the process of writing in general. An early description of syntactic and lexical strategies used by foreign language learners was provided by Ferris (1994), who investigated a huge corpus of 40 texts written by 160 lower- and higher-level students and found that apart from differences resulting from the assortment of lexical and referential cohesion devices, lower proficiency writers frequently relied on repetition to achieve textual cohesion, higher proficiency writers were able to achieve textual coherence through such linguistic measures of expression as passives, existential

there, adverbials, cleft sentences, and topicalizations. The results of the study provided support for earlier findings (Bardovi-Harlig/ Hartford 1990) relating the use of linguistic measures to learners' linguistic achievement.

Aiming to improve writing instruction, McMullen (2009) investigated strategy use among Saudi university learners of English. Capitalising on the results of his *SILL*-based study, he used Cohen's (2006) framework to design a writing strategy training programme. *SILL*-based instruction resulted in higher marks regarding the writing component for 93% of the investigated students, and thus evidence was clearly provided for the efficiency of general strategy instruction for improving foreign language writing skills. More recently, Webb (2015) conducted a thorough study targeting to assess the efficiency of WLS. A list of recommendations resulting from the results of the study included strategies grouped into three categories, peer-to-peer group work, one-on-one conferences, error correction-focused activities.

In sum, LLS research has undergone a true evolution, not merely regarding its scope, but also in terms of methodological perspectives. The construct has frequently been reconsidered and its investigators remain open to new ideas, though at the same time, express some reservations about it since, as they claim, "[s]trategies are theoretically multifaceted, and although the need for a sound theoretical base for the purpose of meaningful research is acknowledged, perhaps we should also be careful that attempts at clarification do not oversimplify and thereby reduce the richness and predictive potential of a phenomenon which is by its nature extremely complex" (Griffiths/ Oxford 2014: 2). LLS also remain one of the areas of learner characteristics particularly close to language educators (Pawlak 2019), since strategy studies often yield results which are both clear and easily translatable into the context of language classroom – hence, their practical value is recognised even by the sceptics (cf. Dörnyei 2005; Dörnyei/ Ryan 2015).

4. Conclusion. LLS and SRL – learning to co-exist

In general, three research perspectives concerning the co-existence and the mutual relationships of LLS and SRL can be distinguished (Oxford 2017; Rose et al. 2018):

- (1) paradigm shift and focus on SRL;
- (2) support for the traditional strategy paradigm;
- (3) (calls for) investigations of links between LLS, SRL, and if necessary, other constructs.

Table 2 contains examples of studies which exemplify the above perspectives.

Table 2. Examples of perspectives on LLS and SR investigations (adapted from Rose et al. 2018 and expanded).

Perspective 1	Perspective 2	Perspective 3
<ul style="list-style-type: none"> development of research instrument to measure SRL (Tseng et al. 2006; Tseng and Schmitt 2008; Studenska 2011; Teng and Zhang 2016) studies of SRL in specific contexts (Rose and Harbon 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> appraisal of the <i>SILL</i> (Oxford 1990) and development of its culturally-specific adaptations (Ardasheva and Tretter 2013) investigations of variables affecting strategy use (Przybył 2017) Exploratory research of LLS (Grenfell and Harris 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> investigating strategies in the context of SR (Zhang and Goh 2006; linking strategy instruction to the development of learners' metacognitive knowledge (Lam 2015)

It seems that a large proportion of researchers share Gao's (2007) contention that LLS and SRL researchers explore different parts of the same process, and therefore, studies of LLS and SRL should be regarded as complimentary. Oxford's (2017) model of Strategic Self-Regulation (S2R) certainly recognises the need to reconcile findings from both types of studies and attempts to amalgamate them by considering LLS in four areas of learners' strategic self-regulation, i.e. cognition, affect, social interaction, and motivation. At the same time, it attempts to link psychological, social-cognitive, and sociocultural insights into learners' strategic self-regulation and remains close enough to everyday practice of learning and teaching by considering a number of options of strategy development and assessment. At the same time, a number of challenges in LLS/SRL research need to be addressed, including methodological issues, such as developing tools for strategy/SR assessment based on mixed method approaches, and the need to maintain a practical focus in strategy studies (Pawlak and Oxford 2018). It would also be valuable to investigate which of the frameworks (LLS or SRL) ensures a greater efficiency in accounting for learners' attainment, and which construct is more susceptible to the learner-specific and contextual variables. Comparisons between LLS and SRL could be expanded to their potential for change or manipulation, responsiveness to training, and across different languages. All in all, the authors of the present chapter fully agree with Pawlak and Oxford (2018), according to whom studies embedded within the SR perspective may shed new light on strategy use, but are unlikely to dismiss the findings owed to earlier strategy research.

It is reasonable to expect that insights from both perspectives are likely to contribute to the development the humanistic tradition in language learning and teaching and facilitate supporting learner autonomy. It is certainly worth considering and reflecting on students' strategic preferences, as strategy training can then be adjusted to specific learners' needs, and more efficient in terms of allocating time resources. Classroom practice can easily rely on the strategies which language learners are already aware of. Furthermore, identifying the strategies whose use remains infrequent may prove helpful in addressing the deficiencies in learners' self-regulated language development. At the same time, recognising the importance of learners' overall self-regulation and investigating such processes as persistence in efforts towards goal completion, interest maintenance or overall control of personal and environmental resources is likely to contribute to a more complete picture of the language learner. Lastly, familiarising learners with the concept of self-regulation and its constituents may prove beneficial to the development of their person knowledge, which is likely to benefit any learning process at a later stage of their lives.

References

- Anderson, Anne/ Lynch, Tony (1988): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, Albert (1976): Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. In: *Behaviorism* 4/2, 135–155.
- Bardovi-Harlig, Kathleen/ Hartford, Beverly (1990): Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. In: *Language Learning* 40/4, 467–501.
- Baumeister, Roy/ Alquist, Jessica (2009): Self-regulation as a limited resource: Strength model of control and depletion. In: Forgas, J./ Baumeister, R./ Tice, D. (eds.): *Psychology of self-regulation*. New York: Psychology Press, 21–34.
- Boekaerts, Monique (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by re-searchers, policy makers, educators, teachers, and students. In: *Learning and In-struction* 7/2, 161–186.
- Brown, H. Douglas (2002): English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: Richards, J. / Renandya, W. (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Camridge: Cambridge University Press, 9–18.
- Brzezińska, Anna/ Appelt, Karolina/ Ziółkowska, Beata (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Bugental, James (1964): The third force in psychology. In: *Journal of Humanistic Psychology* 4/1, 19–26.
- Chamot, Anna (1993): Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. In: *Foreign Language Annals* 26/3: 308–320.
- Cohen, Andrew (2005): Strategies for learning and performing L2 speech acts. In: *Intercultural Pragmatics* 2/3, 275–301.
- Cohen, Andrew (2014): *Strategies in learning and using a second language*. (2nd edition.) London: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2003): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The psychology of the language learner*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán/ Otto, István (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* Vol. 4. London: Thames Valley University, 43–69.
- Dörnyei, Zoltán/ Ryan, Stephen (2015): *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Ferris, Dana (1994): Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency. In: *TESOL Quarterly* 28/2, 414–420.
- Forbes, Karen/ Fisher, Linda (2015): The impact of expanding A Level students' awareness and use of metacognitive learning strategies on confidence and proficiency in foreign language speaking skills. (<https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/247389/Forbes%20%26%20Fisher%202015%20Language%20Learning%20Journal.pdf?sequence=1>) (retrieved on 22 April 2020).
- Gao, Xuesong (2007) Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006). In: *Applied Linguistics* 28/4, 615–620.
- Grenfell, Michael/ Harris, Vee (2015): Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. In: *Linguistics and Education* 31, 1–13.
- Griffiths, Carol (2013): *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, Carol (2019): Language learning strategies: Is the baby still in the bathwater? In: *Applied Linguistics*, 1–6.

- Gu, Yongqi (1994): Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. (<https://eric.ed.gov/?id=ED370411>) (retrieved on 22April 2020).
- Gu, Yongqi/ Johnson, Robert (1996): Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. In: *Language Learning* 46/4, 643–679.
- Gu, Yongqi (2010): Learning strategies for vocabulary development. In: *Reflections on English Language Teaching* 9/2, 105–118.
- Hunt, Alan/ Beglar, David (2005): A framework for developing EFL reading vocabulary. In: *Reading in a Foreign Language* 17/1, 23–59.
- Lam, Ricky (2015): Understanding EFL students' development of self-regulated learning in a process-oriented writing course. In: *TESOL Journal* 6/3, 527–553.
- Lawson, Michael/ Hogben, Donald (1996): The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. In: *Language Learning* 46/1, 101–135.
- Liu, Heidi/ Lee, Young-Sun (2015): Measuring self-regulation in second language learning: A Rasch analysis. In: *SAGE Open* 5/3, 1–12.
- Liu, Hsueh-Jui (2008): Study of the interrelationship between listening strategy use, listening proficiency levels, and learning style. In: *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences* 5.
- Macaro, Ernesto (2008): The shifting dimensions of language learner autonomy. In: Lamb, T./ Reinders, H. (eds.): *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 47–62.
- MacIntyre, Peter/ Noels, Kimberly/ Clément, Richard (1997): Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. In: *Language Learning* 47/2, 265–287.
- McMullen, Maram (2009): Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? *System* 37/3, 418–433.
- Myczko, Kazimiera (2008): Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym. In: Pawlak, M. (ed.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, 21–32.
- Nyikos, Martha/ Oxford, Rebecca (1993): A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. In: *The Modern Language Journal* 77/1: 11–22.
- O'Malley, Michael/ Chamot, Anna (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Malley, Michael/ Chamot, Anna/ Kupper, Lisa (1989): Listening comprehension strategies in second language acquisition. In: *Applied Linguistics* 10/4, 418–437.
- O'Malley, Michael/ Russo, Rocco/ Chamot, Anna/ Stewener-Manzanares, Gloria/ Kupper, Lisa (1985): Learning strategies used by high school students learning English as a second language. In: *Language Learning* 35/1, 21–46.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca (1999): Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. In: *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38/1, 108–126.
- Oxford, Rebecca (2011): *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- Oxford, Rebecca (2017): *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. (2nd edition). London: Routledge.
- Oxford, Rebecca/ Cho, Yunkyung/ Leung, Santoi/ Hae-Jin, Kim (2004): Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 42/1, 1–48.
- Oxford, Rebecca/ Griffiths, Carol/ Longhini, Ana/ Cohen, Andrew/Macaro, Ernesto/ Harris, Vee (2014): Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. In: *System* 43, 11–29.
- Oxford, Rebecca/ Nyikos, Martha (1989): Variables affecting choice of language learning strategies by university students. In: *The Modern Language Journal* 73/3, 291–300.
- Pawlak, Mirosław (2009): Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship. In: *Research in Language* 7/1, 43–60.
- Pawlak, Mirosław (2010): Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies. In: *Research in Language* 8, 189–202.
- Pawlak, Mirosław (2019a): How teachers deal with individual differences in the language classroom: Results of a study. In: *Neofilolog* 52/4, 179–195.
- Pawlak, Mirosław (2019b): Grammar learning strategies as a key to mastering second language grammar: A research agenda. In: *Language Teaching*, 1–13.
- Pawlak, Mirosław/ Oxford, Rebecca (2018): Conclusion: The future of research into language learning strategies. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8/2, 525–535.

- Pawlak, Mirosław/ Szyszka, Magdalena (2018): Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8/2: 293–323.
- Przybył, Jakub (2017): The determinants of strategy use by students learning English at Poznan universities. In: *Neofilolog* 48/1, 89–103
- Peterson, Susan (2000): Pronunciation learning strategies: A first look. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450599.pdf>) (retrieved on 22April 2020).
- Pineda, Jorge E (2010): Identifying language learning strategies: An exploratory study. In: *Gist Education and Language Research Journal* 4/1, 94–106.
- Pressley, Michael/ Levin, Joel/ Kuiper, Nicholas/ Bryant, Susan/ Michener, Sarah (1982): Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary-learning strategies: Additional comparisons. In: *Journal of Educational Psychology* 74/5, 693–707.
- Risemberg, Rafael (1996): Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. In: *Literacy Research and Instruction* 35/4, 365–383.
- Rose, Heath/ Briggs, Jessica/ Boggs, Jill/ Sergio, Lia/ Ivanova-Slavianskaia, Natalia (2018): A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. In: *System* 72, 151–163.
- Rose, Heath/ Harbon, Lesley (2013): Self-regulation in second language learning: An investigation of the kanji learning task, *Foreign Language Annals* 46/1, 96–107.
- Schunk, Dale/ Zimmerman, Barry (1994): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Takač, Višnja (2008): *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Takeuchi, Osamu. (1993): Language learning strategies and their relationship to achievement in English as a foreign language. In: *Language Laboratory* 30, 17–34.
- Tarone, Elaine (1983) On the variability of interlanguage systems. In: *Applied Linguistics* 4/ 2, 142–164.
- Teng, Lin/ Zhang, Lawrence (2016): A questionnaire-based validation of multi-dimensional models of self-regulated learning strategies. In: *The Modern Language Journal* 100, 674–701.
- Tice, Dianne (2009): How emotions affect self-regulation. In: Forgas, J./ Baumeister, R./ Tice, D. (eds.): *Psychology of self-regulation*. New York: Psychology Press, 201–216.

- Tseng, Wen-Ta/ Dörnyei, Zoltán/ Schmitt, Norbert (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. In: *Applied Linguistics* 27/1, 78–102.
- Tseng, Wen-Ta/ Schmitt, Norbert (2008): Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. In: *Language Learning* 58/2, 357–400.
- Vandergrift, Laurens (1996): Listening Comprehension Strategies of Core French High School Students. In: *Canadian Modern Language Review* 52/2, 200–223.
- Vandergrift, Larry/ Goh, and Christine (2012): *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Varasteh, Hanieh/ Ghanizadeh, Afsaneh/ Akbari, Omid (2016): The role of task value, effort-regulation, and ambiguity tolerance in predicting EFL learners' test anxiety, learning strategies, and language achievement. In: *Psychological Studies* 61/1, 2–12.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Webb, Rebecca (2015): Teaching English writing for a global context: An examination of NS, ESL and EFL learning strategies that work. In: *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 49, 171–198.
- Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- Williams, Marion/ Burden, Robert (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winne, Philip (2018): Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. In: *British Journal of Educational Psychology* 88, 9–20.
- Yule, George (2014): *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, Donglan/ Goh, Christine (2006): Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. In: *Language Awareness* 15/3, 199–119.
- Zhang, Jun (2001): Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. In: *Language Awareness* 10/4, 268–288.
- Zimmerman, Barry (2002): Becoming a self-regulated learner: An overview. In: *Theory into Practice* 41/2, 64–70.
- Zimmerman, Barry/ Kitsantas, Anastasia (2014): Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. In: *Contemporary Educational Psychology* 39, 145–155.

Krzysztof Nerlicki

Dialogische Lerntagebücher – ihre Vorteile für Fremdsprachenlernende vor dem Hintergrund der soziokulturellen Lerntheorie

Zusammenfassung: Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen dialogische Lerntagebücher als Mittel zur Förderung reflexiven Fremdsprachenlernens sowie als Instrumente der Datensammlung. Zuerst wird das Wesen dialogischer Lerntagebücher dargestellt. Des Weiteren wird auf Themen eingegangen, die zwischen Lehrenden und Lernenden in dialogischen Lerntagebüchern aufgegriffen werden. Dem schließt sich die Schilderung der Spezifik der Dialogführung an. Das Plädoyer für den Einsatz dialogischer Lerntagebücher wird durch die Annahmen der soziokulturellen Lerntheorie gestützt. Hierbei werden drei Konzepte näher beschrieben: Vermittlung und Werkzeug (eng. *mediation, tool*), Zone der nächsten Entwicklung (eng. *zone of proximal development*) und *Languaging*. Untermuert wird die Diskussion mit Beispielen aus eigenen Untersuchungen.

Schlüsselwörter: dialogische Lerntagebücher, die soziokulturelle Lerntheorie, reflexives Fremdsprachenlernen

1. Einführung

Die Problematik bewussten Fremdsprachenlernens hat in der Forschungsarbeit und Lehrtätigkeit der Jubilarin einen wichtigen Platz eingenommen. Kazimiera Myczko hebt an mehreren Stellen hervor, dass nicht nur konkrete Lerninhalte (etwa grammatische Phänomene, neuer Wortschatz) bewusst verarbeitet, sondern auch ganze fremdsprachliche Lernprozesse einer bewussten Auseinandersetzung unterzogen werden sollten (vgl. exemplarisch Myczko 2004, 2013, 2015). Berechtigt ist nach wie vor die Frage nach effektiven Methoden und Mitteln, mit denen bewusstes Lernen ausgelöst und gefördert werden kann. Dabei geht es nicht nur darum, die Aufmerksamkeit der Lernenden punktuell auf bestimmte Aspekte der zu beherrschenden Sprache zu richten und diese einer bewussten Verarbeitung zu unterziehen, sondern auch um eine ganzheitliche retrospektive Fokussierung der Sprachlernerfahrungen. Gerade die gesammelten individuellen Erfahrungen, ihre bewusste Erfassung und Versprachlichung von Lernenden können forschungs- und praxisrelevante Einblicke in die nicht immer leicht erfassbare Lernwirklichkeit von Individuen liefern.

Mit diesem Beitrag wird beabsichtigt aufzuzeigen, welche Rolle dialogische Lerntagebücher – sowohl als Datensammlungsinstrument als auch didaktisches Mittel – beim bewussten Umgang mit der Sprache und den Lernprozessen spielen können. Untermauert wird die Diskussion durch die Annahmen der soziokulturellen Lerntheorie, die auf den sowjetischen Psychologen, Philosophen und Sprachwissenschaftler Lew Semjonowitsch Wygotski zurückgeht und auch auf die Fremdsprachenforschung einen spürbaren Einfluss hat.¹ Gerade die soziokulturelle Sichtweise auf das Fremdsprachenlernen halte ich für besonders aussagekräftig, wenn man sich mit den Erfahrungen von Lernenden beschäftigt und mit Hilfe dieser individuelle Lerngeschichten, gegenwärtige Haltungen und Entscheidungen sowie zukunftsbezogene Erwartungen nachvollziehen und somit die didaktische Praxis optimieren möchte.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In Abschnitt 2 wird kurz auf die Definition und charakteristische Merkmale dialogischer Lerntagebücher eingegangen (2.1). Dem geht eine allgemeine Einführung in das Wesen der Tagebücher im Alltag und Bildungswesen voraus. Bezug nehmend auf die Forschungsliteratur wird nachfolgend synthetisch zusammengefasst, welche Themen Lernende und Lehrende in ihren Lerntagebuchdialogen aufgreifen (2.2). Schließlich wird die Spezifik der Dialogführung in Lerntagebüchern zur Diskussion gestellt (2.3). In Abschnitt 3 rückt der Einsatz dialogischer Lerntagebücher in den Blick der soziokulturellen Lerntheorie. Die Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden wird vor dem Hintergrund folgender Grundkonzepte dieser Theorie besprochen: Vermittlung und Werkzeug (eng. *mediation, tool*) (3.1), Zone der nächsten Entwicklung (eng. *zone of proximal development*) (3.2) und *Languaging* (3.3). Abgerundet wird der Beitrag in Abschnitt 4 mit einigen offenen Fragen und Zukunftsperspektiven bezüglich empirischer Möglichkeiten und didaktischer Anwendungspotentiale von dialogischen Lerntagebüchern.

2. Dialogische Lerntagebücher

Bevor der Fokus auf dialogische Lerntagebücher gerichtet wird, will ich mich dem Wesen der Tagebücher, insbesondere der Lerntagebücher widmen.

Die Führung von Tagebüchern begleitet die Menschen seit langer Zeit. Dusini (2005: 9f., nachfolgend Stork 2017: 13) schreibt, Tagebücher sind materialisierte Zeit; wenn jemand sie liest, „hält Zeit in Händen, blättert durch Jahre, Monate,

1 Vgl. exemplarisch Lantolf 2000; vgl. zur Übersicht auch Swain/ Kinnear/ Steinman 2015, Daase 2018: 88ff.).

Tage“ (...). Aus linguistischer Perspektive gehören sie zu Textsorten des Alltags und der Privatsphäre (vgl. Stork 2017: 13f.).

Laut Stork (2017: 21f.) lassen sich Tagebücher in sieben Dimensionen charakterisieren: 1) sie können persönlich motiviert sein oder von anderen initiiert werden; 2) sie können nur für private oder aber auch für öffentliche (z.B. Autorentagebücher) Zwecke verfasst werden; 3) sie können monologischen oder dialogischen Charakter haben; 4) sie werden von einer Person oder von einer Gruppe geführt; 5) sie beziehen sich auf den Autor selbst oder auf andere; 6) sie beschränken sich auf die Darstellung von Ereignissen und Erfahrungen oder dienen der Reflexion über erlebte Ereignisse; 7) sie können eine bestimmte Struktur aufweisen oder unstrukturiert geschrieben werden.

Im Kontext der Lernprozesse wird über Lerntagebücher gesprochen. Sie dienen im Allgemeinen dem Ziel, über das Lernen zu reflektieren, indem Lernerfahrungen (institutioneller und außerunterrichtlicher Provenienz) dokumentiert und/ oder interpretiert werden. Winter (2005: 261, nachfolgend Stork 2010b: 99f.) äußert sich skeptisch über die Versuche, eine einheitliche Definition der Lerntagebücher auszuarbeiten, weil es sich dabei um kein einheitliches Konzept, vielmehr um „divergierende Konzepte und Ausgestaltungen“ handle. Nichtsdestotrotz scheint die von Bartnitzky (2004: 6) vorgeschlagene, breit gefasste Definition von Lerntagebüchern plausibel zu sein:

„Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des (meist schulischen) Lernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält“. (Herv. im Original)

Laut Hosenfeld (2003: 37) lagen in den 1970er- und 1980er-Jahren dem Einsatz der Lerntagebücher drei Hauptziele zu Grunde: a) das Ziel, psychologische Faktoren und deren Einfluss auf das Fremdsprachenlernen zu identifizieren; b) das Ziel, die wichtigsten Themen in den Lernererfahrungen festzulegen sowie c) das Ziel, die Lernprozesse, Lernstrategien, affektive Reaktionen nachzuvollziehen. Seit dieser Zeit hat man mehrere, wissenschaftlich gut belegte Erkenntnisse gewonnen. Vieles stellt noch ein Desiderat dar.

Die Eintragungen in Lerntagebücher erfolgen chronologisch, am häufigsten mittels Papier und Stift, wobei heutzutage auch Weblogs bekannt sind. Im Fall des Fremdsprachenlernens können sie in der Mutter- oder in der zu erlernenden Fremdsprache verfasst werden. Während die Eintragungen in der Zielsprache fremdsprachliches Schreiben fördern können, ist für die muttersprachlich geführten Lerntagebücher von Vorteil, dass Lernende imstande sind, alle ihre Erfahrungen und Reflexionen niederzuschreiben, was in der Fremdsprache

wegen der Kompetenzdefizite nicht immer möglich ist. Ohne Zweifel tragen die Lerntagebücher dazu bei, dass Lernende ihre eigenen Lernprozesse beobachten und bewerten lernen. Darüber hinaus können Lernende die Lehrprozesse evaluieren, so dass Lehrende über ihre Lehrtätigkeiten Feedback bekommen können. Dies sollte u.a. die Motivation und Verantwortung der Lernenden steigern (vgl. Bartnitzky 2004, Alaszewski 2006, Stork 2010a, b, 2011).

Tagebücher finden auch bei Lehrenden und Forschenden Anwendung. Lehrende können mit Tagebüchern ihre Lehrtätigkeit dokumentieren und reflexiv nachvollziehen, insbesondere im Fall angehender Lehrer (z.B. Carter 1997). Den Forschenden können Tagebücher (als *wissenschaftliche Tagebücher* bezeichnet) Hilfe leisten (v.a. Festhalten von Beobachtungen, Schutz vor dem Vergessen) (vgl. Stork 2017: 10).² Sowohl Lehrende als auch Forschende können in Tagebüchern ihre eigenen Lernprozesse beschreiben und zugleich interpretieren (vgl. exemplarisch Schulz/ Elliot 2000).

Tagebucheinträge können introspektiv (etwa parallel bei der Ausführung einer Aufgabe oder während einer wissenschaftlichen Beobachtung) oder retrospektiv (z.B. Erinnerung an den letzten Unterricht) erfolgen. Introspektive Einblicke erfordern ein hohes Maß an metakognitiver Bewusstheit. Nur das wird introspektiv erfasst, wessen Lernende/ Lehrende oder Forschende zum Zeitpunkt des Reflektierens bewusst werden. Retrospektive Vorgehensweisen basieren dagegen v.a. auf dem Erinnerungspotential der Tagebuchsreiber, wobei eventuelle Verzerrungen der Wirklichkeit wegen zeitlicher Distanz des Schreibens nicht auszuschließen sind (vgl. Fry 1988: 159ff., Ma/ Oxford 2014: 104).

Der Einsatz der Lerntagebücher als Forschungsinstrumente und deren Analyse werden im wissenschaftlichen Diskurs als *diary study* bezeichnet (vgl. Bailey 1990: 215, Curtis/ Bailey 2009, Stork 2012). *Diary studies* liefern wertvolle Daten, die es ermöglichen, die Lernprozesse ganzheitlich, sowohl in Bezug auf den Faktor Zeit (sie zählen zu Längsschnittstudien) als auch hinsichtlich anderer Faktoren wie etwa Mitlernende, Lernumgebung etc. zu erfassen. Aus der Forschungsperspektive dienen die Lerntagebücher dem Zweck, Hypothesen zu generieren. Nicht selten kommen dabei empirisch schwer erfassbare Aspekte des Fremdsprachenlernens ans Licht. Des Weiteren fördern sie die Entwicklung der Selbstbewusstheit, befähigen Lernende zur Selbstbeurteilung und tragen zur Leistungssteigerung bei (vgl. Matsumoto 1987: 24ff., Litzler/ Bakieva 2017: 73).

2 Die Tagebücher haben vor allem in der psychologischen Forschung (etwa in klinischer Psychologie beim Festhalten von kindlichen Entwicklungsverläufen) lange Tradition (vgl. Gläser-Zikuda/ Hascher 2007: 10ff.).

Nach dieser kurzen Einführung in das Wesen der (Lern-)Tagebücher richte ich im weiteren Teil dieses Punktes unsere Aufmerksamkeit auf deren dialogische Form.

2.1 Begriffsklärung

Im englischen Sprachraum treten folgende Bezeichnungen auf: *dialogue journal* und *dialogue diary* (seltener). Die erste Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden geht auf das Jahr 1964 zurück, als Leslie Reed (eine Lehrerin aus Los Angeles) mit ihren Schülern solche Form von Informationsaustausch anwendete (vgl. Mlynarczyk 1998: 14f., Stork 2017: 132). Reed wollte mit ihren Schülern den täglichen Unterricht besprechen und dadurch die auftretenden Probleme lösen. In den Einträgen vermied sie ihre Schüler zu evaluieren, zu korrigieren oder einfach mit angenehmen Worten auf deren schriftliche Texte zu reagieren. Sie versuchte dagegen auf Probleme tiefer einzugehen, indem sie die Lernenden dazu anregte, deren Gedanken zu präzisieren (etwa durch Klärungsfragen) oder aber indem sie über ihre eigenen Gefühle berichtete. Seit dieser Zeit wurden dialogische Lerntagebücher, nicht nur beim Fremdsprachenlernen, zu wichtigen didaktischen Instrumenten der Reflexionsförderung sowie zu wertvollen Datenquellen in der sozialen Forschung (vgl. Alaszewski 2006).

Peyton (2000: 1) definiert *dialogische Lerntagebücher* wie folgt:

“The dialogue journal is a written conversation in which a learner and teacher (or other writing partner) communicate regularly (daily, weekly, or on a schedule that fits an educational setting) over a semester, school year, or course. Learners write as much as they choose on a wide range of topics and in a variety of genres and styles. The teacher writes back regularly, responding to questions and comments, introducing new topics, or asking questions. The teacher is primarily a participant in an ongoing, written conversation with the learner, rather than the evaluator who corrects or comments on the quality of the learners’ writing”.

Neuere Technologien ermöglichen es, solche Dialoge auch über das Internet oder als Audioaufnahmen zu führen (vgl. Brown/ Garver/ Sagers 1996, Shang 2005, Makarchuk 2010).

Zu den wichtigsten Merkmalen dialogischer Lerntagebücher gehören (vgl. Stork 2012: 118):

- a) Interaktivität – Lernende und Lehrende bilden durch regelmäßigen Austausch von Erfahrungen, Meinungen, Feedback-Reaktionen etc. ein aktives Kommunikationsgefüge, in dem sich die Teilnehmenden gegenseitig beeinflussen, unterstützen und v.a. voneinander lernen (siehe Unterpunkt 2.3);

- b) Themenfreiheit – es gibt in der Regel keine festgelegten Themen, die einen geschlossenen Rahmen für das Schreiben bilden würden; selbst wenn es ein Einstiegsthema in die Diskussion (etwa: *Beschreiben Sie Ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen*) gibt, ergeben sich daraus mehrere Themen, die im Dialog aufgegriffen werden können;
- c) keine Korrekturen – wenn Lernende in der Zielsprache schreiben, müssen die begangenen Fehler nicht korrigiert werden; dies mag für manche Lernenden ungewohnt sein, so dass sie sich selbst wünschen, korrigiert zu werden und – was besonders wertvoll für die Dialogführung ist – über die Korrekturen zu diskutieren;
- d) Privatheit – dialogische Lerntagebücher gehören den teilnehmenden Kommunikationspartnern; die dritten Personen dürfen nur im gegenseitigen Einverständnis der Schreibenden Einblick bekommen;
- e) Dauerhaftigkeit – da dialogische Lerntagebücher schriftlich oder mündlich (etwa als Audioaufnahmen) dauerhaft festgehalten werden, kann man auf sie zu beliebigem Zeitpunkt zurückgreifen; für die Dialogführung ist es v.a. dann von Bedeutung, wenn man sich in der geführten Diskussion auf zurückliegende Tagebucheinträge beziehen möchte.

Einer der wichtigsten Vorteile dialogischer Lerntagebücher liegt darin, dass Lernende und Lehrende einander zuhören und gemeinsam über Themen nachdenken, die sich häufig erst aus dem geführten Dialog ergeben haben (vgl. Staton 1987a, b; Staton/ Shuy/ Peyton/ Reed 1988).

2.2 Aufgegriffene Themen zwischen Lernenden und Lehrenden

Je nach den verfolgten didaktischen, aber auch wissenschaftlichen Zielen können für die Tagebuchführung unterschiedliche Aufgaben gestellt werden. Wie bereits oben angeführt, kann die allgemein formulierte Aufgabe *Beschreiben Sie Ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen* Einblicke in die Reflexionsprozesse der jeweiligen Lernenden gewähren und somit Ausgangspunkt für weitere Dialogverläufe sein. Ohne Zweifel ist es empfehlenswert, besonders für Lernende, die bisher mit der Lerntagebucharbeit nicht vertraut gemacht worden sind, bestimmte Richtlinien (etwa als Fragestellungen) zu formulieren (z.B. Curtis/ Bailey 2009: 73f., Ewald 2012: 49f., auch Winter 1999: 203). Demzufolge kann man dann bestimmte Arten von Lerntagebucheinträgen unterscheiden (z.B. Mitchell/ Coltrinari 2001, nachfolgend Kerka 2002: 4):

- a) deskriptive Einträge – *What happened?*: Lernende können über das Geschehene berichten (etwa im Klassenraum oder außerhalb des Unterrichts);

- b) metakognitive Einträge – *What were your thoughts, feelings, assumptions, beliefs, values, attitudes?:* Lernende können ihre Gedankengänge, Empfindungen, Erwartungen, Meinungen nachvollziehen (etwa Sprechhemmungen beim Sprachgebrauch);
- c) analytische Einträge – *What were the reasoning and thinking behind actions and practices?:* Lernende können darüber reflektieren, was ihren Handlungen zu Grunde lag;
- d) evaluative Einträge – *What was good or bad? What are the implications?:* Lernende können sich kritisch mit ihren Entscheidungen, Handlungen und deren Implikationen auseinandersetzen;
- e) rekonstruktive Einträge – *What changes might be made? What are plan for future actions?:* Lernende können versuchen einzuschätzen, was sich in ihren Lernprozessen verändert hat und welche Pläne sie für die Zukunft haben.

Auf der Grundlage einiger Forschungserträge lassen sich folgende Themen festlegen, die in dialogischen Lerntagebüchern, am häufigsten durch gezielte Fragestellungen initiiert, aufgegriffen werden:

- 1) Lernende beschreiben ihre Sprachlernprozesse, sowohl im Allgemeinen auf Sprache als Lerngegenstand bezogen als auch im Hinblick auf ihre Teilaspekte wie Grammatik, Wortschatz, Aussprache (vgl. etwa Linnell 2010). Nicht selten steht im Mittelpunkt der Lerntagebucheinträge das gerade Gelernte (vgl. Baskin 1994). Darüber hinaus werden gesetzte Ziele formuliert.
- 2) Im engen Zusammenhang mit der Beschreibung der Lernprozesse stehen mehrere Textpassagen über auftretende Lernschwierigkeiten, die grundsätzlich im Bereich der gerade erwähnten Phänomene wie Grammatik, Wortschatz, Aussprache situiert werden.
- 3) Das Problem der Schwierigkeiten wird auch auf den Sprachgebrauch (etwa als Sprechhemmungen oder -ängste wegen Wortschatzmangel, möglicher Fehler, Tests, Noten) bezogen (vgl. Nerlicki 2008a: 151–158, Ewald 2012: 36).
- 4) Die Lern- und Sprachgebrauchsschwierigkeiten werden nicht nur genannt. Lernende äußern sich auch darüber, wie sie diese Schwierigkeiten zu lösen versuchen (vgl. Nerlicki 2009: 155).
- 5) Die thematisierten Lern- und Kommunikationserfahrungen werden häufig mit affektiven Faktoren in Zusammenhang gebracht. Emotionale negative Reaktionen wie etwa Angst, geringes Selbstvertrauen, übertriebene Selbstkritik werden als Folgen der Schwierigkeiten, aber auch als Ursachen von diesen angesehen (vgl. Ewald 2006: 44, Nerlicki 2011: 286–293, Ewald 2012: 39–44).
- 6) Lernende reflektieren über den institutionellen Fremdsprachenunterricht, über vergangene Erfahrungen mit Lehrenden und über die von diesen

- praktizierten Lehrmethoden, was nicht selten kritische Anmerkungen hinsichtlich methodischer Fehler impliziert (vgl. Ewald 2006: 41).
- 7) Häufig wird auch über die Sprachgebrauchserfahrungen außerhalb des Klassenraumes reflektiert (etwa im Zielsprachenland – vgl. Nerlicki 2008b: 157).
 - 8) Lernende versuchen ihre sprachlichen Kompetenzen zu bewerten (vgl. Nerlicki 2009: 158).
 - 9) Diskutiert wird auch über Vor- und Nachteile der Tagebuchführung (vgl. Stork 2017: Kapitel 7).³

Aus den zur Sprache gebrachten Themen sticht an manchen Stellen hervor, wie sich die an der Tagebuchführung Teilnehmenden als Fremdsprachenlernende definieren, welche Identitäten sie als Fremdsprachenlernende einnehmen (vgl. auch Darhower 2004: 328).

2.3 Spezifik der Dialogführung zwischen Lernenden und Lehrenden

Das Spezifische an dialogischen Lerntagebüchern ergibt sich aus dem Kommunikationsgefüge, das einander schreibende Lernende und Lehrende bilden. Drei Prinzipien sind dabei zu befolgen: a) Gleichwertigkeit der Dialogpartner, b) Bereitschaft, sich den Reaktionen des Dialogpartners zu stellen, c) Offenheit des Fortgangs (vgl. Stork 2017: 197).

Bei der Lerntagebuchführung geht es nicht nur um das Berichten über das Erlebte, sondern um das Reflektieren über das Erlebte oder über das zum Objekt der Reflexion Gemachte. Aus manchen Arbeiten geht hervor, dass dies nicht leicht zu erreichen ist, zumal Lernende dazu tendieren, über einzelne Geschehnisse zu berichten, ohne diese tiefergründiger analysieren zu können (vgl. Dymont/ O'Connell 2010: 234). Das Ziel der Lerntagebuchführung wird besonders dann verfehlt, wenn die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden nur darauf eingeschränkt wird, Lernereinträge zu kommentieren, Lernerfragen zu beantworten, Klärungsfragen zu stellen oder neue Themen zu initiieren, ohne kontinuierlich wirkliche Dialoge über einen Zeitabschnitt zu führen (vgl. Nassaji/ Cumming 2000: 100, auch Ferris/ Pezone/ Tede/ Tinti 1997).

Die Untersuchungen zeigen, dass in den zwischen Lernenden und Lehrenden geführten Dialogen unterschiedliche Sprechakte realisiert werden. Hierbei kann als Beispiel der schriftliche Dialog zwischen einem sechsjährigen iranischen Schüler, der in Kanada Englisch lernte, und seiner Lehrerin angeführt werden.

3 Ähnliche Themenschwerpunkte treten auch in Lerntagebüchern auf, die nicht in dialogischer Form geführt werden (z.B. Gkonou 2013, Turzańska 2014, Nešić/ Spasić-Stojković 2017).

Nassaji und Cumming (2000: 102–113) dokumentieren, Bezug nehmend auf einen von Shuy (1993) erarbeiteten Katalog von 14 Sprechakten, die in dialogischen Lerntagebüchern auftreten, 11 Sprechakte: a) Berichten über persönliche Fakten, b) Berichten über generelle Fakten, c) Berichten über eigene Meinungen, d) Fragen nach persönlichen Informationen, e) Fragen nach generellen Informationen, f) Fragen nach Meinungen, g) Bitten um Klärung, h) Ewaluieren, i) Vorhersagen, j) Sich-Entschuldigen, k) Anweisungen geben.⁴ Die häufigsten Sprechakte seitens des Schülers waren: Berichten über generelle Fakten, Berichten über persönliche Fakten, Berichten über eigene Meinungen. Die Lehrerin fragte am häufigsten nach persönlichen Informationen, schilderte ihre Meinungen und berichtete über generelle Fakten. Relativ selten traten solche Sprechakte auf wie: Anweisungen geben oder Sich-Entschuldigen. Wie Nassaji und Cumming (2000: 110 f.) bemerkten, überwogen in diesem Dialog Berichte und Fragen, wobei die Lehrerin durch gezielte Stellung von Meinungsfragen versuchte, den Schüler vom bloßen Berichten über Fakten abzulenken und seine eigenen Meinungen hervorzurufen (vgl. auch Werderich 2006: 61). Im Laufe der Zeit ist bei dem Schüler die Anzahl von selbst initiierten Meinungsäußerungen angestiegen.

In den von Nerlicki (2011: 307ff.) geführten Lerntagebüchern mit polnischen Germanistikstudenten wurden vier Typen von Sprechakten festgestellt: a) Kommentare des Lehrers zu narrativen Einträgen der Studierenden; b) Nachfragen, die die Studierenden zum reflexiven Nachdenken ermutigten; c) klärende Nachfragen, die sich auf die gebrauchten Termini bezogen (z.B. *fließend sprechen, das Sprechen im Deutschunterricht ist künstlich, mechanisch lernen*); d) Lerntipps als Erweiterungen auf signalisierte Lern- und Kommunikationsprobleme.

In Bezug auf den Umgang mit den Lerntagebüchern benennt Stork (2017: 397ff.) in ihrer Untersuchung der Englisch lernenden deutschen Berufsschüler sieben Gruppen von Lernenden:

- a) erfolgreiche Kommunizierende (sie legen Wert darauf, mit dem Lehrer in Dialog zu treten),
- b) erfolgreiche Reflektierer (sie bevorzugen, über das Englischlernen zu reflektieren),
- c) erfolgreiche Rückmelder (ihnen liegt daran, dem Lehrer Feedback geben zu können),

4 Die drei nicht festgelegten Sprechakte waren: a) Fragen nach akademischen Informationen, b) Klagen, c) Danken.

- d) nicht erfolgreiche Kommunizierende (sie sind damit zufrieden, dass sie mit dem Lehrer in Dialog treten können, sie sehen aber keinen Einfluss der Dialogführung auf ihr Englischlernen),
- e) nicht erfolgreiche Reflektierer (sie schätzen wert, über das Englischlernen zu reflektieren, sehen aber darin keinen Einfluss auf das Englischlernen),
- f) nicht erfolgreiche Rückmelder (sie nutzen die Möglichkeit, dem Lehrer Feedback geben zu können, sehen aber keinen Einfluss auf ihr Englischlernen),
- g) Sprachverbesserer (sie sehen den Sinn der Lerntagebuchführung in der Erhöhung der Sprachkompetenz, aber keinen Einfluss auf ihr Englischlernen – etwa wegen keiner Fehlerkorrekturen),
- h) Verweigerer (sie sehen keinen Sinn in der Lerntagebuchführung, es habe keinen Einfluss auf das Englischlernen).

Stork (2017: 375ff.) verweist auf die Aspekte der Dialogführung, die das Gelingen dialogischer Lerntagebücher beeinträchtigen können:

- 1) wenn die Eintragungen der Lehrenden unregelmäßig erfolgen: die Lernenden bekommen dann das Gefühl, dass die Kommunikation einseitig verläuft;
- 2) wenn Lehrende als „Richter“ wahrgenommen werden, die nur zur Aufgabe haben, die Leistungen der Lernenden zu beurteilen;
- 3) wenn sich Lernende wegen Rollenverteilung nicht genug öffnen, um uneingeschränkt über sie interessierende Themen zu diskutieren.

Lehrende müssen ihr Feedback in den Lerntagebüchern so gestalten, dass sie Lernende zu solch einem langfristigen Informationsaustausch überzeugen, etwa mit dem Ziel, Lernende individuell zu beraten sowie zur Selbsteinschätzung und zum Weiterlernen zu motivieren (Stork 2017: 378ff., auch Werderich 2006: 63). Ewald (2012: 45f.) gibt den Lehrenden einige Tipps, wie sie auf die Einträge ihrer Lernenden reagieren sollten. Empfohlen wird:

- a) ausgedrückte Befürchtungen wahrzunehmen und sich auf diese zu beziehen;
- b) die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Handlungen zu re-fokussieren, die die Lernprozesse ermöglichen;
- c) den Lernenden dabei zu helfen, ihre Emotionen bezüglich der gemachten Erfahrungen in den Griff zu bekommen;
- d) relevante Aspekte des Sprachenlernens im richtigen Licht darzustellen (etwa dass Angst eine normale Reaktion ist; dass das Lernen Zeit braucht);
- e) korrekte Ideen der Lernenden zu unterstützen;
- f) auf die Stimmen der Lernenden angemessen zu reagieren, ohne ihre Gefühle zu ignorieren;

- g) Fragen zu stellen und auf Fragen zu antworten;
- h) Kenntnisse und Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen;
- i) Antworten an Lernende zu individualisieren.

3. Der Einsatz dialogischer Lerntagebücher im Lichte der soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens

Die soziokulturelle Theorie, die in ihren Grundannahmen auf Wygotski zurückgeht, wirft ein neues Licht auf die bisher allzustark kognitivistisch und sprachwissenschaftlich orientierten Erklärungsversuche des Fremdsprachenerwerbs und -lernens (vgl. Lantolf 2000, Swain/ Kinnear/ Steinman 2015, Daase 2018: 88 ff.). Wenn man über die Kognition spricht, sollte man auch soziale Faktoren (etwa Lehrende, Mitlernende, Kommunikationspartner, gesellschaftliche Umgebung etc.) miteinbeziehen, und umgekehrt (vgl. Dufva 2011: 7).

“(...) we need to analyze the learner’s life-world: the experience world with its affordances and learning opportunities and the practices by which the learner proceeds to appropriate these” (Dufva 2011: 12).

In diesem Punkt möchte ich auf drei Grundkonzepte der soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens eingehen und diese in Verbindung mit dialogischen Lerntagebüchern setzen. Im Fokus der Erörterungen stehen: das Konzept der Vermittlung und des Werkzeugs (eng. *mediation, tool*), das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (eng. *zone of proximal development*) und das Konzept des *Languageing*.

3.1 Vermittlung und Werkzeug

Eine der Grundannahmen der soziokulturellen Lerntheorie lautet: Menschliche Kognition wird durch unterschiedliche materielle und symbolische Werkzeuge (eng. *tools*) vermittelt (eng. *mediated*), so dass das Soziale und das Individuelle durch diesen Vermittlungsprozess (eng. *mediation*) verbunden werden. Materielle (etwa Spielzeuge, Lehrwerke, Bücher etc.) und symbolische (etwa Sprache, Verkehrszeichen etc.) Werkzeuge (von Wygotski auch mit dem Sammelterminus *Artefakte* benannt) entstehen als Folge unserer Anteilnahme an unterschiedlichen, wie es Lantolf und Thorne (2006: 59) bezeichnen, *cultural activities* wie etwa Kindererziehung, Warenerzeugung, Kunstbildung etc. Eine besondere Rolle kommt dabei der Sprache zu – einem Artefakt, mit dem unsere Gedanken

vermittelt werden⁵, worauf noch im weiteren Teil dieses Unterpunkts (vgl. 3.3) ausführlicher eingegangen wird. An dieser Stelle will ich darauf hinweisen, dass dialogische Lerntagebücher auch als Werkzeuge, als *Mediators* beim Fremdsprachenlernen (vgl. Darhower 2004) betrachtet werden können.

Darhower (2004: 328ff.) unterstreicht, dass Lernende mittels dialogischer Lerntagebücher ihre Identitäten als Fremdsprachenlernende und vor allem ihre Fremdsprachenlernerfahrungen vermitteln. Die Lerneridentitäten konstituieren sich durch die Bezüge auf die jeweiligen Lernerfahrungen (Erfolge, Schwierigkeiten, Misserfolge, Ziele, Meinungen über den Lernprozess im Unterricht, Fragen an Lehrende, Erfahrungen außerhalb des Klassenraums etc.), aber auch durch geäußerte Wünsche hinsichtlich der Lerninhalte. Dies gilt auch in andere Richtung, indem Lehrende in dialogischen Lerntagebüchern ihre Identitäten nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende vermitteln. Hiermit werden dialogische Lerntagebücher zu Werkzeugen, mit denen nicht nur über Lernprozesse reflektiert, Meinungen ausgetauscht, sondern vor allem lernt.

3.2 Zone der nächsten Entwicklung

Das Wygotskysche Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (eng. *zone of proximal development* = ZPD) wird von Swain, Kinnear und Steinman (2015: 150) so aufgefasst: „An interaction during which, through mediation, an individual achieves more than she could have achieved if she had been working alone. During the ZPD, learning leads development“ (siehe auch Nassaji/ Cumming 2000).

Im Umfeld der ZPD tritt die Bezeichnung *scaffolding* auf, mit der gemeint ist, dass Lernende mithilfe einer kompetenteren Person neues Wissen schneller konstruieren, internalisieren, auf andere Kontexte übertragen, so dass sie allmählich von der Fremd- zur Selbstregulierung übergehen können (vgl. auch Aguado 2010: 820f.).

In dialogischen Lerntagebüchern kann *scaffolding* besonders wirksam werden. Das individuelle In-Dialog-Treten ermöglicht den Lehrenden, die ZPD der jeweiligen Lernenden kennen zu lernen und deren Lernprozesse entsprechend zu steuern und zu regulieren (verändern). Dies kommt etwa dann zum Ausdruck, wenn Lehrende beim Schreiben den Lernenden neuen Input (Lexik, Grammatik) oder korrekatives Feedback liefern (vgl. exemplarisch Staton 1987a, Staton/ Shuy/ Peyton/ Reed 1988, Nassaji/ Swain 2000). *Scaffolding* findet auch dann statt, wenn Problemlösungen vorgeschlagen werden.

5 Sprache als „a tool for thought“ (vgl. Mitchell/ Myles 2004: 220).

Beispiel (1): *Ich bin zu dem Punkt gelangt, wo ich nicht weiß, was noch erlernt sein sollte. Also eigentlich weiß ich WAS (z.B. viele Wendungen, neuer Wortschatz u.Ä.), aber ich bin nicht sicher wie [...]. Ich stelle mir also die Frage: was müsste, könnte, sollte ich auf meinem Niveau machen, um mich weiter zu entwickeln?* (nach Nerlicki, unveröffentlichte Daten⁶)

Diesem Eintrag folgte meine Reaktion:

Auf einer bestimmten Stufe der Sprachkenntnisse ist es wirklich nicht leicht, irgendwelche Fortschritte zu erkennen. Ich würde Ihnen vorschlagen, dass Sie einfach die Sprache gebrauchen. Lesen Sie, was Sie lesen müssen, aber auch wollen (!). [...] Ich weiß, dass wir einige Dinge sowieso vergessen. Schließlich geht es nicht nur darum, dass wir alles immer wissen müssen.

Selbstverständlich muss *scaffolding* nicht unbedingt nur im Gefüge Lehrer-Lerner stattfinden. Man kann es sich gut in dialogischen Lerntagebüchern vorstellen, die zwischen zwei Lernenden geführt werden.

3.3 *Languaging*

Wie bereits oben festgestellt, bildet Sprache eines der wichtigsten symbolischen Werkzeuge zur Vermittlung unserer Denkprozesse.

“Speaking and writing shape and reshape cognition. His shaping and reshaping of cognition is an aspect of learning, and is made visible as learners talk through with themselves or others the meanings they have, and make sense of them” (Swain 2006: 95).

In diesem Sinne dient auch Sprache als Werkzeug zum Reflektieren über Sprache und Fremdsprachenlernen. Swain (2006: 96) führt an: „Languaging about language is one of the ways we learn a second language to an advanced level“. Und an einer anderen Stelle (105f.): „Languaging mediated the students’ language learning by drawing their attention to language-related problems they had, and by giving them the tools to reason with, to solutions“. Sprache dient in diesem Kontext zur Externalisierung unserer Gedanken (Swain/ Kinnear/ Steinman 2015: 41) – „[...] it completes our thoughts (cognition, ideas) and transforms them into artifacts that allow for further contemplation, which, in turn, transforms thought“. Vor dem Hintergrund des Gesagten lassen sich im Rahmen der geführten Lerntagebücher mehrere Beispiele für *languaging* angeben.

6 Die unveröffentlichten Daten wurden unkorrigiert dialogischen Lerntagebüchern polnischer Germanistikstudenten entnommen, die mit dem Autor dieses Beitrags geführt wurden.

Beispiel (2): *Ich lerne gerade die Rektion des Adjektivs. Wie gewöhnlich benutze ich kleine Zettelchen und manche Wörter erlerne ich schon nach zwei Wiederholungen, aber es gibt auch solche, die ich mehrmals wiederholt und auf Klebzetteln aufgeschrieben habe und trotzdem verwechsle ich sie immer noch. Was bleibt übrig? Reime. „Angewiesen auf die Wiese“. „Ihrer Brust bewusst“. Auffällig gegen? Giftig auf Akk.? Ich konnte das weder im Wörterbuch noch im Internet finden. (Nerlicki, unveröffentlichte Daten)*

In diesem Lerntagebucheintrag versprachlicht die Lernende, wie sie die Rektion der deutschen Adjektive lernt. Bei den sich wiederholenden Schwierigkeiten mit einigen Adjektiven (*verwechsle ich sie immer noch*) entscheidet sie, mit Reimen zu versuchen (*Was bleibt übrig? Reime*). Des Weiteren drückt sie ihre Zweifel aus (*Auffällig gegen? Giftig auf Akk.?*).

Einen unzertrennlichen Teil von *languageing* bildet *collaborative dialogue*. Swain definiert ihn wie folgt: „[...] dialogue in which speakers engage jointly in problem solving and knowledge building [...]“ (Swain/ Kinnear/ Steinman 2015: 39). Demzufolge sollten manche in den Lerntagebüchern geführten Diskussionen als kollaborative Dialoge angesehen werden.

Beispiel (3): *Ich beobachte ständig meine Kollegen: welchen Wortschatz benutzen sie; ob sie sicher und schnell sprechen oder langsam und ungrammatisch. Ich möchte, dass die Tatsache, dass jemand besser als ich spricht, motiviert mich. Am häufigsten verursacht sie jedoch meine größere Unsicherheit und ich treffe dann oft eine Entschuldigung, dass ich mich nicht äußere, weil ich schlimmer spreche.*

Lehrender: *Ich halte es für keine gute Idee, wenn Sie aufs Sprechen verzichten, weil andere Studenten besser sind. Es kann ja auch sein, dass sie das gleiche Niveau repräsentieren. Sie haben nur mehr Mut. Besser sprechen (auch mit Fehlern!!!) als schweigen. (Nerlicki, unveröffentlichte Daten)*

4. Abschließende Bemerkungen

Mit dem Einsatz dialogischer Lerntagebücher eröffnen sich in der Fremdsprachenforschung und -didaktik mehrere Perspektiven. In diesem Beitrag wurde auf Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden Bezug genommen. Forschungsrelevant und didaktisch vielversprechend wäre die Führung der Dialoge zwischen zwei ggf. mehreren Lernenden untereinander oder unter Einbeziehung der Lehrenden. Ohne Zweifel müssen Lernende dazu angeleitet werden, am besten mit Vorerfahrungen in der Führung dialogischer Lerntagebücher.

Nach wie vor wissen wir zu wenig, wie die Prozesse der Lerntagebuchführung aussehen: Was initiiert einen Lerntagebucheintrag (nur gestellte Fragen,

Aufgaben)? Was steht im Fokus der Reflexionen? Wie werden sie versprachlicht? Welche Rolle spielt für die Lerntagebuchpartner das gegenseitige Feedback?

Wenn Lerntagebücher in der Fremdsprache geführt werden, sind die Vorteile offensichtlich, wobei man sich auch der Nachteile (nicht alles lässt sich wegen Kompetenzdefizite ausdrücken) bewusst sein sollte. Weiter zu erforschen ist, wie sich das Lerntagebuchführen auf andere Kompetenzen (etwa Sprechen) auswirkt. Ohne Zweifel stellt solch eine schriftliche Kommunikationsform sowohl für Lernende als auch für Lehrende eine zeitaufwendige Arbeit dar.

Der Einsatz dialogischer Lerntagebücher steht im Einklang mit den Grundannahmen der soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens. Dialogische Lerntagebücher bilden nämlich geeignete Werkzeuge, mittels derer wir uns überzeugen können, dass sich vieles beim Fremdsprachenlernen aus der Begegnung mit anderen Menschen ergibt. Einzunehmen ist eine holistische Perspektive auf die Lernprozesse – die Wahrnehmung und Analyse individueller Kognitionen vor dem Hintergrund der menschlichen Handlungsfähigkeit (eng. *agency*), im Umfeld des Soziokulturellen. Lantolf und Pavlenko (2001: 145, nachfolgend Darhover 2004: 326) bringen es auf den Punkt:

“We believe that learners have to be seen as more than processing devices that convert linguistic input into well-formed (or not-so-well-formed) outputs. They need to be understood as people, which in turn means we need to appreciate their human agency. As agents, learners actively engage in constructing the term and conditions of their own learning”.

Der natürlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden sollte man beim Fremdsprachenlernen entgegenkommen und diese anregen – z.B. mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher.

Bibliographie

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, Ch./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, Mouton, 817–826.
- Alaszewski, Andy (2006): *Using diaries for social research*. London u.a.: Sage Publications.
- Bailey, Kathleen M. (1990): The use of diary studies in teacher education programs. In: Richards J. C./ Nunan, D. (Hg.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 215–226.

- Bartnitzky, Jens (2004): Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie. Universität Dortmund. Unveröffentlichte Dissertation.
- Baskin, Rory S. (1994): Student feedback on dialogue journals. In: Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 375 627.
- Brown, Cheryl/ Garver, Paul/ Sagers, Sherri (1996): Audiotaped dialogue journals: lexical, grammatical, and affective benefits. In: Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 394 307.
- Carter, Charles W. (1997): The use of journals to promote reflection. In: Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 409 305.
- Curtis, Andy/ Bailey, Kathleen, M. (2009): Diary studies. In: OnCUE Journal 3, 67–85.
- Daase, Andrea (2018): Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme. Münster, New York: Waxmann.
- Darhower, Mark (2004): Dialogue journals as mediators of L2 learning: A socio-cultural account. In: *Hispania* 87, 324–335.
- Dufva, Hannele (2011): Language learners as a socio-cognitive and embodied agents: Dialogical considerations. In: *Language, Communication and Social Environment* 9, 6–24.
- Dusini, Arno (2005): *Tagebuch. Möglichkeiten einer Gattung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Dyment, Janet F./ O'Connell, Timothy S. (2010): The quality of reflection in student journals: A review of limiting and enabling factors. In: *Innovative Higher Education* 35, 233–244.
- Ewald, Jennifer D. (2006): Students' evaluations of dialogue journals perspectives on classroom themes. In: *Applied Language Learning* 16, 37–54.
- Ewald, Jennifer D. (2012): Student-teacher dialogue journals: Students' concerns about Spanish 101. In: *NECTFL Review* 70, 31–50.
- Ferris, Dana R./ Pezone, Susan/ Tade, Cathy R./ Tinti, Sharee (1997): Teacher commentary on student writing: descriptions and implications. In: *Journal of Second Language Writing* 6, 155–182.
- Fry, John (1988): Diary studies in classroom SLA research problems and prospects. In: *JALT Journal* 9, 158–167.
- Gkonou, Christina (2013): A diary study on the causes of English language classroom anxiety. In: *International Journal of Language Studies* 13, 51–68.
- Gläser-Zikuda, Michaela/ Hascher, Tina (2007): Zum Potential von Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M./ Hascher, T. (Hg.), *Lernprozesse*

- dokumentieren, reflektieren und beurteilen. *Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–21.
- Hosenfeld, Carol (2003): Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A diary study. In: Kalaja, P./ Barcelos, A. M. F. (Hg.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 37–54.
- Kerka, Sandra (2002): Journal writing as an adult learning tool. In: Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 470 782.
- Lantolf, James P. (Hg.) (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P./ Pavlenko, Aneta (2001): (S)econd (L)anguage (A)ctivity: Understanding learners as people. In: Breen, M.P. (Hg.), *Contributions to language learning: New directions in research*. New York: Longman, 141–158.
- Lantolf, James P./ Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Linnell, Kimberly M. (2010): Using dialogue journals to focus on form. In: *Journal of Adult Education* 39, 23–28.
- Litzler, Mary F./ Bakieva, Margarita (2017): Learning logs in foreign language study: Student views on their usefulness for learner autonomy. In: *Didáctica. Lengua y literatura* 29, 65–80.
- Ma, Rui/ Oxford, Rebecca L. (2014): A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. In: *System* 43, 101–113.
- Makarchuk, Don (2010): Oral dialogue journals: theory and implementation in the classroom. In: *English Teaching* 65, 189–219.
- Matsumoto, Kazuko (1987): Diary studies of second language acquisition: A critical overview. In: *JALT Journal* 9, 17–34.
- Mitchell, Coral/ Coltrinari, Helen (2001): Journal writing for teachers and students. In: Barer-Stein, T./ Kampf, M. (Hg.), *The craft of teaching adults*. Toronto/ Ontario: Irwin Publishing, 21–38.
- Mitchell, Rosamond/ Myles, Florence (2004²): *Second language learning theories*. New York: Hodder Arnold.
- Mlynarczyk, Rebecca Williams (1998): *Conversations of the mind. The uses of journal writing for second-language learners*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Myczko, Kazimiera (2004): Bewusster Umgang mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Bartoszewicz, I./ Hałub, M./ Jurasz, A. (Hg.), *Werte und Wertungen: Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 181–187.

- Myczko, Kazimiera (2013): Die Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Błachut, E./ Jarosz, J./ Małgorzewicz, A./ Opiłowski, R. (Hg.), *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*. Wrocław/ Dresden: Neisse Verlag, 331–338.
- Myczko, Kazimiera (2015): Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? In: *Glottodidactica* 42/2, 45–59.
- Nassaji, Hossein/ Cumming, Alister (2000): What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. In: *Language Teaching Research* 4, 95–121.
- Nassaji, Hossein/ Swain, Merrill (2000): A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. In: *Language Awareness* 9, 34–51.
- Nerlicki, Krzysztof (2008a): Dzienniczki i ich rola we wspieraniu świadomości uczeniowej i komunikacyjnej studentów neofilologii – studium przypadku. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 25, 143–161.
- Nerlicki, Krzysztof (2008b): Selbstreflexives Fremdsprachenlernen im Philologiestudium mit Hilfe der dialogischen Lerntagebücher. In: Lipczuk, R./ Jackowski, P. (Hg.), *Wörter und Wörterbücher. Übersetzung und Sprachenerwerb*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 149–172.
- Nerlicki, Krzysztof (2009): Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny. In: *Neofilolog* 32, 151–161.
- Nerlicki, Krzysztof (2011): Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Nešić, Ivana/ Spasić-Stojković, Milica (2017): Insights from student's language learning diaries. In: *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 5, 529–544.
- Peyton, Joy K. (2000): Dialogue journals: interactive writing to develop language and literacy. In: *Online ERIC Reproduction Document Service* Nr. ED 450 614.
- Schulz, Renate A./ Elliott, Phillip (2000): Learning Spanish as an older adult. In: *Hispania* 83, 107–119.
- Shang, Hui-fang (2005): Email dialogue journaling: attitudes and impact on L2 reading performance. In: *Educational Studies* 31, 197–212.
- Shuy, Roger W. (1993): Using language functions to discover a teachers' implicit theory of communicating with students. In: Peyton, J. K./ Staton, J. K. (Hg.), *Dialogue journals in the multilingual classroom: building language fluency and writing skills through written interaction*. Norwood, NJ: Albex, 127–154.

- Staton, Jana (1987a): Dialogue journals. In: Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 284 276.
- Staton, Jana (1987b): The power of responding in dialogue journals. In: Fulwiler, T. (Hg.), *The journal book*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook, 47–63.
- Staton, Jana/ Shuy, Roger W./ Peyton, Joy K./ Reed, Leslie (1988): *Dialogue journal communication: classroom, linguistic, social and cognitive views*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stork, Antje (2010a): Lerntagebücher. In: Hallet, W./ Königs, F. G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 261–265.
- Stork, Antje (2010b): „Um sich vielleicht auch selber widerzuspiegeln“. Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen mit Hilfe von Lerntagebüchern. In: Myczko, K. (Hg.), *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 97–108.
- Stork, Antje (2011): *Dialogische Lerntagebücher im Englischunterricht – Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern einer beruflichen Schule*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 115–127.
- Stork, Antje (2012): *Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Überlegungen zur Datenauswertung*. In: Cerri, Ch./ Jentges, S./ Stork, A. (Hg.), *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*. Göttingen: Universitätsverlag, 69–82.
- Stork, Antje (2017): *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*. *Giessener Fremdsprachendidaktik: online 10*. Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek.
- Swain, Merrill (2006): *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*. In: Byrnes, H. (Hg.), *Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*. London, New York: Continuum, 95–108.
- Swain, Merrill/ Kinnear, Penny/ Steinman, Linda (2015): *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives*. 2nd edition. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Turzańska, Agnieszka (2014): *Junior high school learners' ability to reflect in the process of keeping diary in foreign language*. In: Gabryś-Barker, D./ Wojtaszek, A. (Hg.), *Studying second language acquisition from a qualitative perspective*. Heidelberg u.a.: Springer, 71–89.
- Werderich, Donna E. (2006): *The teacher's response process in dialogue journals*. In: *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 47, 47–73.
- Winter, Felix (1999): *Mit Leistung anders umgehen lernen – das Beispiel Lerntagebuch*. In: Huber, L./ Asdonk, J./ Jung-Paarmann, H./ (Hg.), *Lernen über*

das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufenkolleg Bielefeld. Seelze: Kallmeyer, 196–207.

Winter, Felix (2005): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Marian Szczodrowski

Intraindividuelle Verarbeitungsprozesse des fremdsprachenunterrichtlichen Stoffes: Ihre Besonderheiten und Auswirkungen bei den Lernenden

Zusammenfassung: Die intraindividuellen Verarbeitungsprozesse werden parallel zu den sich im Lernenden vollziehenden Dekodierungs-, Konstruktions- und Kodierungsprozessen fremdsprachlicher Strukturen erörtert. In solch einem Fall fungiert der Lernende einerseits als Empfänger, der nicht nur die Informationsstrukturen dekodiert, sondern auch dekodierend deren Sprachmatrizen im Gedächtnis aufbaut, und andererseits als selbständiger Kommunikations-Sender, der den Unterrichtsteilnehmern bestimmte (auch neue) Informationen übermittelt. Bei näherer Betrachtung des Verarbeitungsbegriffes erweist sich, dass seine semantische Grundstruktur erweitert werden kann, was ebenso zu der Konstatierung führt, die es erlaubt, auf deren andere Eigenschaften hinzudeuten und diese möglichst in die glottodidaktischen Konzeptionen einzuschließen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachliche Strukturen, Dekodierungs-, Konstruktions- und Kodierungsprozesse, Intraindividueller Verarbeitungsbegriff, syntaktischer Kontext und syntagmatischer Kontext.

1. Einleitung

Die im Beitragstitel angeführten Fragen der intraindividuellen Verarbeitungsprozesse fremdsprachlicher Strukturen beziehen sich sowohl auf die Empfänger als auch auf die Sender und können unter drei Aspekten erörtert werden, und zwar hinsichtlich der glottodidaktischen, kommunikations-rezeptiven und kommunikations-produktiven Prozesse. Dementsprechend versuchen wir, die sich bei den am Fremdsprachenunterricht teilnehmenden Lernenden vollziehenden Verarbeitungsprozesse wie folgt hervorzuheben und zu beleuchten:

- Die Verarbeitung der neu empfangenen und dekodierten lexikalischen oder grammatischen Struktur(en) und deren Konstruktionsprozess im Speicher-Mechanismus.
- Die Verarbeitung der bekannten Strukturen während deren ganzheitlicher Dekodierung und zugleich deren Festigung.
- Die Verarbeitung der kodierten Strukturen und deren Übertragung an die Empfänger.

In allen glottodidaktischen, kommunikations-rezeptiven und kommunikations-produktiven Prozessen findet gleichlaufend eine bestimmte Verarbeitung der Strukturen statt, deren einzelne Ablaufeigenschaften im Weiteren dargestellt werden.

2. Fremdsprachliche Strukturen: Ihre Dekodierung, Verarbeitung und Konstruktion

Das Fremdsprachenlernen impliziert *a natura* informationsverarbeitende Prozesse, die sich im Gedächtnis der Lernenden entwickeln. Das Gedächtnis bezeichnet man unter anderem *primo* als Grundlage für die Einprägung und Aufbewahrung fremdsprachlicher Informationsstrukturen, *secundo* als Basis für deren kognitive Verarbeitung und *tertio* als Fähigkeits- und Fertigkeitspotenz für die sinnvollen Kommunikationstätigkeiten in der gelernten/ angeeigneten Fremdsprache.

Den Ausgangspunkt der fremdsprachenunterrichtlichen Dekodierungsprozesse bilden die vom Lehrenden/ Sender dargebotenen, erklärten und den Lernenden übermittelten Strukturen, die sowohl bekannt als auch neu sein können. Die Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse dieser Strukturen sind des Weiteren direkt von den Dekodierungsprozessen der Lernenden abhängig, die in den auditiven oder den visuellen Rezeptoren beginnen und im Gedächtnis (im Speicher-Mechanismus) enden. Daraus folgt, dass man es in solchen glottodidaktischen Prozessen mit mehreren Aufgaben zu tun hat, sowohl seitens des Lehrenden als auch der Lernenden. Der Lehrende fungiert als Sender der fremdsprachlichen Strukturen, im Rückkoppelungsgefüge aber auch als Kontrolleur und Korrektor.

Dementsprechend stehen den Lernenden folgende Aufgaben bevor: Zum Ersten werden die schon erlernten Strukturen dekodiert, zum Zweiten hinsichtlich der direkten und der indirekten Verbindungen mit den Spracheinheiten, welche die angeordnete syntagmatisch-syntaktische Ganzheit bilden, auch semantisch-grammatisch verarbeitet, und zum Dritten wird die neu präsentierte lexikalische oder grammatische Struktur kennengelernt sowie als Sprachmatrize im Speicher-Mechanismus aufgebaut und dort eine bestimmte Zeit aufbewahrt. Einer besonderen semantischen oder grammatischen Verarbeitung bedarf die neu eingeführte Spracheinheit. Das grundlegende und endgültige Wesen der neu empfangenen Sprachstrukturen ist deren Konstruktion im Speicher-Mechanismus. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen diese Strukturen auf doppelte Weise dekodiert werden. Erstens werden sie phonetisch-phonologisch in den auditiven oder graphisch-graphematisch in den visuellen Rezeptoren und

zweitens lexikalisch-grammatisch im Speicher-Mechanismus entschlüsselt (vgl. dazu Szczodrowski 2008: 91ff.).

Die völlig dekodierten Fremdsprachenstrukturen hinterlassen im Gedächtnis (im Speicher-Mechanismus) der Lernenden phonetisch-phonologische oder graphisch-graphematische und lexikalisch-grammatische Spuren, die als bestimmte Sprachmatrizen konstruiert und dort für eine gewisse Zeit behalten werden (Zabrocki 1975: 80). Um sie länger funktionsfähig aufbewahren zu können, verlangen sie sowohl rezeptive als auch (re-)produktive Dynamisierungen, die ihre Stabilisierung und Sicherheit gewährleisten. Im Verlauf der Dekodierung und der Dynamisierung fremdsprachlicher Strukturen finden auch deren intraindividuelle Verarbeitungsprozesse statt, die sich nicht nur auf die neu empfangenen und dekodierten, sondern auch auf die erlernten Strukturen beziehen. Im Zentrum der Verarbeitung steht selbstverständlich die neu empfangene, dekodierte Sprachstruktur und deren zu konstruierende Strukturmatrize, die einer richtigen phonetisch-phonologischen oder graphisch-graphematischen Dekodierung bedarf, damit sie des Weiteren lexikalisch-grammatisch genau aufgebaut werden kann. In dieser Weise wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bedeutung der Wortstruktur gerichtet oder auf deren grammatische Form. Die zu erlernende neue Struktur wird bekanntlich so dargeboten, dass sie in einen bestimmten syntagmatisch-syntaktischen Kontext bekannter Strukturen eingefügt werden kann. Deshalb ist es wichtig, einerseits die Zahl der Wörter und andererseits deren Stelle sowie deren Verbindungen mit anderen Wörtern zu berücksichtigen. Das Prinzip der Anordnung der die Äußerung oder den Satz konstituierenden einzelnen Wörter ist wesentlich nicht nur für die direkte Verarbeitung der neuen Struktur, sondern auch für die tiefere Einarbeitung der empfangenen Strukturen. Schließlich muss man noch eine Frage beachten: Die neuen grammatischen Strukturen werden im Unterricht oft als musterhafte Darstellungen betrachtet, welche entsprechende Regeln abbilden und zum Erlernen empfohlen werden.

Die durch den Empfänger dekodierten Strukturen bilden im glottodidaktischen Sinne einen bestimmten syntagmatisch-syntaktischen Zusammenhang. Erstens sind es schon bekannte Strukturen, die der Fremdsprachenlernende bereits kennengelernt und sich angeeignet hat, und zweitens befindet sich unter ihnen die neu zu dekodierende und zu lernende lexikalische oder grammatische Struktur. Die ganzheitliche phonetisch-phonologische oder graphisch-graphematische und lexikalisch-grammatische Dekodierung der neuen Struktur(en) ist immer mit deren Verarbeitung verbunden. Das bedeutet zum einen die Bewältigung der phonetisch-phonologischen oder der graphisch-graphematischen als auch das Kennenlernen der lexikalischen oder grammatischen Strukturen und

zum anderen das direkte und indirekte Verbinden der neuen Struktur mit anderen schon bekannten Strukturen der Äußerung oder des Satzes, wobei Letzteres aufgrund der in jeder Fremdsprache bestimmten kodifizierten grammatischen Regelmäßigkeiten stattfindet.

Zwei Aufgaben der Verarbeitungstätigkeiten sind hier besonders wichtig: Erstens muss berücksichtigt werden, dass die bekannten Strukturen den schon im Speicher-Mechanismus vorhandenen Sprachmatrizen zugeordnet, diese Strukturen gleichzeitig abgerufen sowie ihre direkten und indirekten Verbindungen mit allen den syntaktischen Kontext bildenden Spracheinheiten hergestellt werden. Zweitens bedürfen die neu eingeführten Strukturen besonderer Beachtung hinsichtlich der semantischen oder grammatischen Dekodierung und deren enger Verknüpfung im Kontext, d.h. mit der vorstehenden und der nächststehenden Wortstruktur innerhalb der Äußerung oder des Satzes.

3. Dekodierung und Verarbeitung fremdsprachlicher Strukturen

Die Fremdsprachenlernenden, die an den Dekodierungs- und Verarbeitungsprozessen der fremdsprachlichen Strukturen teilnehmen, betrachten wir als rezeptive Kommunikationspartner, die so fungieren, dass die empfangenen Strukturen den im Speicher-Mechanismus existierenden Matrizen zugeordnet werden, dass diese Strukturen abgerufen und verstanden werden. Darüber hinaus müssen auch die Bereiche der Einkodierung der fremdsprachlichen Informationsstrukturen beachtet werden, da die rezeptive Dynamisierung der Strukturmatrizen verursacht, dass sie eben dadurch tiefer und stabiler im Gedächtnis verankert werden.

Es geht letzten Endes um alle an den glottodidaktischen Prozessen im Klassenunterricht teilnehmenden Lernenden, die die Informationsstrukturen produzieren, dekodieren und sich so einprägen, dass sie ihre effektive kommunikations- und operationsfähige Potenz erreichen.

Wesentlich für die bereits angedeutete fremdsprachliche Kommunikation, die im Klassenunterricht stattfindet, sind ebenso die Sender, welche den Empfängern die kodierten Informationen übermitteln. Unter den Sendern sind sowohl der Lehrende als auch die einzelnen Lernenden zu verstehen, wobei jedoch deren glottodidaktische Funktionen und Aufgaben ganz unterschiedlich sind. Wir glauben annehmen zu dürfen, dass sich jeder Lernende den im Unterricht kennengelernten fremdsprachlichen Stoff so angeeignet hat, dass er imstande ist, als Kommunikationspartner rezeptiv tätig zu sein. Man sollte sich auch dessen bewusst sein, dass solche rezeptiven Tätigkeiten den Empfängern eine gute

Gelegenheit bieten, die durch den Sender kodierten und auf eine vielleicht etwas andere syntagmatisch-syntaktische Weise angeordneten Informationsstrukturen kennenzulernen und sich anzueignen. Darüber hinaus gebraucht der Sender bisweilen ein neues Wort, das im bekannten Satzkontext durch den Empfänger systematisiert und richtig verstanden wird. Solch eine semantisch-grammatische Systematisierung der neu aufgenommenen Wortstruktur kann als besondere Verarbeitungsart bezeichnet werden.

4. Kodierung und Verarbeitung fremdsprachlicher Informationsstrukturen

Im Verlauf der Kodierungs- und Verarbeitungsprozesse ist der Fremdsprachenlernende als selbstständiger Kommunikations-Sender tätig, wobei sich unter seinen Kodierungstätigkeiten zwei verschiedene Arten unterscheiden lassen:

1. Wenn der Fremdsprachenlernende auf die vom Kommunikationspartner gestellte Frage eine gute Antwort gibt, dann kann man Folgendes annehmen: a) Er beherrscht die dekodierten Wort- und Grammatikstrukturen, b) die meisten Wortstrukturen werden von ihm wiederholt und die Grammatikstrukturen werden von ihm nach entsprechender Transformation (1. Person Singular) auch gebraucht. In solch einem Fall scheinen dem Fremdsprachenlernenden, d.h. dem Kommunikations-Sender, seine Kodierungstätigkeiten nicht besonders schwer zu fallen, weil ihm viele Spracheinheiten als fertige Strukturen zur Verfügung stehen.
2. Werden neue Informationen vom Sender kodiert und den Empfängern übertragen, so beruht seine primäre Aufgabe darauf, zunächst die prälinguale Kommunikationsintention als Ausgangspunkt der fremdsprachlichen Informationen festzulegen. Die sekundäre wie auch die wesentliche Aufgabe wird im fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus verwirklicht, wo die intraindividuellen Vorgänge bezüglich der Auswahl und der Generierung von entsprechenden Strukturen stattfinden. Diese Strukturen sollten sowohl der Kommunikationsintention als auch dem von den Lernenden angeeigneten fremdsprachlichen Material entsprechen. Die zweitgenannte Bedingung muss eingehalten werden, damit die übermittelten Informationen von den Empfängern gut verstanden werden. In diesem Falle handelt es sich nicht nur um die Beherrschung des angewandten Wortschatzes, sondern auch um dessen Verteilung und Anordnung in den syntagmatisch-syntaktischen Konstruktionen, die auch während deren Dekodierung so manch einem Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Zu beachten ist hier Folgendes: Die

bereits in Punkt 2. dargestellte Kodierung fremdsprachlicher Informationen versteht sich als Potenz der individuellen rezeptiv-produktiven Leistungsfähigkeiten und -fertigkeiten des einzelnen Fremdsprachlernenden, die er sich in den glottodidaktischen Prozessen unter schulischen (auch außerschulischen) Bedingungen angeeignet hat. Was die Verarbeitungsprozesse der gespeicherten/ einkodierten fremdsprachlichen Strukturen während deren Kodierung anbetrifft, so hat der Sender die kodifizierten Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache zu respektieren, wobei die syntaktischen Möglichkeiten der gebrauchten Wort- und Grammatikstrukturen verschiedene Wortverbindungen oder grammatische Konstruktionen zulassen. Jedem Lernenden stehen eigene fremdsprachliche Möglichkeiten zur Verfügung, die davon zeugen, dass er nicht nur die sich angeeigneten Informationsstrukturen (re-) produziert, sondern diese auf eigene Art und Weise zu überarbeiten und zu gebrauchen versucht.

Die Überarbeitung der zu kodierenden fremdsprachlichen Informationen versteht sich als eine spezifische Art der Verarbeitung. Ihr Wesen besteht darin, dass die primären Informationen einer lexikalischen oder grammatischen Verbesserung beziehungsweise einer völlig überarbeiteten Fassung bedürfen. Sind die Informationen für die Empfänger unverständlich, so sollten sie durch bekannte Informationen ergänzt oder transformiert werden. Wenn die Sprachstrukturen für manche Lernenden zu kompliziert sind, dann verlangen sie voraussichtlich auch eine bewusste Informationsverarbeitung. Es handelt sich in diesem Fall nicht nur um die semantische, sondern auch um die grammatische Verarbeitung, wie z.B. die Zusammensetzung von zwei oder mehreren Wörtern, die Mehrdeutigkeit der polysemischen Wörter, die Bildung der Perfektkonstruktionen (mit *haben* und *sein*), die Stellung der Prädikatsteile oder der abhängigen Infinitive in den Haupt- und Nebensätzen (vgl. ausführlicher Szczodrowski 2006: 463 ff.).

Vielleicht wäre es nötig, einige Spracheinheiten zu modifizieren, um sie einfacher darzulegen?! Solche Operationen tragen sicherlich zur Vervollkommnung der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei. Es kommt in der fremdsprachlichen Kommunikation oft vor, dass der Sender undeutlich oder zu schnell spricht, woraus sich direkte negative Konsequenzen im Hörverstehen ergeben. Mit diesen Problemen hat sich Myczko (1995) in ihrer Monographie beschäftigt, in der sie verschiedenartige Aspekte der Entwicklung des Hörverstehens auf allen Unterrichtsstufen analysiert.

Wie bereits angedeutet, vollziehen sich die Verarbeitungsprozesse während der Dekodierung, der Konstruktion und der Kodierung fremdsprachlicher Strukturen, d.h. sie beziehen sich sowohl auf deren Inhaltsformen, wo die

kognitiven Vorgänge stattfinden, als auch auf deren Ausdrucksformen, wo die bedeutungsdifferenzierten Einheiten entschlüsselt werden (Näheres hierzu u.a. bei Wiese 1983: 5 und Strohner 1990: 15 u. 25).

5. Schlussfolgerungen

Dass die Verarbeitungsprozesse während der Dekodierung, Speicherung und Kodierung fremdsprachlicher Strukturen eine bedeutende und leitende Funktion übernehmen, sollte bei allen Lerntätigkeiten besonders berücksichtigt werden. Mit anderen Worten: Die Verarbeitungsprozesse finden parallel – wenn auch in verschiedenem Maße – zu den Dekodierungs-, Speicherungs- und Kodierungsprozessen statt.

Da die Unterrichtsteilnehmer keine homogene Gruppe hinsichtlich der Aneignung des bis jetzt gelernten Fremdsprachenstoffes bilden, vollziehen sich bei den Lernenden auch die Verarbeitungsprozesse sowohl bei der Dekodierung als auch der Kodierung fremdsprachlicher Strukturen auf eine unterschiedliche Art und Weise. Das Wesentliche für die Verarbeitungsprozesse dieser Strukturen stellen folgende Probleme dar:

1. Die Zahl der durch den Sender kodierten Wörter, welche die syntaktische(n) Information(en) konstruieren.
2. Die durch den Sender gebrauchten grammatischen Regeln, welche die Wörter in syntagmatischen Kotexten und in syntaktischen Kontexten verbinden.
3. Mit der Zahl der angewandten Wortarten ist die Länge der Äußerungen oder Sätze, die vom Empfänger dekodiert werden (müssen), unmittelbar verbunden. Zusammengesetzte Sätze können u.a. deren Dekodieren und Verstehen erschweren.

Unter den bereits genannten Fremdsprachenstrukturen befinden sich auch solche, die den Empfängern bei ihrer Dekodierung Schwierigkeiten bereiten können, was oft zu Missverständnissen führt. Zu erwähnen sind zwei häufig auftretende Probleme im Bereich des Ausdrucksplans und des Inhaltsplans der empfangenen Informationssignale. Das erste Problem bezieht sich auf die Dekodierung der lautlichen bzw. graphischen Informationssignale in den auditiven bzw. visuellen Rezeptoren, wo die Informationssignale nicht richtig unterschieden werden. Das zweite dagegen betrifft die fehler- oder mangelhafte semantische Dekodierung der Informationsstrukturen im Gedächtnis des Empfängers, was sich als direkte Konsequenz der in den Rezeptoren stattgefundenen Entschlüsselung ergibt.

Literatur

- Myczko, Kazimiera (1995): Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strohner, Hans (1990): Textverstehen. Kognitive und kommunikative Grundlagen der Sprachverarbeitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Szczodrowski, Marian (2006): Verarbeitungs- und Speichervorgänge der fremdsprachlichen Strukturen. In: *Studia Niemcoznawcze*, tom XXXIII/ Studien zur Deutschkunde, Bd. XXXIII, 457–466.
- Szczodrowski, Marian (2008): Zur Zweckmäßigkeit der Verarbeitung des fremdsprachenunterrichtlichen Stoffes. In: *Studia Germanica Posnaniensia* XXXI, 91–100.
- Wiese, Richard (1983): Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Zabrocki, Ludwik (1975): Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation. Wrocław u.a.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Komitet Neofilologiczny.

Teil III
Methodische Impulse und Anwendungen

Gerd Antos & Anna Lewandowska
& Agnieszka Pawłowska-Balcerska

Interaktionales Schreiben als Chance für DaF-Lernende im Ausland

Zusammenfassung: Schreiben in der Fremdsprache stellt für viele DaF-Lernende eine große Barriere dar. Zum einen beruht das textorientierte Schreiben auf manchmal noch nicht voll entwickelten Schreibkompetenzen. Zum anderen verlangt Schreiben motivational und kognitiv besondere Fähigkeiten und Anstrengungen. Für viele Lernende ist daher Schreiben vor allem in der Fremdsprache gleichbedeutend mit Angst vor Fehlern. Vor diesem Hintergrund haben sich seit langem *Tandem-Partnerschaften* als ein wichtiges didaktisches Mittel zur Förderung des fremdsprachlichen Schreibens bewährt. Der Aufsatz diskutiert das Für und Wider einer unterrichtlich geförderten Tandem-Kommunikation per Internet nicht zuletzt durch Elemente des *interaktionalen Schreibens*. Sollen Jugendliche im DaF-Unterricht ermutigt werden, ihre Altersgenossen in Deutschland so anzuschreiben, wie sie es aus ihrer alltäglichen medialen Praxis her kennen? D.h. soll neben dem *norm- und textorientierten Schreiben* auch ein *interaktionsorientiertes Schreiben* mit Elementen der *spontanen Mündlichkeit* oder z.B. mit *Emojis* auf dem Smartphone zugelassen oder sogar gefördert werden?

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, interaktionales Schreiben, neue Medien, E-Tandem

1. Die „neue“ Schriftlichkeit unter Jugendlichen

„Nie zuvor haben Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit so viel, so selbstverständlich und insbesondere so lustvoll geschrieben wie heute. Die schriftliche Kommunikation per Smartphone ist für sie nichts, das sie als mühsam oder ‚uncool‘ empfinden, [...]. Im Gegenteil: Kinder und Jugendliche haben Spaß am schriftlichen Austausch und begreifen die genutzten Kommunikationsdienste als praktische Erweiterung ihrer sozialen Handlungsmöglichkeiten“ (Beißwenger 2017: 2).

Diese Charakterisierung dürfte nicht nur für deutsche, sondern auch für polnische Jugendliche gelten: Schnelle und unkomplizierte Dialoge in WhatsApp oder Kommunikation via Instagram, Snapchat oder Facebook sind heute pure Selbstverständlichkeit. Soziale Kontakte können damit durch Schreiben auch dann weiter gepflegt werden, wenn sich Jugendliche nicht treffen können. Dass sie zudem weder von Eltern noch von schriftkritischen Dritten (z.B. anderen Familienangehörigen oder gar Lehrern) beobachtet werden, dürfte den Reiz dieses interaktionalen Schreibens für Jugendliche deutlich erhöhen.

Was die Öffentlichkeit, aber auch die Schule mitunter irritiert, ist, dass sich dieses neue Schreiben von gewohnten Vorstellungen – vor allem was die Form, die Orthographie und Interpunktion etc. betrifft – mitunter unterscheidet. Deshalb werden Sprachformen in der internetbasierten Kommunikation in der öffentlichen Diskussion „[...] immer wieder auch als Anzeichen für die Verschlechterung von Schreibfähigkeiten gedeutet“ (Storrer 2018: 238). Demgegenüber legen Studien zum Thema Schreibkompetenz und neue Medien das Gegenteil nahe (Plieninger 2000, Dürscheid/ Wagner/ Brommer 2010, Dürscheid/ Frick 2016). Bleibt die doppelte Frage: Was folgt daraus für die Vermittlung von Schriftlichkeit in der Schule, insbesondere auch für das Schreiben in der Fremdsprache?

2. Schreiben in der Schule

Keine Frage: Schreiben gehört zu den grundlegenden Kulturtechniken in entwickelten Gesellschaften. Seit der Einführung der Schulpflicht steht daher das Erlernen des Schreibens und darin enthalten die Erklärung und Vermittlung von den so genannten Schreibkompetenzen (Fix 2008, Becker-Mrotzek/ Grabowski/ Steinhoff 2017) im Mittelpunkt des muttersprachlichen, aber auch des fremdsprachlichen Unterrichts¹. Dabei ist klar, dass es sich hier nicht nur um das alphabetische Schreiben, sondern um den Erwerb von Schriftlichkeit im Sinne einer literacy competence handelt. Dies erscheint im Sinne kultureller Traditionen einerseits selbstverständlich, andererseits stellt es Schreibende vor besondere Herausforderungen. Hinzu kommt, dass sich in den letzten Jahrzehnten ein Strukturwandel des Schreibens vollzogen hat. Textsorten und Gattungen machen deutlich, in welchen gesellschaftlichen Bereichen Texte in einer Kultur eine besondere Rolle spielen: Neben der Religion, der Verwaltung sowie Institutionen, spielten und spielen Texte in der Literatur, der Wissenschaft und in der Presse eine zentrale Rolle. Das private und das alltagsweltliche Schreiben hingegen fand eher eine sekundäre Beachtung.

Das hat sich mit der Digitalisierung² des Schreibens nun drastisch verändert. Mit Blick auf die Jugendsprache weist Földes (2019) daraufhin, dass sich die

-
- 1 Zur wieder *neu entdeckten Relevanz* der Fertigkeit *Schreiben* in DaF-Unterricht-Kontexten und zu ihrem *Mittelpunkt* in der fremdsprachlich-didaktischen Diskussion vgl. die 60. Ausgabe der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ mit dem Titel „Schreiben“ (2019) als Erinnerung „[...] an das im Juni 1989 erschienene erste Heft der Zeitschrift (Fremdsprache Deutsch 1, 1989)“ – dazu insbesondere Thonhauser (2019: 3–7).
 - 2 Weiterführendes zum „*Unterrichten mit digitalen Medien*“ in DaF-Kontexten: Vgl. DLL 9 (2017) und DLL 5 (2014), insbesondere Kapitel 4, 125ff.

Sprache in sozialen Medien deutlich verändert hat: „Ein großer Teil der Jugendlichen von heute denkt in knapp formulierten, auf das Wesentliche reduzierten Textnachrichten. Für sie ist es selbstverständlich, dass sich die Welt in kurzen, konzeptuell mündlichen Sätzen beschreiben lässt; diese sind allerdings inhaltlich viel dichter als je zuvor. Es werden öfter Zeichen verschiedener Art verwendet und in diese Zeichen konstruieren Jugendliche ganze Welten hinein“ (Földes 2019: 122). Vor diesem Hintergrund verwundert es nur auf den ersten Blick, wenn Bräuer (1998: 12) schon vor gut zwei Jahrzehnten forderte: „Schreiben [...] braucht eine neue Definition sowohl seines Begriffs als auch seiner praktischen Umsetzung, um als bedeutende Form menschlicher Kommunikation bestehen zu können“.

Gemessen an der heutigen Schreibpraxis zeigt das schulische Schreiben mit seinen zeit- und arbeitsaufwendigen Aufsätzen nicht selten eine auf den ersten Blick erstaunliche Einseitigkeit. Ein nicht unwichtiger Grund dafür ist, dass der mutter- wie der fremdsprachliche Schreibunterricht das Potenzial von Schreib- und Lesegewohnheiten junger Menschen eher wenig (wenn überhaupt) berücksichtigt, anstatt es sinnvoll zur Schreibmotivation zu nutzen.

Diese Diskrepanz zwischen schulischer und Alltagschriftlichkeit wird zwar in der Schule nicht gelehrt, aber in weiten Teilen nicht als Herausforderung verstanden. Vor diesem Hintergrund fordert Beißwenger (2017: 2) zu Recht, dass der Deutschunterricht in besonderer Weise gefragt ist, die neue Alltagschriftlichkeit didaktisch aufzugreifen und einzuordnen. Was das für die Schule bedeutet, lässt sich so zusammenfassen: Die schriftlichen Äußerungen, die von Kindern und Jugendlichen bei der Kommunikation über digitale Kommunikationsanwendungen produziert werden, unterscheiden sich sowohl funktional als auch in ihrer sprachlichen Form deutlich von solchen Produkten des schriftsprachlichen Handelns, auf deren Erstellung die Kompetenzziele gerichtet sind, die im Deutschunterricht im Bereich Schreiben vermittelt werden (Beißwenger 2017: 2). Wie immer man das sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Unterricht sehen und bewerten mag, es gilt das, was Myczko (2015), programmatisch als Frage formuliert hat: „Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner?“.

3. Zielsetzung

Es scheint erstaunlich zu sein, dass die erwähnten Phänomene der (relativ) neuen Schriftlichkeit unter Jugendlichen, in den Lehrplänen, in den Diskussionen und in der (Fremdsprachen-)Didaktik bisher vergleichsweise wenig Beachtung gefunden haben. Manche scheinen das digital gestützte Schreiben sogar als

eine marginale Erscheinung zu betrachten (vgl. dazu Brommer 2007: 316–317). Immerhin findet die SMS- und E-Mail-Korrespondenz auch in DaF-Lehrwerke ihren Eingang, aber doch sehr sparsam und überschaubar.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Ziel des vorliegenden Aufsatzes wie folgt zusammenfassen: Schreiben in der Fremdsprache stellt für viele (DaF-) Lernende große sowohl emotionale wie kognitive Schwellenängste dar. Das ist durchaus sachlich begründet. Denn viele Lernende verfügen zum einen noch nicht über voll entwickelte Schreibkompetenzen. Zum anderen verlangt das so genannte textorientierte Schreiben motivational und kognitiv erhöhte Fähigkeiten und Anstrengungen (etwa gegenüber Sprechen oder dem bloßen ‚Hinschreiben‘), gilt also nicht zu Unrecht als „schwer“ (Antos 2019). Für viele Lernende ist daher Schreiben, vor allem in der Fremdsprache gleichbedeutend mit Angst vor ‚Fehlern‘. Nicht zuletzt deswegen erscheinen uns folgende Fragen durchaus

1 Sind die Sätze richtig oder falsch?
Kreuzen Sie an.

1. Silke kommt um 15.00 Uhr an.

richtig falsch

2. Peter soll sie zwischen fünf und sechs Uhr anrufen.

richtig falsch

3. Pia und Holger sind umgezogen.

richtig falsch

4. Das Wohnzimmer ist sehr hell.

richtig falsch

5. Die Küche ist nicht sehr groß.

richtig falsch

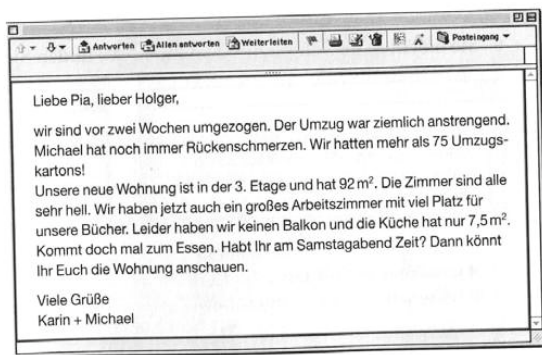


Abb. 1: Beispiel für die SMS- und E-Mail-Korrespondenz aus dem DaF-Lehrwerk *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch* (Funk/ Kuhn/ Demme 2016: 213).

plausibel zu sein: Soll neben dem norm- und textorientierten Schreiben auch ein interaktionsorientiertes oder auch interaktionales Schreiben auf dem Smartphone zugelassen oder sogar gefördert werden?³ Also ein Schreiben mit vielen Elementen der spontanen Mündlichkeit und mit weiteren Hilfsmitteln wie Emojis und Text-Bild-Arrangements, die nicht zuletzt sprachübergreifend das Verstehen von Texten (in der Fremdsprache) erleichtern können? Sollen Jugendliche im DaF-Unterricht also ermutigt werden, ihre Altersgenossen in Deutschland so anzuschreiben, wie sie es aus ihrer alltäglichen medialen Praxis her kennen? Da sich seit langem (e-)Tandem-Partnerschaften als ein wichtiges didaktisches Mittel zur Förderung des fremdsprachlichen Schreibens bewährt haben, beleuchtet der Artikel das Für und Wider einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem interaktionalen Schreiben.

Mit Blick auf das interaktionale Schreiben am Computer drängen sich dabei u.a. folgende Fragen für den DaF-Unterricht auf: Soll man Deutsch-Lernende wirklich ermutigen, in WhatsApp, Facebook, Twitter oder E-Mails so zu schreiben wie ihre deutschen Altersgenossen? Sollen bzw. dürfen sie auch jene schriftlichen Ressourcen nutzen, die typisch für die spontane Mündlichkeit sind (z.B. Ellipsen, Abbrüche, Redewendungen)? Dürfen darüber hinaus Text-Bild-Arrangements oder auch Emojis als Schreibhilfen in der fremden Sprache benutzt werden? Oder fördern solche Hilfsmittel letztlich nicht ungewollt eine (mögliche) Fossilierung im Hinblick auf das textorientierte Schreiben?

Hinter solchen und ähnlichen Fragen steht die Sorge, dass die im DaF-Unterricht üblicherweise gelehrt Orthographie- und Interpunktionsnormen tangiert werden könnten. Der Artikel diskutiert diese Sorgen, verweist aber darauf, dass ein so genanntes interaktionales Schreiben auch als Chance verstanden und gelehrt werden soll, um jugendliche Deutsch-Lernende zu motivieren und nebenbei auch bestehende Ängste abzubauen. Da Internet- bzw. Smartphone-Kommunikation in vielen Sprachen ähnliche an die Mündlichkeit angelehnte Kommunikationsformen aufweisen, wäre es nur konsequent, wenn Jugendliche sie auch sprachübergreifend für fremdsprachliche Texte nutzen könnten.

3 Vgl. dazu Thonhauser (2019: 7): „Welche aktuellen Fragen stellen sich heute für das Schreiben im Deutschunterricht? Die Diversifizierung der Kommunikationsformen stellt das interaktionsorientierte Schreiben in den Vordergrund. Online-Foren, Blogs, Chats und die verschiedenen Formate für Kurznachrichten dienen einem Schreiben, das die Interaktion, den Austausch, die Diskussion in den Vordergrund stellt und weniger produktorientiert ist. Daraus ergeben sich neue didaktische Fragen zu den Lehr- und Lernzielen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht und nach Aufgabenformaten, die diesen Funktionen des Schreibens entsprechen“.

In Bezug auf das interaktionale und schulische, normengerechte Schreiben soll es sich nicht um das ‚Entweder-Oder‘ handeln. Denn – wie bereits veranschaulicht – kann interaktionales Schreiben als Bereicherung, Ergänzung und vor allem Hilfe im fremdsprachlichen (genauso wie im muttersprachlichen) Schreibunterricht gelten. Zu überlegen wäre allerdings Folgendes: Welcher Stellenwert soll den im Rahmen interaktionalen Schreibens entstandenen Produktionen zukommen? Wie soll man mit ihnen umgehen? Sollen sie in der Lehrerbildung thematisiert werden? Sollen sie überhaupt korrigiert und benotet werden? Wenn ja, welche Kriterien sollten da zugrunde gelegt werden? All diese Fragen, die das Thema sicherlich nicht ausschöpfen, bedürfen einer soliden theoretisch-empirischen Untermauerung, die mit dem folgenden Beitrag in die Wege geleitet werden kann.

4. Interaktionales Schreiben

Dass heute über 90% der deutschen Jugendlichen Handys bzw. Smartphones nutzen, dürfte kaum überraschen – eher schon, dass die tägliche Internetnutzungsdauer bei über drei Stunden zu liegen scheint. In Polen zeigt sich ein vergleichbares Bild. Laut einer repräsentativen Studie, die von der Stiftung *dbamo mójz@się*⁴ 2015–2016 unter 22086 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren durchgeführt wurde, können sich junge Polen ihren Alltag ohne das Handy oder Smartphone (meist mit dem Internetzugang) kaum noch vorstellen und nutzen es regelmäßig (86,6%). Über 85% der Probanden nutzen mobile Geräte mindestens einmal pro Tag, während 35% es am Tag zigmal tun. 10% junger Menschen behaupten, in Zukunft würden sie gern ihr mobiles Gerät noch öfter nutzen, denn sie bräuchten immer mehr Zeit, „um alles Notwendige zu erledigen“⁵.

Bei der Nutzung des Handy bzw. des Smartphones spielt die Nutzung von WhatsApp und anderer Messenger-Diensten (z.B. E-Mails, Twitter etc.) eine wichtige Rolle – und das sowohl in Deutschland als auch in Polen. Unstrittig ist, dass dabei auch das „Schreiben Digital“ (Dürscheid/ Frick 2016) bei Jugendlichen beider Kulturen eine zentrale Rolle in ihrer Alltagskommunikation spielt.

Ausgehend von diesen Befunden stellt sich aber die Frage, inwiefern sich das computerbasierte Schreiben von jenem unterscheidet, das in der linguistischen

4 Siehe dazu: *Pokolenie „Always on“* (Generation „Always on“) unter: <https://dbamomojzasieg.com/mlodzi-cyfrowi/>, <https://dbamomojzasieg.com/fundacja/> (Stand vom 23.03.2020).

5 Siehe: <https://dbamomojzasieg.com/publikacje-raporty/> (Stand vom 23.03.2020).

Forschung auch textorientiertes Schreiben genannt wird und in der Schule beider Länder gelehrt und gelernt wird. Textorientiertes Schreiben zielt in Form und Inhalt über den aktuellen situativen Kontext hinaus, ist normorientiert und dafür gedacht, unabhängig vom aktuellen situativen Kontext rezipiert zu werden. Textorientiertes Schreiben gilt daher in vielen Kulturen als das zu erreichende ‚Ideal‘, mitunter auch als einzig akzeptierter Standard der Schriftlichkeit. Von daher verwundert es nicht, wenn festgestellt wird, dass das textorientierte Schreiben im Zentrum der schulischen Schreibdidaktik steht (Storrer 2013: 228).

Dennoch kann man nicht die Augen vor einer Entwicklung verschließen, die mit der Digitalisierung bis weit in unseren Alltag hinein Einzug genommen hat. Denn hier gilt die inzwischen kaum mehr bestreitbare Einsicht:

„Die ‚digitale Revolution‘ hat wesentliche Auswirkungen auf die kommunikativen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens: Digitalisierung, Computer und Internet verändern aber nicht nur die Prozesse des Lesens und Schreibens als solche, sondern auch die kulturellen Produkte sowie die gesellschaftlichen Praktiken des Umgangs mit ihnen. Sie haben Auswirkungen auf sämtliche Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens.“ (Lobin et al. 2017: 15–16).

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, inwiefern sich das vor allem unter Jugendlichen verbreitete interaktionsorientierte Schreiben⁶ (z.B. am Smartphone) vom sog. textorientierten Schreiben unterscheidet. Nach Storrer (2018) sind dies folgende Unterschiede:

„Beim interaktionsorientierten Schreiben steht das Gelingen der laufenden sozialen Interaktion im Mittelpunkt; beim textorientierten Schreiben das Verfassen eines normkonformen und aus sich heraus verständlichen Textes. Wenn man sich diesen Unterschied bewusst macht, wird klar, warum man interaktionsorientierte Schreibprodukte nicht mit den Maßstäben bewerten sollte, die gemeinhin für die Bewertung von Produkten des textorientierten Schreibens herangezogen werden“ (Storrer 2018: 228).

Kleinberger und Wagner (2010: 43) haben mit Blick auf ihr Projekt *Schreibkompetenz und neue Medien* bereits früher hervorgehoben, dass das interaktionale Schreiben durch normferne Produktionssituationen gekennzeichnet ist. Für die einzelnen Kommunikationsformen sind entsprechende Stile charakteristisch,

6 Gegenüber dem von Storrer (2018) verwendeten Begriff des interaktionsorientierten Schreibens haben wir uns in unserem Beitrag für die Bezeichnung interaktionales Schreiben entschieden. Letzteres ist gegenüber der ersten Bezeichnung eine auch sprachübergreifende und interkulturelle Aspekte mit berücksichtigende Form des Schreibens in einer bestimmten Gruppe, die durch soziale und funktionale Eigenschaft bestimmt und geprägt ist; in dem von uns diskutierten Falle von den Jugendlichen bzw. den Studierenden.

die teilweise stark von der kodifizierten Norm abweichen (z.B. SMS, Chat). In der von ihnen durchgeführten Lehrerbefragung wurde die Schreibkompetenz von Lernenden eingeschätzt. Insgesamt wurde eher von einer Verschlechterung als Verbesserung der Schreibkompetenz in den ersten zehn Jahren des 21. Jahrhunderts gesprochen (ungenügende Rechtschreibung, Zeichensetzung, Beherrschung der Grammatik, mangelnder Textzusammenhang etc.). Dafür aber wurde der positive Einfluss der Neuen Medien (Zunahme der Freude am Schreiben, „freiere, kreativere Formulierungen“, „erfrischende Passagen“, „weniger brav als vor zehn Jahren“) betont (ebd. 48).

Dennoch wird das interaktionale Schreiben von manchen kritisch gesehen. Allerdings geben Dürscheid und Frick (2016) zumindest Entwarnung, was grundlegende Befürchtungen um den Bestand einer Kultursprache betrifft: „Wichtigste gleich vorweg: Es existiert keine einheitliche ‚Sprache des Internets‘; die Rede vom ‚Cyberslang‘, von der ‚Netzsprache‘ oder ‚Online-Sprache‘ ist irreführend“ (Dürscheid/ Frick 2016: 72).

Für normorientierte Leser besonders salient erscheinen folgende Stilmerkmale der interaktionalen Sprache, die vielleicht aus der Sicht mancher DaF-Lehrkraft noch besonders gewöhnungsbedürftig wirken dürften. Folgt man Dürscheid und Frick (2016) so betrifft das sprachliche Besonderheiten im Stil – sei es auf der lexikalischen Ebene (z.B. Anglizismen), danach auf der grammatischen Ebene (z.B. Kurzschreibungen, Ellipsen) oder auf der pragmatischen Ebene (z.B. Begrüßungsformeln). Graphische Besonderheiten fallen gegenüber konventionellen Textformen natürlich besonders auf, etwa auf der Ebene der Wortschreibung (z.B. die Substantiv-Kleinschreibung), die Gestaltung des Textes (z.B. die Interpunktion) und die Kombination von Schrift- und Bildzeichen (z.B. die Verwendung von Emojis). Betrachten wir einige dieser Besonderheiten mit Dürscheid und Frick (2016: 69ff.) etwas genauer:

- Kurzschreibungen: Wer schon einmal E-Mails geschrieben oder erhalten hat, wird sich nicht wundern, wenn darin Formen wie *hdl* (*hab dich lieb*), *lg* (*liebe Grüße*), *lol* (*laugh[ing] out loud*) vorkommen.
- Sparschreibungen: Ängste vor ‚Fehlern‘ beim Schreiben sowohl in der Muttersprache als in der Fremdsprache lassen sich im Unterricht mit dem Hinweis auf so genannte „Sparschreibungen“ begegnen. So sind Tilgungen (wie etwa *ne* für *eine*; *is* für *ist*, *nich* für *nicht* oder *hab* für *habe*) beim interaktionalen Schreiben durchaus gebräuchlich. Ebenso wie Reduktionen, z.B. *sehn* für *sehen* oder z.B. *grade* statt *gerade*, oder wie Assimilationen bei *wars* (*war es*) oder *noch'n*. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass solche Schreibungen zwar weit verbreitet

und daher hochfrequent, aber in ihrer Anzahl sehr eingeschränkt seien. „Sie werden verwendet, weil andere sie auch verwenden und weil man weiß, dass sie als typische Stilmittel gelten“ (Dürscheid/ Frick 2016: 70).

- Anglizismen: Beim Vergleich von deutschen und polnischen E-Mails oder WhatsApp wäre interkulturell spannend, ob und inwieweit Anglizismen verwendet werden. Der Anteil an Anglizismen in den digitalen Schreibformen der Jugendlichen scheint überraschenderweise aber eher gering zu sein – auch wenn dieser Wechsel in andere Sprachen (ebenso wie in andere Varietäten) besonders auffällig zu sein scheint.
- Konzeptionelle Mündlichkeit: Nicht nur in der Chat-Kommunikation lässt sich eine Orientierung an der gesprochenen Sprache erkennen. Stilistisch ist damit nicht nur unter Jugendlichen der Hinweis verbunden, solche Formen als Ausdruck eines informellen Stils zu verstehen.
- Syntax: Hier spielen vor allem *Ellipsen* eine wichtige Rolle, obwohl sie keineswegs typisch, wohl aber salient für interaktionales Schreiben zu sein scheinen. Dass Subjektpronomina wie *ich und du*, sowie Artikel, Präpositionen oder auch Verben ausgelassen werden, dürfte E-Mail-Schreibende inzwischen kaum mehr verwundern. Für das interaktionale Schreiben sind ferner folgende graphische Merkmale besonders auffällig (Dürscheid/ Frick 2016: 92–93):
- kleinschreibung: Ob gelegentlich oder konsequent markiert ebenfalls informelle Kommunikationssituationen ein. Dennoch wird die Großschreibung in formellen Kontexten weiterhin akzeptiert.
- MAJUSKELSCHREIBUNG ZUR HERVORHEBUNG wird aus entsprechenden Kontexten des textorientierten Schreibens als graphische Markierung übernommen, kann aber in E-Mails etc. durchaus salient wirken.
- Imitation lautlicher Merkmale: Auch Formen wie **kreeiiiiiiisch* finden sich nicht nur in interaktionalen Textsorten wieder.
- Inflation des Ausrufezeichens: Auch hier ließen sich schnell Beispiele für stilistische Übergänge im Schreiben finden (*potzblitz!!!*).
- Schließlich könnten beim interaktionalen Schreiben in der Fremdsprache die piktoralen Elemente eine wichtige Rolle spielen (vgl. Dürscheid/ Frick 2016: 96). Neben Emojis (siehe unten) hat die Internetkommunikation nicht nur für die Schreibenden in der Fremdsprache den großen Vorteil, dass er/ sie statt eigener Worte Bilder direkt in sein Schreiben integrieren kann, bei einem Dialog sogar mit dem Zusatznutzen, dass z.B. der deutsche Partner diese Bilder sogar direkt kommentieren kann.

5. Schreiben im Kontext *polnisch-deutscher Tandems*

Wie selbstverständlich Jugendliche sprach- und kulturübergreifend miteinander kommunizieren, zeigen Beispiele aus E-Mail-Korrespondenzen von Studierenden aus dem polnisch-deutschen (*e-*)*Tandemprojekt Halle – Poznań* (2019)⁷. Gerade weil der Aspekt des interaktionalen Schreibens weder unter den Vorgaben zu den Tandem-Partnerschaften noch darüber hinaus im Unterricht thematisiert wurde, ist bemerkenswert, wie ganz selbstverständlich sich die Studierenden in dieser Sprach- bzw. Schreibform bewegen. Betrachten wir dazu folgende Beispiele⁸, die einige Elemente des interaktionalen Schreibens beinhalten:

Beispiel 1:

Da kannst Du einfach selber nochmal drüber schauen und findest die Antwort sicher selbst raus ☺

Beispiel 2:

*Gerade ging die Los-Fee herum und – tadaaaa – ich habe dich gezogen!
Jetzt ist unsere Aufgabe eine E-Mail zu schreiben und nach der Mindmap zum Thema „Wunder“ zu fragen. Ich freue mich schon sehr auf deine und bin gespannt, wie du diese Aufgabe umgesetzt hast – außerdem hoffe ich, dass ich etwas Inspiration durch deine Mindmap gewinnen kann ;)
Ich stelle mich dann das nächste mal vor – jetzt bin ich erst einmal gespannt, was du mir zusendest. Bis gleich!*

Beispiel 3:

Cool, dass dir Berlin so gut gefallen hat. Die Stadt ist wirklich toll! (Mein Onkel wohnt dort und meine Mutter wurde dort geboren) Es ist immer etwas los, sie schläft einfach nie! Außerdem hat sie sehr viel Geschichte und es gibt jedes Mal etwas Neues zu entdecken.

Beispiel 4:

Wow, wenn du jeden Tag mit dem Auto und der Bahn fährst, dann ist das doch aber eine ziemliche Belastung oder? Bei mir würde das zum Beispiel gar nicht gehen, weil ich mal morgens zwei Stunden und mal abends zwei Stunden habe, aber in der Mitte zwei oder sogar vier Stunden frei. Ist das bei dir nicht so? Oder wäre es nicht einfacher und vielleicht auch günstiger, wenn du vorort wohnen würdest??

7 Das genannte Projekt wurde im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań und Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg veranstaltet (2016–2019) und von den Autoren des Beitrags koordiniert.

8 Alle Zitate in den Beispielen wurden in den Beitrag im Originalwortlaut übernommen.

Beispiel 5:

Beim ersten überfliegen des Textes hat er sich schon sehr gut gelesen! Ich werde die Geschichte in den nächsten Tagen genauer ansehen und dir dann meine Verbesserungsvorschläge schicken. Möchtest du, dass ich Dinge im Text direkt korrigiere oder soll ich die Stellen erstmal nur markieren, damit du selbst nochmal gucken kannst, ob du etwas verbessern kannst? Danach kannst du es mir natürlich gerne wieder schicken und ich gucke es mir nochmal an!? Sag einfach Bescheid, was dir lieber wäre :)

Beispiel 6:

Ohje, Du bist immer noch krank? Das tut mir sehr Leid :-(. Gute Besserung!

Beispiel 7:

[...] dein Gedicht ist soooooooooo gut!!! Es gefällt mir wirklich sehr!! Besser hätte ich es selbst nicht schreiben können! Ich bin nämlich ganz schlecht im dichten. :D Ich finde es beeindruckend, dass du das so gut in einer Sprache machen kannst, die nicht deine Muttersprache ist! Ich spreche ja an sich auch Spanisch – aber ein Gedicht auf Spanisch habe ich noch nie geschrieben. :D Hast du lange dafür gebraucht? Oder schreibst du öfter Gedichte?

Beispiel 8:

*Und wir haben eine Menge gemeinsam. Ich denke, wir verstehen die Natur beide als ‚Wunder‘. Die Magie habe ich rauf geschrieben, weil ich ein großer Fan von Harry Potter bin Seit meiner Kindheit lese ich die Bücher und schaue die Filme. Ich habe Magie damals immer als ‚Wunder‘ gesehen und bis heute glaube ich, dass es viel Magie in unserer Welt gibt. Jedes Wunder ist irgendwie magisch ^^
Bald darf ich deinen tollen Text dazu lesen und ich bin schon ganz gespannt :)
Ich wollte dich noch fragen, wie ich deinen Text korrigieren soll? Wie möchtest du es?*

Man könnte nun einwenden, dass die deutschen Studierenden bestimmte Elemente des interaktionalen Schreibens zwar ganz selbstverständlich, aber im gewissen Sinne auch ‚naiv‘ verwendet haben. Vielleicht haben sie ihre polnischen Alterskolleginnen und -kollegen mit ihrer aus Deutschland her bekannten Schreibpraxis dadurch sogar interkulturell überfordert? Das folgende Beispiel zeigt aber, dass viele der Elemente des interaktionalen Schreibens auch unter polnischen Studierenden durchaus üblich sind:

In fast jedem Text-Auszug findet man Emoticons, Smileys oder Emojis (dazu siehe Beispiel 2, 3, 6, 7, 8 und Abb. 2). Inzwischen weltweit verbreitet, scheinen sie auch *sprachübergreifend* verwendet zu werden. Die dahinter stehende spannende Frage, nicht nur für den Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht: Können sie von jedem, unabhängig von dessen Erstsprache, auch tatsächlich ‚verstanden‘ werden?

Ausgangspunkt sind einerseits typische Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit (z.B. Beispiel 4) oder andere schriftspezifische Merkmale des interaktionalen Schreibens in den deutschen Schreibpassagen. Man betrachte

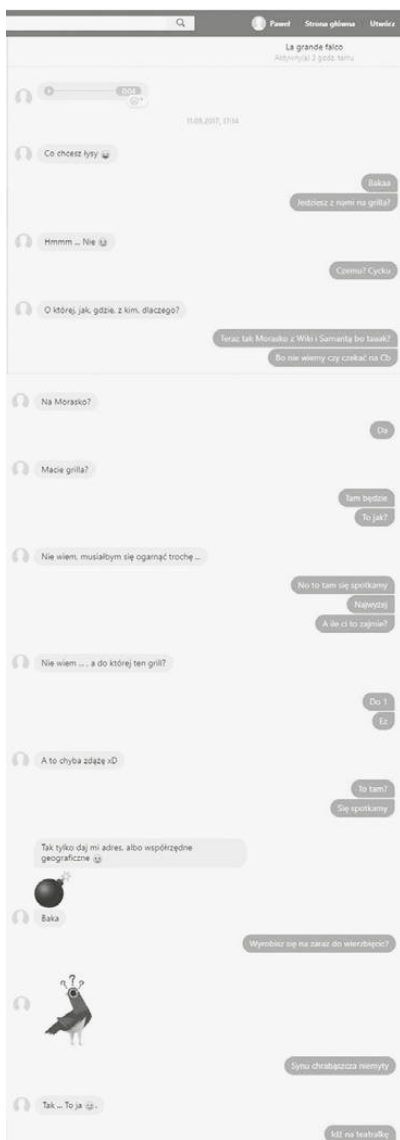


Abb. 2: Beispiel für die Facebook-Korrespondenz zwischen zwei polnischen Studierenden.

dazu die Imitation lautlicher Merkmale (Beispiel 3, 4, 6 und 7) sowie die Inflation des Ausrufezeichens (Beispiel 7) und des Fragezeichens (Beispiel 4), Kleinschreibung (Beispiel 4 und 5) oder Ellipsen (Abb. 2). Wenn man einmal die sprachspezifischen Besonderheiten der Schriftlichkeit (z.B. die Großschreibung im Deutschen) vernachlässigt, so zeigt bereits der oberflächliche Vergleich mit dem gerade erwähnten polnischen Beispiel, dass es durchaus sinnvoll ist, von einem ähnlichen Praxiskonzept des Schreibens im Internet sowohl bei Deutschen wie auch bei polnischen Studierenden auszugehen. Wenn dem aber so ist, dann ist auch im DaF-Kontext nachvollziehbar, dass im kulturübergreifenden Schreiben, also zum Beispiel in der digitalen Tandem-Kommunikation, eine Form des interaktionalen Schreibens verwendet und akzeptiert wird.

6. Interaktionales Schreiben als Testfeld für interkulturelle Pragmatik

Formen des interaktionalen Schreibens können für Studierende aus zwei kulturell und sprachlich unterschiedlichen Ländern dort besonders interessant werden, wo sie nicht nur auf ein gemeinsam bekanntes Schreib-, Schrift- und Bild-Repertoire zurückgreifen können (vgl. dazu Beispiele des letzten Abschnitts). Gemeinsame, d.h. Länder übergreifende schriftliche und bildliche Schreib-Ressourcen, können jenseits schriftsprachlicher Normen und geläufiger Muster auch dort wechselseitig ausprobiert werden, wo es den Schreibenden nicht klar ist, wie ihre Kommilitonen in dem jeweils anderen Land darauf reagieren. Das betrifft die Frage nach der Akzeptanz pragmatischer Muster und Praktiken. Welche sprachlichen, kommunikativen, aber auch medialen Praktiken, wie etwa Begrüßungen und Verabschiedungen, kommen bei Rezipienten überhaupt an und wie reagieren Schreibpartner in Tandems, aber auch darüber hinaus auf sie unter interkultureller Perspektive? Was wird in der Internetkommunikation bei fremdsprachlichen Schreiben wechselseitig überhaupt akzeptiert?

6.1 Begrüßen und Verabschieden in der WhatsApp-Kommunikation

Betrachten wir dazu exemplarisch die Frage, ob und inwieweit Begrüßen und Verabschieden in der schriftlichen Internetkommunikation unter Jugendlichen üblich ist. Dazu ein Blick auf eine entsprechende Diskussion bei Dürscheid und Frick (2016: 79). Zunächst stellen die Autorinnen fest, dass „[...] WhatsApp-Nachrichten häufig nicht mit Begrüßungs- und/ oder Verabschiedungssequenzen umrahmt sind“ (ebd.). Gründe dafür sind, dass aufgrund der technischen Struktur der WhatsApp-Kommunikation für die Nutzer immer sichtbar wird,

was im gemeinsamen Kommunikationsraum gerade passiert. Ob aber im interaktionalen Schreiben unter interkultureller Perspektive auch das gilt, was sich die beiden Autorinnen in ihrem diskutierten Schweizer Beispiel fragen, könnte Gegenstand eines interkulturellen Austestens sein, nämlich die Frage, ob „[...] das Weglassen von Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln auch als ein Marker für Nähe gewertet werden. Durch ihr Fehlen wird die soziale Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern als eng und intakt kontextualisiert“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund ist ganz pragmatisch spannend, ob es Studierenden beider Länder so ergehen würde, wie dies das Schweizer Beispiel veranschaulicht:

Dieses Beispiel stammt aus einer WhatsApp-Konversation zwischen zwei Personen, „[...] die sich nicht besonders gut kennen und nur selten miteinander kommunizieren“ (Dürscheid/ Frick 2016: 80). Hier drängt sich die Vermutung auf, dass das auch zwischen schreibenden Kommilitonen bzw. zwischen

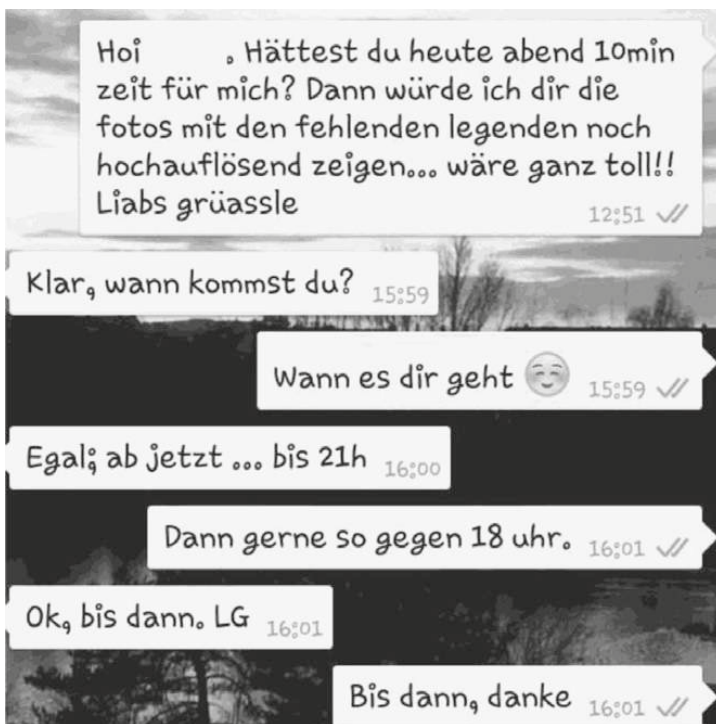


Abb. 3: Beispiel für die WhatsApp-Kommunikation (Dürscheid/ Frick 2016: 79).

deutschen und polnischen Jugendlichen ähnlich ablaufen dürfte. Das schließt nicht aus, dass bei einer entsprechend gemeinsamen Kommunikationsgeschichte ab einem bestimmten Zeitpunkt Begrüßung und Verabschiedung entweder ganz oder nur teilweise erfolgt. Möglicherweise wäre das auch ein Beleg für die Dynamik einer gefestigten Kommunikationsgeschichte.

6.2 Bilder und Bildzeichen als Schreibhilfen in fremden Sprachen

Ein weithin beliebter und daher auch genutzter Vorteil der WhatsApp-Kommunikation ist, dass Bilder und Bildzeichen in den zu verschickenden Text eingefügt werden können – häufig auch in einem Umfang, der weiter gehende Vertextungen bei schriftlichen WhatsApp-Dialogen überflüssig zu machen scheint. Da Lesende unmittelbar darauf reagieren können (etwa durch Fragen oder Kommentare), ist das Text-Bild-Spektrum praktisch kaum regelungsbedürftig. Dass Bilder einen schnellen und ergänzenden Beitrag zur Semantisierung einer Botschaft leisten können, leuchtet unmittelbar ein. Das kann mitunter soweit gehen, dass Bilder schriftsprachliche Kommunikationsangebote weitgehend ersetzen können. Keine Frage also, dass sich Text-Bild-Kombinationen gerade in der fremdsprachlichen Internetkommunikation als Hilfen beim interaktionalen Schreiben geradezu anbieten.

Das gilt auch für Bildzeichen. Unter Jugendlichen besonders beliebt sind die aus dem asiatischen Raum stammenden sog. Emojis. Ursprünglich als Ergänzung schriftsprachlicher Passagen gedacht, haben sie sich in der internationalen Internetkommunikation inzwischen weit verbreitet. In der Tat leuchtet ein, dass unter bestimmten Bedingungen Emojis die Funktion von Schriftzeichen übernehmen können, z.B. „Ich ♥ Bio“ oder „Ich bin 😊“. Damit liegt die Frage nahe, inwieweit Bilder, Bildzeichen und hier insbesondere die heute so beliebten Emojis als Schreibhilfen zu verwenden sind – insbesondere, in einer zu erlernenden oder nicht hinreichend beherrschenden Fremdsprache.

Bei genauerer Betrachtung stellt sich heraus, dass Emojis nicht generell sprachliche Botschaften ersetzen, sondern für spezifische Funktionen verwendet werden. Nach Dürscheid und Frick (2016: 98) nehmen sie vor allem drei Funktionen ein. Wir folgen dabei den beiden Autorinnen:

Im ersten Screenshot bringt der Schreibende kommentierend und bewertend seine subjektive Einstellung zum Geschriebenen zum Ausdruck, vergleichbar mit der Mimik im Mündlichen. Allerdings ist zu berücksichtigen: „Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber der Hinweis, dass Emoticons keine direkte Entsprechung in der gesprochenen Sprache haben. So stehen die Kommentar-Emojis häufig am Ende einer Äußerung und ersetzen dort in vielen Fällen

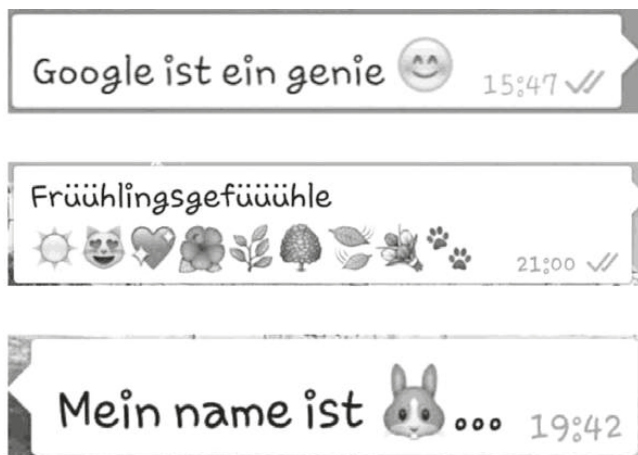


Abb. 4: Beispiele für Emojis (Dürscheid/ Frick 2016: 98).

das Satzzeichen; in der gesprochenen Sprache verläuft die Kommentierung der Äußerung (z.B. in der Mimik) hingegen parallel zum Sprechen, nicht erst am Ende“ (Dürscheid/ Frick 2016: 98).

Im zweiten Screenshot veranschaulichen und illustrieren Emojis sowohl bildlich wie durch die Schreibung „Frühlingsgefüühle“. Erst im dritten Beispiel ersetzt ein Emoji das Wort ‚Hase‘: „Bei dieser letzten Verwendungsart von Emojis sprechen wir von piktoralem Schreiben. Denn hier wird der Text nicht nur kommentiert oder illustriert, sondern durch Bildelemente teilweise ersetzt“ (Dürscheid/ Frick 2016: 99). Warum das piktorale Schreiben nicht vollständig an die Stelle des interaktionalen Schreibens treten kann, wird schon deutlich, wenn man erkennt, dass Emojis eigene, z.T. unterschiedlich konventionalisierte Bildzeichen-Systeme sind (z.B. „Gesichtszeichen (Emoticons), Tiere, Haushaltsutensilien, Freizeit, Fahrzeuge und andere mehr“). Festzuhalten ist: Bildzeichen können sicherlich das interaktionale Schreiben in einer Fremdsprache erleichtern, nicht aber ersetzen! Denn die Nutzer von Emojis dürften wissen, dass diese Bildzeichen in verschiedenen Diensten und Betriebssystemen unterschiedlich gestaltet und dargestellt werden und d.h. dass sie bisweilen unterschiedlich interpretiert werden.

7. Schlussfolgerungen für den DaF-Unterricht

Wie die in diesem Beitrag diskutierten Beispiele veranschaulichen, ist das interaktionale Schreiben auf dem Smartphone oder PC sowohl unter deutschen wie

auch polnischen Studierenden weit verbreitet. Insofern kann das im DaF-Unterricht durchaus zu Nutze gemacht werden, sei es, dass man in geeigneten Kontexten, z.B. bei der Tandem-Kommunikation, daran anknüpft, oder dass man es sogar zum Gegenstand des Unterrichts macht. In beiden Fällen stärkt man die Motivation der Studierenden und ermutigt sie somit auch in der Fremdsprache zu schreiben.

Als Gegenstand des Unterrichts sind dabei insbesondere folgende funktionale Vorteile herauszuarbeiten:

„Die Produkte des interaktionsorientierten Schreibens müssen primär für die an der Interaktion Beteiligten verständlich sein. Die Versprachlichungsstrategien sind primär auf das Gelingen der laufenden Interaktion hin ausgerichtet. Hierfür kann eine schnelle Reaktion wichtiger sein als Prägnanz und sprachliche Elaboriertheit. Die für das textorientierte Schreiben maßgebliche Tugend des Überarbeitens, des Feilens am Text, die auch beim interaktionsorientierten Schreiben grundsätzlich möglich wäre, ist dabei oft nachrangig. Dafür spielen Aspekte der Beziehungsgestaltung und der gemeinsamen Bearbeitung einer Kommunikationsaufgabe bei der Versprachlichung eine zentrale Rolle“ (Storrier 2018: 228).

Entgegen eines weit verbreiteten Vorurteils, Jugendliche schrieben heute seltener und auch noch schlechter als früher (Dürscheid/ Frick 2016), ist das interaktionale Schreiben kein Zeichen für einen Verfall der Sprache. Allerdings ersetzt es auch nicht das normorientierte oder textorientierte Schreiben. Das gilt für den DaF-Unterricht ebenso wie für den Schulunterricht: „Im Mittelpunkt der schulischen Schreibausbildung steht demnach die Erziehung zur Schriftlichkeit. Konzeptionell schriftliche Texte stellen hier das Bildungsideal dar. [...] Auffälligkeiten (wie sie in der interaktionalen Schreiben üblich sind) entsprechen nicht den Erwartungen an konzeptionelle Schriftlichkeit, sie erfüllen nicht einmal die Vorgaben für sprachliche Richtigkeit; sie können aber funktional und bezogen auf den kommunikativen Zweck des Textes durchaus angemessen sein“ (Dürscheid/ Wagner/ Brommer 2019: 326).

Hierzu bieten sich die diskutierten Elemente des interaktionalen Schreibens als Einstieg für die *Reflexion* über grammatische, graphische und bildliche Ressourcen an, die über die aus den Lehrwerken bekannten Normen hinausgehen. Was der Motivation fremdsprachlicher Schreibender besonders entgegenkommen dürfte, ist der Vergleich zwischen den interaktionalen Elementen in der Fremdsprache Deutsch mit der eigenen Schreibpraxis der Jugendlichen in ihrer Erstsprache. Hier können Studierende aus eigener Erfahrungen entsprechende Unterrichtsbeiträge einbringen und sie – etwa auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der Tandem-Kommunikation – auch unter funktionalen, aber auch interkulturellen Aspekten beurteilen. Das gilt für Fragen, wie viel Bilder oder

Bildzeichen beim Tandem (und darüber hinaus) sinnvoll und für den Rezipienten akzeptabel sind. Das gilt aber auch für typisch interkulturelle Fragen – etwa was die Begrüßung bzw. Verabschiedung betrifft, oder wie viel ‚Nähe‘ in einer solchen Schriftkommunikation angemessen ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich im DaF-Unterricht auch leichter Bezüge zu Normen und generell zum Bildungsideal des normorientierten Schreibens herstellen. Kurz: Für diese Behandlung des interaktionalen Schreibens im DaF-Unterricht gilt, was Reißwenger (2017) aus fachdidaktischer Seite für das textorientierte und normbezogene Schreiben generell betont: „Um sprachliche Äußerungen dieser Art zu erzeugen und um zu durchschauen, dass (und warum) bei ihrer Produktion andere sprachliche Gestaltungsanforderungen gelten als in der spontanen, dialogischen Schriftlichkeit unter Vertrauten, erscheint es sinnvoll, beide Formen der Schriftsprachverwendung unter funktionalem Gesichtspunkt zu reflektieren. Zu diesem Zweck lässt sich sehr gut an die kommunikative Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler anknüpfen“ (ebd.: 2f.). Laut Myczko (2015: 48) ist auch darauf hinzuweisen, dass „[...] der Bezug zu den Erfahrungen wichtig [ist], die der Lerner im Umgang mit schriftlichen Texten und schriftlicher Produktion im muttersprachlichen Unterricht gemacht hat“.

8. Interaktionales Schreiben – einige Schlussfolgerungen

Normen und formale Standards berücksichtigendes, sog. textorientiertes Schreiben gilt nicht nur bei Jugendlichen als schwer. Insofern bietet sich das interkulturell praktizierte interaktionale Schreiben als wichtiger Beitrag für das Fremdsprachenlernen an, auch im Rahmen des DaF-Unterrichts und da, insbesondere und gezielt, auch im Tandem-Schriftverkehr.

Interaktionales Schreiben könnte demzufolge dazu beitragen, sowohl den mutter- als auch fremdsprachlichen Schreibprozess zu optimieren. Denn gerade an den in unserem Beitrag präsentierten Beispielen lässt sich bereits ansatzweise zeigen, dass das interaktionale Schreiben eine Sprachen und Kulturen überbrückende Kommunikationsform ist, die soziale wie vor allem auch motivationale Vorteile hat. Denn das digitale Schreiben hat, wie in diesem Beitrag belegt, damit zu tun, „[...] dass die Schriftlichkeit ein Ausdruckspotential bietet, das in der Mündlichkeit fehlt“ (Dürscheid/ Frick 2016: 65).

Auch wenn das interaktionale Schreiben mit seinen graphischen, bildlichen und schriftlichen Besonderheiten mitunter gewöhnungsbedürftig erscheinen mag, ist es eine durchaus funktional angemessene Form des Schreibens. Für diese Stilform des Schreibens gilt: „Ein guter Text ist ein Text, der den Erwartungen des Rezipienten entspricht. Die Erwartungen des Rezipienten an einen Text

resultieren aus seinem Wissen über die Normen und Muster, die für einen Text dieser Textsorte gelten. Bezogen auf das gute Schreiben bedeutet dies, dass ein gutes Schreiben ein Schreiben ist, das die Erwartungen des Lesers erfüllt“ (Dürscheid/ Brommer2019: 329).

Um es nochmals zu betonen: Das interaktionale Schreiben steht nicht im Gegensatz zum textorientierten Schreiben, sondern es ergänzt es. Unter fremdsprachlicher Perspektive ist hervorzuheben, dass das interaktionale Schreiben an die kommunikativen Alltagserfahrungen der Schreibenden anknüpft und daher ein wichtiges Element ist, (DaF-)Lernende zum Schreiben in der Fremdsprache zu motivieren und ermutigen.

Literatur

- Antos, Gerd (2019): Schriftliche Textproduktion: Formulieren als Problemlösen. In: Janich, N. (Hg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 227–243.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Beißwenger, Michael (2017): WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. In: Gailberger, S./ Wietzke, F. (Hg.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe 1 und 2*. Weinheim: Beltz-Verlag, 91–124.
- Brash, Bärbel/ Pfeil, Andrea (2017): *Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch lehren lernen (DLL) 9*. Ernst Klett Sprachen: Stuttgart.
- Bräuer, Gerd (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck Wien: StudienVerlag.
- Brommer, Sarah (2007): Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, 315–345.
- Dürscheid, Christa/ Wagner, Franc/ Brommer, Sarah (2010): *Wie Jugendliche schreiben: Schreibkompetenz und neue Medien. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel*. Berlin New York: de Gruyter.
- Dürscheid, Christa/ Frick, Karina (2016): *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Kröner.
- Dürscheid, Christa/ Brommer, Sarah (2019): Schrift und Schreiben in der gegenwärtigen Sprachreflexion. In: Antos, G./ Niehr, T./ Spitzmüller, J. (Hg.), *Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. In: Felder, E./ Gardt, A. (Hg.), *Handbuch Sprache und Wissen. Band 10*. Berlin Boston: de Gruyter, 309–332.

- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Földes, Csaba (2019): „Jugendwort des Jahres“: kommunikative Realität oder mediale Konstruktion von Jugendsprache? In: *Wirkendes Wort-Jg. 69, 1*, 121–139.
- Fremdsprache Deutsch (1989): *Schreiben. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 1. Klett Verlag.
- Fremdsprache Deutsch (2019): *Schreiben. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 60. Erich Schmidt Verlag.
- Funk, Herman/ Kuhn, Christina/ Demme, Silke (2016): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kleinberger, Ute/ Wagner, Franc (2010): *Wie schreiben Schülerinnen und Schüler in neuen Medien?* In: Jakobs, E.M./ Lehnen, K./ Schindler, K. (Hg.), *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt am Main Berlin Bern: Peter Lang, 37–50.
- Lobin, Henning/ Heymann, Sabine/ Klawitter, Jana/ Leitenstern, Regina (2010): *Lesen und Schreiben im digitalen Zeitalter*. In: *Spiegel der Forschung 27 – Sonderheft*, 14–23.
- Myczko, Kazimiera (2015): *Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner?* In: *Glottodidactica XLII/2*, 45–59.
- Plieninger, Martin (2000): *Schreiben – Überarbeiten – Veröffentlichen*. In: Thomé, G./ Thomé, D. (Hg.), *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*. Braunschweig: Westermann, 88–106.
- Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen (DLL) 5*. Klett-Langenscheidt: München.
- Storrer, Angelika (2013): *Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken*. In: Frank-Job, B./ Mehler, A./ Sutter, T. (Hg.), *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 331–366.
- Storrer, Angelika (2018): *Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet*. In: Deppermann, A./ Reineke, S. (Hg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin Boston: de Gruyter, 219–244.
- Thonhauser, Ingo (2019): *Schreiben heute*. In: *Fremdsprache Deutsch (2019): Schreiben. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 60. Erich Schmidt Verlag, 3–7.

Internetquellen

Statista: Statistiken zur Mediennutzung von Jugendlichen. Abgerufen am 07.03.2019 von <https://de.statista.com/themen/2662/mediennutzung-von-jugendlichen/>

FUNDACJA DBAM O MÓJ Z@SIĘG. Abgerufen am 23.03.2020 von <https://dbamomozasieg.com/fundacja/>

Rafał Piechocki

Die Textsorte Reportage bereits für Lernende auf dem Vor-A1-Niveau? Reflexionen zum Einsatz von Fernsehsendungen im DaF-Unterricht am Beispiel des deutschsprachigen Wissensmagazins *Galileo*

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Einbeziehung der Textsorte Reportage in den DaF-Unterricht auseinander am Beispiel des deutschsprachigen Wissensmagazins *Galileo*. Das Augenmerk der theoretischen Überlegungen wird auf die Verwendung von Videoreportagen gerichtet, die in Form von gesprochenen Texten über das traditionelle Fernsehen und/oder über das Internet bzw. mit Hilfe von diversen Ton- und Bildträgern präsentiert werden, also auf die Reportage als audiovisuelle Textsorte. Die Auseinandersetzung beginnt mit einem kurzen geschichtlichen Abriss der Textsorte Reportage und deren Definition und beschreibt im Folgenden Lernende, hinsichtlich der audiovisuellen Rezeption, auf dem neuen, vom Europarat konzipierten, Vor-A1-Niveau. Zum Abschluss der Reflexionen zum Thema werden konkrete Gründe für die Verwendung von Fernsehreportagen im DaF-Unterricht dargestellt, mit besonderer Berücksichtigung der Vor-A1-Stufe. Darüber hinaus werden auch einige Übungstypen für die Beschäftigung mit Fernsehreportagen präsentiert, die auf Vor-A1-Lernende zugeschnitten sind.

Schlüsselwörter: Fernsehreportage, audiovisuelle Rezeption, Medieneinsatz, Vor-A1-Niveau, erfolgsorientierte Übungen

1. Einführung

Die Einbeziehung von authentischen Materialien sowie Medien in den DaF-Unterricht nimmt einen geräumigen Platz in der Fachliteratur ein (vgl. Schwerdtfeger 1989, Decke-Cornill/ Küster 2010: 101). Viele der im Unterricht verwendeten authentischen Materialien, wie z.B. Fahrkarten, Formulare, Leserbriefe, Tickets, Visitenkarten oder Wohnungsanzeigen, die in gedruckter Version geboten werden, sowie die in Form von Audio- und/oder Videoaufnahmen, wie etwa Gespräche, Ansagen, Durchsagen, Interviews und Werbespots, werden bereits auf der Stufe der elementaren Sprachverwendung, also A1 und A2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR)*,

gewinnbringend eingesetzt.¹ Diese Materialien werden den Lernenden überwiegend über das jeweilige DaF-Lehrwerk dargeboten, aber auch unabhängig davon, z.B. als zusätzlich eingesetztes Unterrichtsmaterial. Mit dem höheren Niveau treten in der Regel anspruchsvollere Textsorten auf. Als Beispiele hierfür sind Artikel, Referat, Aufsatz, Bewerbungsgespräch, Erzählung, Rezension, Nachricht, Reportage, Dokumentarfilm oder Fernsehprogramm zu nennen. Die Unterrichtsbeobachtungen sowie die Analyse von DaF-Lehrwerken führender DaF-Lehrbuchverlage zeigen jedoch, dass, wenn überhaupt, die Textsorte Reportage, auf die ich mich in diesem Beitrag konzentrieren möchte, erst auf den höheren Niveaustufen, sprich ab B2-Niveau, eingesetzt und thematisiert wird (vgl. z.B. Perlmann-Balme/ Schwalb 2019: 29ff.).

Können aber den DaF-Lernenden eben auch diese relativ schwierigen und anspruchsvollen Textsorten, die meistens für höhere Sprachniveaus vorgesehen sind, im DaF-Anfangsunterricht angeboten werden? Müssen die DaF-Lernenden erst die einzelnen, niedrigeren Niveaustufen durchlaufen, bevor sie sich bspw. eine Fernsehreportage oder gar einen Fernsehfilm in der Zielsprache anschauen können? Dürfen die DaF-Lernenden erst auf dem Niveau der selbständigen Sprachverwendung (die Niveaus B1 und B2) das Gefühl bekommen, dass sie einem authentischen Videomaterial folgen können, welches nicht speziell für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde?

Der vorliegende, theoretisch orientierte Beitrag setzt sich mit dem Einsatz der Textsorte Reportage auseinander, die als eine der vom *GeR* vorgeschlagenen Textsorten für den Fremdsprachenunterricht empfohlen wurde (vgl. Glaboniat u.a. 2005: 231) und versucht, der Beantwortung der oben formulierten Fragen näherzukommen. Das Augenmerk der Überlegungen wird dabei auf die Verwendung von Reportagen gerichtet, die in Form von gesprochenen Texten über das traditionelle Fernsehen und/oder über das Internet bzw. mit Hilfe von diversen Ton- und Bildträgern präsentiert werden, also auf die Reportage als audiovisuelle Textsorte (vgl. u.a. Bilytska 2018, Myczko 1995: 109f.).

Beginnend mit einem kurzen geschichtlichen Abriss der Textsorte Reportage und deren Definition, werden im Weiteren Lernende am Anfang ihrer DaF-Lernlaufbahn, und zwar auf dem Vor-A1-Niveau, hinsichtlich der audiovisuellen Rezeption charakterisiert. Zum Abschluss der Reflexionen zum Thema wird referiert, welche Gründe für die Verwendung von Fernsehreportagen im

1 Gemeint sind an dieser Stelle sowohl die schriftlichen als auch die gesprochenen Texte, die „für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachunterricht produziert“ sind. Vgl. dazu Trim u.a. (2001: 143).

DaF-Unterricht sprechen, mit besonderer Berücksichtigung der Vor-A1-Stufe. In diesem Kontext werden auch einige Übungstypen für die Beschäftigung mit Fernsehreportagen vorgeschlagen, die auf Vor-A1-Lernende zugeschnitten sind.

2. Die Textsorte Reportage

Die Reportage hat eine sehr lange Geschichte und stand ursprünglich in einem engen Zusammenhang mit dem Wandern und Reisen, worauf unter anderem das lateinische Wort *reportare* (zu dt. zurückbringen, mit nach Hause bringen, berichten) zurückzuführen ist. Die damaligen Erzähler unternahmten weite Reisen, auf denen sie in der fremden und fernen Welt etwas Neues und Unbekanntes erfuhren und erlebten. Nach ihrer Heimkehr konnten sie den Daheimgebliebenen so darüber berichten, dass das Vergangene für sie gegenwärtig wurde. Aus diesem Grund spricht man von einem Reisebericht, der bis heute als Erzählzeit die Gegenwartsform verwendet. Meint man aber mit „Reportage“ eine bestimmte Kommunikationsform, dann steht sie für ein uraltes literarisches Genre des Erzählens und somit auch für eine Kultur des Zuhörens (vgl. Haller 1997: 17). Dazu schreibt der Autor wie folgt:

„Die Lust am Geschichtenerzählen wie auch die Neugier, Geschichten zu hören, sind offenbar so alt wie unsere literarisch gestaltete Kultur, vielleicht sogar so alt wie die menschliche Sprache. Und so gibt es auch eine uralte Antwort auf die Frage, wie eine Geschichte zu erzählen ist, damit die Neugier auf das Unerwartete befriedigt wird: Sie soll den Zuhörer am Erlebnis *teilhaben* lassen. Denn diese Teilhabe bedeutet für ihn, wenigstens im Augenblick des Zuhörens oder Lesens, daß er über sich und seine Situation hinausgehen und in der Welt sein kann. Also erzählt der Erzähler seine Geschichte so, daß der Zuhörer vom Fremden fasziniert, gleichsam sprachlos ist – und sich doch zugleich im Geschehen zurechtfindet, schließlich die Übersicht gewinnt, daß ihm die Welt vertraut, in gewissem Sinne zur Heimat wird: auch dies ist eine durchaus archetypische Erfahrung“ (ebd.: 20).

Die so verstandene Funktion eines Reiseberichts, etwa das Vertrautwerden mit dem Neuen und Fremden, ist gleichzeitig auf die Merkmale interkultureller Kompetenz zu übertragen (vgl. Bredella/ Christ 1995: 11ff.). Da, wo man nicht mit der freien Gestaltung des Themas zu tun hat, sondern vielmehr auf Ereignisse angewiesen ist, die auch ohne Zutun des Erzählers/ des Journalisten stattfinden, wie etwa Naturkatastrophen, ist von einem Augenzeugenbericht die Rede.

Die beiden Reportage-Typen unterscheiden sich hauptsächlich in der Art ihres Themas. Die Reisereportage basiert auf selbst gestalteten Erlebnissen und hat zur Aufgabe, das Ferne und Fremde nahe zu bringen, wohingegen der Augenzeugenbericht durch ein vorgegebenes Ereignis gekennzeichnet wird und

zum Ziel hat, das Unbekannte und Verschlussene zugänglich zu machen. Unterschiede sind auch in der Kategorie Vermittlungsleistung festzustellen. Diesen zwei tradierten Reportage-Typen ist aber eins gemeinsam, eine Reportage soll den Rezipienten emotional erreichen sowie ihn am Erlebnis und Geschehen teilhaben lassen. Nach Haller (1997: 33) gelingt der Reportage dies „durch ihre erzählende wie auch schildernde Sprache“, da sie das Geschehene konkret, sinnlich und unmittelbar vermittelt.

Was die moderne Reportage angeht, bei der auch moderne Technik zum Einsatz kommen kann, so wird sie als eine Art Hybrid aus dem Reisebericht und dem Augenzeugenbericht charakterisiert.² Vor Ort werden nun Ereignisse und Erlebnisse geschildert, erzählt, beschrieben und übertragen. Die heutigen Medien mit ihrer fast unbegrenzten Möglichkeit, das Ton- und Bildmaterial in Sekundenschnelle an alle Orte der Welt zu transportieren, bieten den Zuschauern eine direkte Teilhabe am Geschehen.

In der heutigen, in der Literatur sehr verbreiteten Definition von „Reportage“, wird sie jedoch sehr oft als ein Augenzeugenbericht bezeichnet. In der *Brockhaus Enzyklopädie* (1999: 407) wird „Reportage“ wie folgt definiert: „ein aus der unmittelbaren Situation erwachsener, meist kurzer Augenzeugenbericht eines Ereignisses, der dessen Atmosphäre festhält und weitervermittelt (bes. in Presse, Rundfunk, Film und Fernsehen).“ An dieser Stelle ist jedoch Kostenzer (2009: 83ff.) zuzustimmen, dass die Reportage eher nicht aus der unmittelbaren Situation entsteht, „da zwischen dem tatsächlichen Erleben und der Wiedergabe immer eine bestimmte Zeit der Reflexion liegt“, aber auch die der Sichtung, Ordnung und Überprüfung des wahrgenommenen und erforschten Informationsmaterials.³ Laut der Autorin handelt es sich bei Reportagen „nicht um spontane, aus der Situation entstandene Berichte, sondern um wohl durchdachte und konstruierte Präsentationen von Ereignissen und Themen“, also um recherchierte Texte, die viel mehr als Augenzeugenschaft darstellen.⁴

2 In der Fachliteratur spricht man auch von einer neuen Eigenheit der modernen Reportage und zwar die des verdeckten Rollenspiels, in dem der Reporter selber als Mitspielender oder Protagonist einer Reportage auftritt. Siehe hierzu Haller (1997: 35f.).

3 Es sei denn, es wird vom Reporter vor Ort live gesendet, was bei Naturkatastrophen o.Ä. der Fall sein kann.

4 Die Autorin weist auch auf den literarischen Aspekt einer Reportage hin, bei dem nicht der Inhalt, sondern viel mehr die Art zählt, wie eine Reportage vom Reporter dargestellt wird und welche literarische Mittel, wie etwa eine bildhafte Sprache oder die Einführung einer Erzählinstanz, von ihm verwendet werden.

Das Hauptziel einer jeden Reportage war und ist immer dasselbe, nämlich, wie eben oben erwähnt, den Rezipienten ein Ereignis miterleben zu lassen und bei ihm Interesse daran zu wecken. Gerade diese Aspekte werden im Kontext der theoretischen Überlegungen zum Einsatz von Fernsehsendungen im DaF-Unterricht genutzt und am Beispiel des deutschsprachigen Wissensmagazins *Galileo*, welches bereits seit 1998 auf ProSieben ausgestrahlt wird, belegt. Dabei stehen die Lernenden samt ihren Kompetenzen auf dem Vor-A1-Niveau, die im Folgenden hinsichtlich der audiovisuellen Rezeption charakterisiert werden, im Mittelpunkt.

3. Die Vor-A1-Lernenden und die audiovisuelle Rezeption

Der für den fremdsprachlichen Unterricht immer noch geltende *GeR* stellt ein differenziertes System von sechsstufigen Skalen zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten und von Sprachkompetenzniveaus dar (vgl. Trim u.a. 2001: 3). Die niedrigste vom *GeR* beschriebene Niveaustufe ist das A1-Niveau. Bei einigen wenigen Kann-Beschreibungen sind jedoch keinerlei Deskriptoren vorhanden, was in den meisten Fällen als begründet gilt. Sie fehlen hauptsächlich auf der Stufe der elementaren Sprachverwendung und zwar auf den Niveaus A1 und A2 (ebd.: 62–129).

Was die audiovisuelle Rezeption betrifft, bei der Sprachlernende und/oder Sprachverwendende zugleich einen auditiven und einen visuellen Input empfangen, wurden innerhalb der bis vor kurzem noch sechs bekannten Niveaustufen Beschreibungen zum Verstehen von Fernsehsendungen und Filmen genannt, doch mit der Ausnahme des A1-Niveaus, für das keinerlei Deskriptoren vorliegen (ebd.: 77).

Dies hat sich mit dem Erscheinen von *Companion Volume With New Descriptors* (Council of Europe 2018), einem Begleitband zum bisherigen *GeR*, geändert. Dieser erweiterte *GeR*, der das Ergebnis eines Revisionsprojekts des Europarats darstellt, formuliert vier neue Makrofunktionen. Bisher galten innerhalb des persönlichen, öffentlichen, beruflichen und des Bildungsbereichs als solche das (dialogische und monologische) Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Leseverstehen, wohingegen der neue Begleitband zum *GeR* folgende vier neue Makrofunktionen definiert: Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation (ebd.: 31). Der Unterschied liegt nun grundsätzlich darin, dass die bisherigen klassischen Fertigkeiten den einzelnen Sprachlernenden und/oder Sprachverwendenden in den Mittelpunkt stellten, die vier neuen Makrofunktionen sich indessen auf mehrere Sprachlernende und/oder Sprachverwendende konzentrieren.

Eine wichtige Neuerung stellt auch die Berücksichtigung einer neuen Niveaustufe, des Vor-A1-Niveaus, dar. Diese Stufe wird als ein „Meilenstein“ auf halbem Weg zur Kompetenzstufe A1 bezeichnet: „Pre-A1 represents a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions“ (Council of Europe 2018: 46). Die Vor-A1-Lernenden werden an mehreren Stellen des neuen Dokuments anhand von vielen Kann-Beschreibungen definiert. So z.B. wird die Vor-A1-Stufe der Skala zum Hören von Audioaufnahmen (*listening to audio media and recordings*) folgendermaßen beschrieben: „Can recognise words, names and numbers that he/she already knows in simple, short recordings, provided that they are delivered very slowly and clearly“ (ebd.: 59).

Wie man den Beschreibungen entnehmen kann, sind die Kompetenzen der Vor-A1-Lernenden auf den meisten, jedoch nicht auf allen Skalen beschrieben worden. Und eben hinsichtlich der audiovisuellen Rezeption wird zwar, im Gegensatz zu dem bisherigen *GeR*, im neuen Begleitband zum *GeR* unter der Kategorie „Fernsehsendungen, Filme und Videos“ (früher an dieser Stelle nur „Fernsehsendungen und Filme verstehen“) das A1-Niveau mitberücksichtigt und beschrieben. Dennoch sind aber auf dem Vor-A1-Niveau bedauerlicherweise keine Deskriptoren vorhanden. Dies wird nach dem *Companion Volume With New Descriptors* (ebd.: 66) an dieser Stelle angeführt (s. Tab. 1):

Das Fehlen der Kann-Beschreibung auf der Vor-A1-Stufe sollte meiner Ansicht nach dem Leser keinesfalls zu verstehen geben, dass die Einbeziehung von Fernsehsendungen, aber auch Videoaufzeichnungen, (Kurz)Filmen, Musikvideos o.Ä., auf diesem Niveau unmöglich ist. Auch wenn die Lernenden auf den niedrigsten Stufen, die Vor-A1-Stufe miteinbeziehend, über keinen oder einen nur geringen Grundwortschatz verfügen, sind sie sehr wohl in der Lage, dem in Form von z.B. Fernsehsendungen gehörten/gesehenen Text zu folgen sowie dessen Inhalt (mehr oder weniger) zu verstehen. Ich vertrete den Standpunkt, dass bei audiovisuellen Aktivitäten Lernende (als Hör-Seher) ebenso auf dem Vor-A1-Niveau, ähnlich wie Lernende (als Hörer) bei auditiven Aktivitäten auf dem Vor-A1-Niveau, im Stande sind, einen von einem oder mehreren Sprechern produzierten (gesprochenen) Input zu empfangen und zu verarbeiten. Nichtsdestotrotz will ich an dieser Stelle ausdrücklich betonen, dass beim Einsatz von Fernsehsendungen der Altersfaktor eine bedeutende Rolle spielen wird. Je mehr eigene (Sprachlern-)Erfahrungen sowie Vorwissen die Vor-A1-Lernenden einbringen können, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der jeweilige Hör-Seh-Text in Form von Fernsehsendungen für sie rezipierbar ist, was noch im Folgenden aufgegriffen wird. In diesem Sinne wird sich die Beschäftigung mit

Tab. 1: Audio-visual Reception (Council of Europe 2018: 66), Hervorhebungen von R. P. (fett gedruckt sind Stellen gekennzeichnet, die im Begleitband zum GeR neu formuliert wurden)

WATCHING TV, FILM AND VIDEO	
C2	<i>No descriptors available; see C1</i>
C1	Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage. Can understand in detail the arguments presented in demanding television broadcasts such as current affairs programmes, interviews, discussion programmes and chat shows. Can understand nuances and implied meaning in most films, plays and TV programmes, provided these are delivered in the standard language.
B2	Can extract the main points from the arguments and discussion in news and current affairs programmes. Can understand most TV news and current affairs programmes. Can understand documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in the standard form of the language.
B1	Can understand a large part of many TV programmes on topics of personal interest such as interviews, short lectures, and news reports when the delivery is relatively slow and clear. Can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and which are delivered clearly in straightforward language. Can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.
A2	Can identify the main point of TV news items reporting events, accidents etc. where the visual supports the commentary. Can follow a TV commercial or a trailer for or scene from a film, understanding what the actors are talking about, provided that the images are a great help in understanding and the delivery is clear and relatively slow. Can follow changes of topic of factual TV news items, and form an idea of the main content.
A1	Can recognise familiar words and phrases and identify the topics in headline news summaries and many of the products in advertisements, by exploiting visual information and general knowledge.
Pre-A1	<i>No descriptors available</i>

Fernsehsendungen in erster Linie also an die Vor-A1-Lernenden im Erwachsenenalter (etwa ab dem 17. Lebensjahr) richten, da diese, im Gegensatz zu jüngeren Vor-A1-Lernenden, über ein breiteres deklaratives wie auch prozedurales (Vor-)Wissen und über reichere (Sprachlern-)Erfahrungen verfügen. Es ist also

durchaus vorstellbar und möglich, dass die Vor-A1-Lernenden im Rahmen einer sinnvoll vorbereiteten Hör-Seh-Übung den Hör-Seh-Text sowohl auf globalem als auch auf selektivem Niveau rezipieren können.

Im Nachstehenden erfolgt der Versuch einer Begründung für eine Beschäftigung mit Fernsehsendungen bereits auf der Vor-A1-Stufe.

4. Zur Begründung des Einsatzes von Fernsehsendungen am Beispiel des deutschsprachigen Wissensmagazins *Galileo* (auch) für Lernende auf der Vor-A1-Stufe

Es ist offensichtlich, dass sich (Vor-A1-)Lernende einem authentischen Videomaterial in Form einer Fernsehsendung, Videoaufzeichnung, eines (Kurz)Films o.Ä. anders gegenüberstellen werden als einem für den Fremdsprachenunterricht speziell entwickelten, langsam und deutlich gesprochenen Text.⁵ Dabei liegt die Frage nahe, ob die Textsorte Reportage in Form einer *Galileo*-Fernsehsendung, die ja für den muttersprachlichen Zuschauer und nicht für die Fremdsprachenlernenden produziert wurde, die A1-Lernenden oder gar die Vor-A1-Lernenden sprachlich nicht überfordert.

Im Rahmen der Überlegungen hinsichtlich der Begründung der Verwendung von Fernsehsendungen bereits auf der Vor-A1-Stufe soll zunächst auf drei zentrale Aspekte aufmerksam gemacht werden.

1) Der erste Aspekt ist verbunden mit dieser etwas anderen, erwartungsgemäß skeptischen Einstellung der Lernenden sowie der Lehrperson, gegenüber dem Einsatz von authentischem Videomaterial im anfänglichen DaF-Unterricht überhaupt. Diese „Andersartigkeit“ eines authentischen Hör-Seh-Textes muss aber nicht sofort unbedingt „schwierig“ bedeuten. Mit Recht behauptet Solmecke (1993: 34), dass ein Text ja nicht an sich, sondern immer nur mit Bezug auf einen konkreten Rezipienten schwierig oder leicht, verständlich oder weniger verständlich sei. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang auch auf die individuellen Eigenschaften eines Hörers/Lesers, wie etwa seine

5 Auch viele der heute populären (Online)-Sprachkurse, die für die Sprachniveaus A1–B1 konzipiert sind, wie z.B. der von der Deutschen Welle angebotene „Nicos Weg“ oder viele Videos, die die jeweiligen DaF-Lehrwerkskapitel illustrieren oder audiovisuell bereichern (z.B. die zu den DaF-Lehrwerken „Menschen“ vom Hueber-Verlag, „Das Leben“ vom Cornelsen-Verlag, „Linie 1“ und „Logisch“ vom Klett-Verlag), beinhalten in ihrem Konzept eine zusätzliche Beschäftigung mit einem Video, welches speziell für den DaF-Unterricht entwickelt wurde. Siehe auch die Didaktisierungsvorschläge für das A1- und A2-Niveau zu den ZDF-Videoreportagen bei Lösche (2007, 2011).

(Sprach-)Kenntnisse, sein Vorwissen und die von ihm verwendeten Verstehensstrategien. Es handelt sich also hierbei um die Lerneridentität (vgl. Martinez 2016: 244), zu der u.a. die Erfahrungen der Lernenden, die sie bereits beim Lernen anderer Sprache(n) gesammelt haben sowie ihre Lernstrategien, die sie bis jetzt im Sprachunterricht angewendet haben, zählen. Diese Lernerfahrungen und Lernstrategien sollten beim Einsatz vom authentischen Videomaterial zweifelsohne berücksichtigt werden. Kurz schlussfolgernd heißt das also: anders ≠ schwierig.

2) Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Authentizität des jeweiligen Hör-Seh-Textes an sich und dessen Schwierigkeitsgrad. Es ist unbestritten, dass ein authentischer Hör-Seh-Text nach wie vor ein authentischer Hör-Seh-Text bleibt, mit all seinen Gesetzmäßigkeiten und Besonderheiten, die diesen Text als authentisch ausmachen. An dieser Stelle gehe ich jedoch mit Neuner (1981: 153) konform, der feststellt, kein authentischer Text sei zu schwer. Nach dem Autor besteht das Wesentliche an der Textarbeit, also auch an der Arbeit mit einem Hör-Seh-Text, darin, was der Lernende an dem jeweiligen Text lernen soll und welche Hilfestellungen ihm angeboten werden, um dieses Ziel zu erreichen. Unter diesen Hilfestellungen, die den Lernenden, falls nicht bekannt, bewusst gemacht werden sollten, sind u.a. Hör- und Hör-Seh-Verstehensstrategien zu verstehen (vgl. Chudak 2012: 91ff.). In diesem Kontext sprechen Rösler und Würffel (2014: 106) von Lese-, Hör- und Hör-Sehstilen, und das gerade im Hinblick auf das Anfängerniveau, folgendermaßen:

„Lese-, Hör- und Hör-Sehstile bestimmen, wie man einen Text aufnimmt oder rezipiert. Die Rezeptionstile hängen sowohl von den Vorkenntnissen, von der Textsorte als auch von Interessen und Absichten der Rezipientinnen und Rezipienten ab: So liest man einen Prosatext anders als einen Werbeprospekt oder eine Fahrkarte. Den Verkehrsnachrichten oder Durchsagen auf dem Bahnhof hört man anders zu als einer Radio-reportage, deren Thema man sehr interessant findet“.

Ebenso hier unterstreichen die Autoren, dass der authentische Text alleine ihn noch lange nicht schwierig macht, da hierfür mehrere personenbezogene Faktoren von großer Relevanz sind. Kurzum heißt es also hier: authentisch ≠ schwierig.

3) Der dritte Aspekt hängt sehr eng mit der audiovisuellen Rezeption zusammen. Gerade auf dem Vor-A1-Niveau sollte die Beschäftigung mit einer authentischen Fernsehsendung nicht in erster Linie auf dem Verstehen des Gesprochenen beruhen, weil die Sprache ja von vielen Vor-A1-Lernenden noch als fremd empfunden werden kann. Da aber die audiovisuelle Rezeption stets im Sinne eines bild- und zeichengestützten Hörverstehens aufzufassen ist

(vgl. Badstübner-Kizik 2016: 93), zählt hierbei genauso (wenn nicht viel mehr) das Verstehen des Gesehenen, sprich die visuelle Wahrnehmung, die nach Schwerdtfeger (1989: 24ff.) eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprechlust hat. Es geht ja folglich auch um das (Wieder)Erkennen von Bekanntem, Vertrautem, um das Kodieren und Entdecken von Neuem und Unbekanntem und im Endeffekt auch um das allmähliche Vertrautwerden mit der für die Vor-A1-Lernenden immer noch fremden Sprache. Kurzum geht es meines Erachtens nach auf dieser Stufe viel mehr um den Prozess des Sehverstehens als den des Hörverstehens, was gleichzeitig nicht ohne Bedeutung für die Erstellung von Hör-Seh-Übungen bleibt, worauf noch im weiteren Teil eingegangen wird. Es sind ja gerade die visuellen Elemente eines jeden authentischen Videomaterials, die das Wahrnehmen und somit auch das Verstehen unterstützen und den Lernenden beim Rezipieren die Möglichkeit geben können, mit dem Fremden vertraut(er) zu werden. Auch hier kann es also heißen: fremd ≠ schwierig.

Unter der Voraussetzung, diese drei Aspekte im Hinterkopf zu behalten, kann sich nun der Frage zugewandt werden, welche Gründe für die Einbeziehung von Fernsehsendungen in den DaF-Unterricht sprechen. Da im Fokus meiner theoretischen Überlegungen die Vor-A1-Lernenden stehen, werde ich mich näher mit den für mich relevantesten Potenzialen bezüglich des Vor-A1-Niveaus befassen. Die allgemeinen Gründe, die eher für höhere Stufen der Sprachbeherrschung vorbehalten sind, werden vorab nur stichwortartig angeführt.

Ein sinnvoller Einsatz von Fernsehsendungen kann folgende Vorteile aufweisen: Entwicklung sprachlicher Kompetenz der Lernenden unter besonderer Berücksichtigung des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Schwerdtfeger 1989, Myczko 1995), Vermittlung von landeskundlichen Inhalten (vgl. Lay 2009: 114), Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz der Lernenden (vgl. Hahn 2015: 22f., Lütge 2016: 456ff.), Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz der Lernenden, Förderung und Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen der Lernenden, Förderung des autonomen Lernens sowie Erhöhung von Attraktivität des DaF-Unterrichts (vgl. Brandi 1996, Chudak 2013, Piechocki 2019).

Ohne die oben aufgezählten nützlichen Effekte des Einsatzes von Fernsehsendungen herabzusetzen, konzentriere ich mich auf die Möglichkeiten, die gerade für die Vor-A1-Lernenden von großer Bedeutung sein können. Demzufolge werden in den folgenden Ausführungen lediglich fünf subjektiv gewählte Vorzüge ausführlicher behandelt.

4.1 Wecken vom Interesse der Lernenden

Damit Lernende anfangen, sich für ein bestimmtes Thema oder bestimmte Sachverhalte zu interessieren, sollte oft erst einmal ihr Interesse geweckt werden. Vester (2001: 197) konstatiert: „Wo Neugier, Faszination und Erwartung fehlen, wird die so wichtige Lernbereitschaft für einen zunächst fremden Stoff nicht geweckt.“ Schwerdtfeger (1989: 39) schreibt wiederum wie folgt: „Die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht und die Übungsformen, die auf diese Filme bezogen entwickelt werden, müssen eine gemeinsame Komponente haben: sie müssen das Interesse der Lernenden stets neu wecken. Dieses ist eine der wesentlichen Einsichten, die uns vor allen Dingen die Überlegungen aus der Wahrnehmungs-, Kognitions- und Emotionspsychologie verdeutlicht haben.“

Es kann aber in den ersten Stunden des DaF-Unterrichts schwierig sein, Lernende davon zu überzeugen, dass die Sprache und/oder der DaF-Unterricht interessant sind und Deutschkenntnisse für sie in Zukunft von großer Bedeutung sein können. Hierzu kann jedoch neben Verschiedenem das Konzept der Individualisierung des Fremdsprachenlehr- und lernprozesses „zu Hilfe kommen“, auf das unter anderem Szałek (2004: 152) und Myczko (2005: 237) unsere Aufmerksamkeit lenken. Eins der von Szałek aufgezählten Prinzipien ist das Prinzip der Lehrinhalte. Nach diesem Prinzip sollte im Fremdsprachenunterricht Folgendes berücksichtigt werden: Einsatz von lehrwerksunabhängigen Materialien mit für die Lernenden wichtigen Themen, die vergleichende Analyse von Curricula anderer Schulfächer mit den Curricula für die jeweiligen Fremdsprachen; anhand von Fragebögen die Interessen der Lernenden in Erfahrung bringen; eine entsprechende Auswahl an Themen für Übungen, die den Interessen der Lernenden entgegenkommt. Es ist nichts dagegen einzuwenden, auch oder vor allem im anfänglichen DaF-Unterricht, auf die persönlichen und individuellen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, indem ihnen ein entsprechender Input in Form von z.B. Fernsehsendungen angeboten wird und somit die Aufmerksamkeit der Lernenden geweckt werden kann.⁶ In diesem Zusammenhang bemerken Ballweg u.a. (2013: 31): „Input ist in jeder Form von Kontakt mit Sprache möglich, weshalb auch Texte, die Lernende lesen, sowie Hör- oder Liedtexte, Videos, Fernsehsendungen und Internetseiten Input sind.“ Zwar fügen die Autorinnen hinzu, dass der Input sich nicht nach den Lernenden richten muss, denn es genügt, wenn sie ihn nur aufnehmen, z.B. wenn

6 Siehe auch hierzu die Ergebnisse der Studie von Adamczak-Krysztofowicz (2006), die besondere Vorlieben der Teilnehmer an universitären Sommerdeutschkursen für die Arbeit mit Filmausschnitten und Fernsehreportagen (71,43% und 54,76%) darstellen.

Lernende ein Gespräch verfolgen, doch im Falle des Einsatzes von authentischen Fernsehsendungen würde ich, gerade auf dem Vor-A1-Niveau, eher vorschlagen, sich möglichst optimal den Interessen von Lernenden anzupassen.⁷ Eine in der Unterrichtspraxis bewährte Möglichkeit, das Interesse der Lernenden zu wecken, kann allein die Konfrontation mit dem Titel des Videomaterials sein, wofür u.a. Solte (2018: 16) plädiert. Demnach seien im Nachstehenden Beispiele für Titel von *Galileo*-Reportagen genannt (jeweils mit der Angabe der Spieldauer), die bei Rezipienten nicht nur das Interesse wecken, sondern auch den Wunsch hervorrufen können, ihre Neugier zu stillen:⁸

- „Die kleinste Wohnung Manhattans“/ „*The smallest apartment in Manhattan*“ (6'47''),
- „Top teuerstes Essen“/ „*Top most expensive food*“ (9'39''),
- „Dieser Mann spricht 30 Sprachen“/ „*This man speaks 30 languages*“ (11'40''),
- „Die fitteste Schule Europas“/ „*The fittest school in Europe*“ (9'48''),
- „Darf man bestelltes Essen zurückschicken?“/ „*May one return ordered food?*“ (8'46''),
- „Fünf Geheimnisse über Burger“/ „*Five secrets about burgers*“ (11'22''),
- „*Galileo* besucht das erste Gaming Hotel weltweit“/ „*Galileo visits the first gaming hotel worldwide*“ (7'50'')⁹,

Den deutschen Titeln wurden zusätzlich deren englischsprachige Übersetzungen hinzugefügt, da sie im Sinne des DaFnE-Konzepts den Lernenden mit Englischkenntnissen ein (besseres) Verstehen ermöglichen können (vgl. Neuner u.a. 2009). Um das Interesse der Lernenden zu wecken, können, soweit möglich, auch entsprechende Bilder gezeigt werden, die den jeweiligen *Galileo*-Reportagetitel illustrieren würden. Die eventuell bereits hier initiierten Spekulationen und Gespräche über mögliche Inhalte der Reportage aktivieren das Vorwissen und die individuellen (Lern-)Erfahrungen der Lernenden, worüber folgend referiert wird.¹⁰

7 In der Praxis könnte das so aussehen, dass die Lernenden fünf verschiedene Themen von *Galileo*-Reportagen von der Lehrkraft bekommen, aus denen sie eine Rangfolge erstellen, die sich an ihren Vorlieben orientiert.

8 Der Titel der jeweiligen Sendung kann den Lernenden auch in ihrer Muttersprache präsentiert werden.

9 Alle hier sowie weiter unten genannten *Galileo*-Reportagen sind auf YouTube zugänglich (Stand vom 30.01.2020).

10 Diese Gespräche können in sprachlich homogenen Gruppen durchaus in der Muttersprache stattfinden. Zum Einsatz der Mutter- und Fremdsprache hinsichtlich der audiovisuellen Wahrnehmung z.B. bei Schwerdtfeger (1989: 53f.).

4.2 Aktivieren des Vorwissens und der (Lern-)Erfahrungen der Lernenden

Die kognitivistischen sowie konstruktivistischen Lerntheorien besagen, dass unter anderem Erfahrungen und Vorwissen, die sehr eng mit dem Sprach(lern)bewusstsein korrespondieren, im Lernprozess eine enorme Rolle spielen (vgl. Myczko 2008: 97–105, Roche/ Suñer 2017). Somit treten die Lernenden dem neuen Wissen nie als ein „unbeschriebenes Blatt“ gegenüber. Ebenso ist aus der Hirnforschungstheorie bekannt, dass sich Wissen dann am besten im Gedächtnis verankert, wenn es an bereits vorhandene Wissensstrukturen anknüpfen kann, also mit ihnen vernetzt wird (vgl. Grein 2013: 75). Bevor sich also Lernende neues Wissen aneignen, sollte dementsprechend ihr Vorwissen aktiviert werden. Zum Vorwissen, auch schemabasiertes Wissen genannt, welches die überragende Voraussetzung für ein besseres Rezipieren von Videomaterial darstellt und gleichzeitig auch zur Motivationserhöhung beitragen kann, äußert sich auch Myczko (1995: 67f.). Nach ihr trägt der Einsatz von authentischen Audio- und Videoaufnahmen sowie literarischen Werken wie etwa Hörspielen u.a. zur Evaluation der vorhandenen Wissensschemata der Rezipienten bei. Krause und Stark (2006: 39) bezeichnen Vorwissen als dasjenige Wissen, welches vor einer Lernaufgabe oder einer Lernaktivität zur Verfügung steht. Nach Lutjeharms (2016: 98) hingegen wird die inhaltliche Verarbeitung eines Textes dann leichter, wenn mehr Vorwissen zum Textinhalt vorhanden ist. Darüber hinaus weist die Autorin auf Überschriften oder zum Thema passende Bilder hin, die den Einsatz des entsprechenden Vorwissens unterstützen. Im weiteren Verlauf können Lernende Hypothesen bilden und über den möglichen Inhalt des Videos spekulieren, was bei ihnen gleichzeitig auch fächerübergreifende Denkprozesse auslösen kann.

Im Kontext der Verwendung von Fernsehsendungen bereits auf dem Vor-A1-Niveau sollten also noch vor dem Abspielen des Hör-Seh-Textes das vorhandene (Sprach-)Wissen und die vorhandenen (Sprach-)Kenntnisse sowie die individuellen (Sprachlern-)Erfahrungen der Lernenden aufgegriffen werden. Es ist zweifellos möglich, dass Lernende über bestimmte Themen und Sachverhalte bereits ein gewisses Wissen haben, weil sie es in der Schule, im Studium oder in ihrem nächsten Umfeld erworben oder irgendwo schon einmal davon gehört oder gelesen haben. Ebenso kann dabei auch auf die Kompetenzen eingegangen werden, die Lernende bspw. in ihrem Lese-, Hör- sowie Hör-Seh-Verstehen in der ersten Fremdsprache aufgebaut haben (vgl. Ballweg u.a. 2013: 143, Rösler/Würffel 2014: 99).

Um das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und sie gleichzeitig zur „Rückreflexion“ anzuregen¹¹, können von Lernenden, in Bezug auf den Titel der jeweiligen Reportage, vor dem Sehen folgende Fragen, in sprachlich homogenen Gruppen sehr wohl in der Muttersprache der Lernenden, beantwortet werden: Ist mir das Thema bereits bekannt? Habe ich schon zu diesem Thema etwas gelesen oder davon gehört? Wo habe ich das schon gesehen/ gehört/ gelesen/ erfahren/ erlebt/ geschmeckt/...? Was weiß ich schon darüber? (Wie) Kann ich mein vorhandenes Wissen nutzen? Im weiteren Verlauf können sich Lernende hinsichtlich des jeweiligen Videomaterials zu folgenden Fragen äußern: Welche Personen/ Mitwirkende können da wohl auftreten? Woher können die Personen/Mitwirkenden wohl kommen? Wo können sich die Szenen der jeweiligen Reportage wohl abspielen? Was können die Personen/ Mitwirkenden zu diesem Thema wohl sagen? Als Beispiel hierfür könnte zu dem Titel der *Galileo*-Reportage „Dieser Mann spricht 30 Sprachen“ über Folgendes spekuliert werden: Woher könnte der Mann wohl kommen? Wie alt könnte er sein? Welche Sprachen spricht er? Wie/ Wo/ Wie lange hat er sie gelernt? Beim Antworten auf diese Fragen können Lernende ihr Vorwissen aktivieren, indem ihnen gleichzeitig unwillkürlich persönliche Reflexionen und Fragen zum Thema in den Sinn kommen, wie etwa: Wie viele Sprachen kenne ich? Welche Sprachen sind das? Wie/ Wo/ Wie lange habe ich sie gelernt? Kenne ich in meinem Umfeld jemanden, der mehrere Sprachen spricht? Wer ist das? Wie viele Sprachen kann die Person? Wie/ Wo/ Wie lange hat sie die Sprachen gelernt?

Es kann allgemein angenommen werden, dass mit zunehmendem Alter reicheres Vorwissen einhergeht. Ein erwachsener Vor-A1-Lernender im Alter von 40 Jahren kann ja generell mehr erlebt, erfahren oder (kennen)gelernt haben und somit auch über ein größeres Vorwissen verfügen als bspw. ein zwanzigjähriger Vor-A1-Lernender. Doch auch wenn die Kapazitäten und die Qualität des Wissens, das jeder Lernende mitbringt, von Person zu Person unterschiedlich sind, sollte es zweifelsohne noch vor der tatsächlichen Konfrontation mit einem Hör-Seh-Text in Form einer Fernsehsendung aktiviert werden. Auf diese Art und Weise werden u.a. Lernsituationen geschaffen, in denen alle Vor-A1-Lernenden (sei es in altershomogenen oder altersgemischten Gruppen) gemeinsam von ihrem Vorwissen profitieren können, sprich voneinander erfahren und lernen können.

11 Zur weit gefassten Reflexion im Kontext der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik u.a. bei Myczko (2010).

Das oben Beschriebene setzt einen Einsatz von sinnvoll konzipierten und erstellten (Hör-Seh-)Übungen voraus, die leicht auszuführen sind und sich unbestritten am Erfolg der Lernenden orientieren, worauf im nachstehenden Abschnitt eingegangen wird.

4.3 Beschäftigung mit erfolgsorientierten (Hör-Seh-)Übungen

Es gäbe nichts Schlimmeres und Demotivierendes, als Lernende gleich zu Beginn des DaF-Anfangsunterrichts mit (zu) schwierigen Übungen zu konfrontieren und sie so zum Scheitern zu bringen, anstatt die Übungen erfolgsorientiert zu planen (vgl. Funk u.a. 2014: 33ff.). Zwar zeichnen sich sinnvoll vorbereitete, am Lernziel orientierte Übungen u.a. dadurch aus, dass sie Lernende auf das Bewältigen einer kommunikativen Aufgabe vorbereiten, doch den Lernenden auf dem Vor-A1-Niveau muss nicht in erster Linie ein Lernziel im Sinne sprachlichen Handelns vorschweben. Die Hauptanforderungen an Übungen auf dieser Stufe wären viel mehr darin zu sehen, dass sie sich zum einen an der Leichtigkeit ihres Ausführens und zum anderen am Erfolgsgefühl der Lernenden orientieren. Um dem gerecht zu werden, sollten, neben den Themen jeweiliger Reportagen, auch Übungen einen möglichst nahen Bezug zum Alltag und zu den Erfahrungen der Lernenden herstellen und möglichst optimal daran anknüpfen, was die Lernenden bereits wissen, kennen und können sowie berücksichtigen, welche Interessen und Bedürfnisse die Lernenden haben, was u.a. Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke (2014: 34, 39) betonen.

Für die Beschäftigung mit einer Fernsehsendung sollten die Übungen derart konzipiert werden, dass das (allgemeine) Verstehen des Inhalts der jeweiligen Reportage im Vordergrund steht. Einzusetzen wären vor allem (nur) rezeptive, inhaltsbezogene und von der Lehrkraft eher stark gesteuerte Übungen.

Was den tatsächlichen Hör-Seh-Vorgang angeht, sollte, auch wenn es banal klingen mag, die Überprüfung des Hör-Seh-Verstehens und nicht des Hörverstehens stattfinden (vgl. Decke-Cornill/ Küster 2010: 181). Deshalb sind in erster Linie solche *Galileo*-Reportagen auszuwählen, die zusätzlich visuelle Informationen liefern, wie z.B.: Zahlen (Preise, Uhrzeiten, Altersangaben etc.), Symbole (international bekannte Piktogramme, Zeichen, Flaggen, etc.) oder auch (Stich-)Wörter (Internationalismen, Namen (welt)berühmter Persönlichkeiten, Bezeichnungen von Kontinenten ggf. Ländern, etc.).¹² Die Hör-Seh-Übungen sollten dann diese Elemente aufgreifen. Darüber hinaus ist, gerade auf dem

12 Siehe hierzu z.B. folgende *Galileo*-Reportagen „Katapultquiz – Wer zu lange überlegt, fliegt!“, „Fünf Geheimnisse über Burger“, „Das steckt hinter der bunten Cola“.

Vor-A1-Niveau, auf jeden Fall auf den Einsatz von Übungen zu verzichten, bei denen mehrere Fertigkeiten benötigt werden, z.B. schriftliche Übungen zur Verständniskontrolle während des Hör-Sehens. Wichtig ist, dass die Übungen eher nicht von der tatsächlichen Arbeit mit der Fernsehreportage ablenken oder diese erschweren (vgl. Gajek 2009: 218). Dazu schreiben von Martial und Ladenthin (2002: 279) folgendermaßen: „Wenn bei zu schneller Darbietung mehr audiovisuelle Informationen angeboten werden als verarbeitet werden können, bleibt die Rezeption zum Teil auf die sensorische oder die phonemische Ebene beschränkt. Es kommt nicht oder nur begrenzt zur Erfassung ihrer systematischen Elemente.“ Innerhalb des Vor-A1-Niveaus wären also diejenigen Übungstypen zu empfehlen, die mehr auf das Verständnis des Gesehenen als auf das Verständnis des Gehörten abzielen, wie etwa: Ordnungsübungen (in denen bestimmte (Stand) Bilder oder Zettel mit Zahlen, Symbolen oder (Stich)Wörtern, wie eben oben aufgezählt, in die richtige Reihenfolge gebracht werden), Zuordnungsübungen (in denen bspw. (Stand)Bildern leicht zu erratende Wörter, Zahlen, international bekannte Namen, Abkürzungen o.Ä. zugeordnet werden), Auswahl-Übungen (in denen aus drei oder vier angegebenen Lösungsvorschlägen nur einer ausgewählt wird) sowie Entscheidungsübungen (in denen die korrekte Lösung nach der Kategorie Richtig/Falsch entschieden wird). Übungen dieser Art können sowohl bereits vor dem Abspielen der jeweiligen *Galileo*-Reportage als auch während des Abspielens eingesetzt werden, indem beim Sehen die Vermutungen der Lernenden überprüft werden. Dies kann eine eher ungestörte Rezeption und ein reibungsloses Ausführen der jeweiligen Übung ermöglichen. Außerdem ist auch an die Übungen zu denken, die auf Mitteilungen im Bereich der Mimik, Gestik, der Körperbewegungen u.Ä. eingehen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 44f.).

Im Falle der Übungen, die nach dem Abspielen des Videos auszuführen wären, ist grundsätzlich darauf zu achten, dass Lernende keine eigenen (längeren) Äußerungen produzieren müssen, was fremdsprachlich ohnehin kaum möglich ist.

Abschließend lassen sich meiner Auffassung nach zehn Orientierungskriterien bei der Erstellung von Übungen zur audiovisuellen Rezeption einer Fernsehsendung formulieren. Die Übungen zu einem Hör-Seh-Text, insbesondere auf der Vor-A1-Stufe, die sich am Erfolg der Lernenden orientieren, sollten:

- 1) das Interesse der Lernenden wecken,
- 2) einen Bezug zum Alltag und den (Sprachlern-)Erfahrungen der Lernenden herstellen,
- 3) das Vorwissen der Lernenden aktivieren,
- 4) von Lernenden nicht zu schwer, aber auch nicht zu leicht zu bewältigen sein,

- 5) den Lernenden Freude an ersten Sprachkontakten bereiten,
- 6) in erster Linie das Sehverstehen (weniger das Hör-Seh-Verstehen) fördern und überprüfen,
- 7) den Hör-Seh-Verstehensprozess nicht (zu sehr) beeinträchtigen,
- 8) die Lernenden zum Deutschlernen motivieren,
- 9) die Lernenden zur weiteren Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur einladen,
- 10) die Lernenden zur weiteren Beschäftigung mit anderen *Galileo*-Reportagen oder anderen authentischen deutschsprachigen Videos ermutigen.

Nachdem gezeigt worden ist, wie Übungen zum Hör-Seh-Verstehen konzipiert werden sollten, können Vorteile in Bezug auf die tatsächliche Konfrontation der Lernenden mit einer sinnvoll ausgewählten *Galileo*-Fernsehreportage diskutiert werden.

4.4 Eintauchen in die deutsche Sprache und (eine andere) Kultur

Beim Rezipieren des authentischen Videomaterials werden die (Vor-A1-)Lernenden dazu eingeladen, von Anfang an in die authentische deutsche Sprache (sehr oft auch in die deutsche Kultur) einzutauchen und somit, auch wenn nicht ganz im Sinne des immersiven Unterrichts in Form eines „Sprachbads“ (vgl. Haataja 2010: 38), dann doch zumindest in Form einer „Sprachdusche“, die Sprache auf sich wirken zu lassen.

Das Hauptziel des anfänglichen DaF-Unterrichts oder besser gesagt der ersten Begegnung mit der deutschen Sprache, wie dies auf dem Vor-A1-Niveau der Fall ist, muss ja nicht in erster Linie mit dem Erwerb von Wissen sowie Sprach- und Handlungskompetenzen korrespondieren. Viel mehr zählen hierbei, neben dem oben beschriebenen Wecken von Interesse sowie dem Aktivieren vom Vorwissen der Lernenden, die Möglichkeit ein Ereignis mitzerleben, aber auch ein durchdachtes Heranführen und eine sinnvolle Annäherung an die neuen, unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten und Besonderheiten des Zielsprachenlandes. Altmayer (2005: 154) bemerkt dazu wie folgt: „Das Erlernen einer fremden Sprache lässt sich nicht auf die Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Teilfertigkeiten im engeren Sinn reduzieren, sondern ist mit der Aneignung fremdkultureller Inhalte und Bedeutungen aufs Engste verbunden.“ Im Kontext des Einsatzes vom Videomaterial äußert sich Myczko (1995: 67ff.) wie folgt: „Die durch das Bild in den Fremdsprachenunterricht eingeführten landeskundlichen Elemente beziehen sich nicht nur auf die Vermittlung der Informationen über das Zielland (z.B. Wie ist das Straßenbild? Wie kleiden sich die Leute? Wie verbringen sie ihre Freizeit? Wie sehen die Städte aus?), sondern

auch auf die pragmatische Vorstellung der Kommunikationssituationen.“ Die Autorin fügt außerdem hinzu, dass die Darbietung der die Sprache begleitenden visuellen Komponente die Rezipienten auf die direkte (face-to-face) Interaktion vorbereite, wobei das Erfassen der sprachlichen Elemente und der kommunikativ-relevanten nichtsprachlichen Informationen die situationsgerechte und partnerbezogene funktionale Dekodierung begünstige.

Die Beschäftigung mit deutschsprachigen *Galileo*-Fernsehreportagen hat aber noch einen zusätzlichen Wert. Sie geben häufig nicht nur Einblicke in die deutschsprachige Gesellschaft und Kultur und handeln nicht nur von aktuellen Zuständen, Vorgängen, Lebensweisen, Erfindungen oder Neuerungen aus dem deutschsprachigen Raum, sondern informieren auch über sozio-kulturelle Gegebenheiten in weiteren Ländern. So z.B. werden anhand der *Galileo*-Reportage unter dem Titel „Top teuerstes Essen“ Lebensmittel aus Marokko, Österreich, Deutschland, dem Iran und der Schweiz präsentiert. Auf diese Weise, im Unterrichtsraum sitzend, können sich Lernende auf eine Art virtuelle Reise begeben und in Sekundenschnelle zusammen mit dem Moderator/Reporter vor Ort sein und mit ihm Neues und Unbekanntes entdecken und miterleben. Auch werden sämtliche Aussagen in den deutschsprachigen Reportagen (wie in allen authentischen Hör-Seh-Materialien) meistens von Muttersprachlern gesprochen und spiegeln auf diese Art und Weise die Besonderheiten der deutschen Sprache, ihre Varietäten sowie Regio- und Soziolekte wider. Es finden sich zusätzlich auch Darsteller/Sprecher, wie etwa interviewte Passanten, darunter z.B. auf Deutsch sprechende ausländische Touristen oder Einwohner Deutschlands mit Migrationshintergrund, die bspw. durch ihre andere Art der Bekleidung und/oder der Kopfbedeckung, des Verhaltens o.Ä. ein noch volleres und authentischeres Bild der deutschen Gesellschaft vermitteln und somit an die deutsche Kultur und Sprache annähern werden.¹³ Dies alles kann dazu führen, dass die Lernenden nicht nur ermuntert werden, über kulturelle Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede nachzudenken und Verständnis und Offenheit für kulturelle Vielfalt zu entwickeln, sondern auch dazu, dass ihre Motivation zum Deutschlernen geweckt oder gestärkt werden kann, wovon im Folgenden die Rede sein wird.

13 Siehe hierzu z.B. die *Galileo*-Reportage „Der goldene Mann vom Münchner Marienplatz.“

4.5 Stärken der Motivation der Lernenden

Die obigen Ausführungen zeigen, dass eine sinnvolle Arbeit mit den *Galileo*-Fernsehsendungen Lernende bereits auf der Vor-A1-Stufe zum Deutschlernen motivieren kann. Dies geschieht aber nicht, indem man den Lernenden den Input in Form einer Reportage im DaF-Anfangsunterricht zur Verfügung stellt und ihnen mehr oder weniger gelungene Übungen zum Hör-Seh-Verstehen anbietet.

Bei der Auswahl von *Galileo*-Reportagen sowie bei der didaktisch-methodischen Aufbereitung von Hör-Seh-Übungen sind, wie auch bei jeder anderen Stufe der Sprachbeherrschung, altersgemäße und lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten der Lernenden (wie etwa Neugier, Interesse, Reiz des Unbekannten, Freude an der Sache selbst, Lernertyp) zu berücksichtigen, was gleichzeitig die Voraussetzung einer intrinsischen Motivation ist. Damit die konzipierten (Hör-Seh-)Übungen einen möglichst optimal motivationsfördernden Charakter haben und sich bereits für das Vor-A1-Niveau eignen, sollten sie sich noch mehr am Erfolg der Lernenden orientieren und noch leichter (aber nicht zu leicht) in der Ausführung sein. Dabei ist sowohl auf Überforderung als auch Unterforderung zu verzichten. Im Zusammenhang mit dem Stärken der Motivation spielt auch das Aktivieren des Vorwissens der Lernenden eine bedeutende Rolle, welches zur Erweiterung des Allgemeinwissens der Lernenden beitragen kann. Diese Motivationssteigerung kann immer dann zustande kommen, wenn die Lernenden gemeinsam von ihrem Vorwissen profitieren und wenn sie beim Rezipieren von *Galileo*-Fernsehsendungen zusätzliches Wissen erwerben.

Der eigentliche Hör-Seh-Vorgang wiederum sollte darauf abzielen, dass der allgemeine Inhalt der jeweiligen *Galileo*-Reportage von Lernenden in erster Linie nicht auditiv (sprachlich), sondern visuell (bildlich) bewältigt und erschlossen wird. Auf diese Art und Weise können die Vor-A1-Lernenden das Gefühl bekommen, einem authentischen Videomaterial in Form einer deutschsprachigen *Galileo*-Fernsehreportage, welches nicht speziell für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde, folgen zu können. Dies kann dazu beitragen, dass ihre Motivation zum Deutschlernen gestärkt (ggf. geweckt) wird.

Die so motivierten Lernenden können im Endeffekt anfangen, sich für andere *Galileo*-Reportagen und/oder andere deutschsprachige audiovisuelle Medienangebote und somit für die deutsche Sprache und Kultur und für den DaF-Unterricht zu interessieren.

5. Abschließende Bemerkungen

Die obigen Überlegungen sollten veranschaulichen, dass, unter Einhaltung der aufgezeigten Bedingungen, der Einsatz von Bild, Ton und Text, wie z.B. in den genannten *Galileo*-Reportagen, sehr wohl auch die DaF-Lernenden auf der Vor-A1-Stufe einbeziehen kann.

Mit der Verwendung von audiovisuellen Materialien (sowohl authentischen als auch speziell für den DaF-Unterricht entwickelten) ist ein neues medienpädagogisches Paradigma in mehrfacher Hinsicht aufgekommen. Die heutigen (Vor-A1-)Lernenden werden noch häufiger und noch mehr mit verschiedenartigen audiovisuellen Stimuli konfrontiert, sei es privat oder beruflich. Mit der Konfrontation der Lernenden mit einer authentischen Fernsehreportage, wie auch mit anderen authentischen audiovisuellen Medien, geht auch die Beschäftigung mit einer bestimmten Textstruktur einher, die völlig anders abläuft als im Falle eines nur geschriebenen oder eines nur gehörten Textes. Gemeint ist hierbei das sehr oft gleichzeitige Rezipieren von Bild (statisch/bewegt, gesehen), Ton (im Hintergrund, gehört) und Text (im Hintergrund/als Bild ausgeblendet, gehört, gelesen).

Aus diesem Grund bedarf der Einsatz von authentischen audiovisuellen Materialien selbstverständlich noch gründlicher theoretischer Auseinandersetzungen sowie gründlicher empirischer Untersuchungen zum Thema. Trotz vieler Vorzüge kann die Beschäftigung mit Materialien dieser Art auch einige Schwierigkeiten und Probleme aufweisen, derer ich mir im Klaren bin und die im didaktischen Fachdiskurs mit Sicherheit weiter aufgegriffen werden. Ich vertrete den Standpunkt, dass der Stellenwert authentischer audiovisueller Medien in der DaF-Didaktik immer noch zu gering ist. Dies bestätigen bedauerlicherweise, bezüglich der audiovisuellen Rezeption, u.a. sowohl die Nicht-Berücksichtigung der A1-Stufe im *GeR* als auch die Nicht-Berücksichtigung der Vor-A1-Stufe in der Erweiterung zum europäischen Referenzrahmen.

Mit diesem Beitrag, der an einigen Stellen mit praxisorientierten Beispielen belegt wurde, beabsichtige ich, die Möglichkeiten und Vorzüge des Einsatzes von *Galileo*-Reportagen bereits auf dem Vor-A1-Niveau aufzuzeigen und die LeserInnen zu eigenen Reflexionen über dieses Themenfeld anzuregen. Ebenso hielt ich es für wichtig, Lehrende wie Lernende zu einer sinnvollen Einbeziehung von authentischen audiovisuellen Materialien in den DaF-Unterricht, aber auch zum Eingehen von Risiken und zum Überschreiten von Grenzen zu ermutigen.¹⁴

14 Zur Rolle des DaF-Lehrers im Kontext der Nutzung audiovisueller Medien siehe z.B. Zawadzka (2004: 109–306) und Piechocki (2019: 65f.).

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2006): *Zur Gestaltung des Hörverstehenstrainings in universitären Sommerdeutschkursen*. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/ Stork, Antje: Info DaF. Nr. 36/4. 368–380.
- Altmayer, Claus (2005): *Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung*. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache Nr. 3/2005. 154–159.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2016): *Hör- und Hör-Sehverstehen*. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Francke Verlag. 93–97.
- Ballweg, Sandra/ Drumm, Sandra/ Hufeisen, Britta/ Klippel, Johanna/ Pilypaytytė, Lina (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen*. Band 2. München: Klett-Langenscheidt.
- Bilytska, Viktoriya (2018): *Empirische Analysen zu Hör-Sehverstehensstrategien bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Brandt, Marie-Luise (1996): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudien-einheit 13*. München: Langenscheidt Verlag.
- Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (1995): *Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. In: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 8–19.
- Der Brockhaus in 15 Bänden. Elfter Band (1999). Leipzig-Mannheim.
- Chudak, Sebastian (2012): *Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht)*. In: Glottodidactica. Nr. 39/2. Poznań. 87–102.
- Chudak, Sebastian (2013): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* (= Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Online verfügbar unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Abgerufen am 30.01.2020).
- Decke-Cornill, Helene/ Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

- Funk, Hermann/ Kuhn, Christina/ Skiba, Dirk/ Spaniel-Weise, Dorothea/ Wicke, Rainer R. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Deutsch Lehren Lernen. Band 4. München: Klett-Langenscheidt.
- Gajek, Elżbieta (2009): *Lekcje z wykorzystaniem technologii informacyjnej*. In: Komorowska, Hanna (ed.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. 208–231.
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin/ Rusch, Paul/ Schmitz, Helen/ Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. München: Hueber Verlag.
- Hahn, Natalia (2015): *Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive*. In: Welke, Tina/ Faistauer, Renate (Hrsg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen*. Wien: Praesens Verlag.
- Haller, Michael (1997): *Die Reportage. Ein Handbuch für Journalisten*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Haataja, Kim (2010): *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. 38.
- Kostenzer, Caterina (2009): *Die literarische Reportage. Über eine hybride Form zwischen Journalismus und Literatur*. Innsbruck: Studienverlag.
- Krause, Ulrike-Marie/ Stark, Robin (2006): *Vorwissen aktivieren*. In: Mandl, Heinz Friedrich/ Helmut Felix (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag. 38–49.
- Lay, Tristan (2009): *Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 14: 1. 107–153. Online verfügbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/210/203> (Abgerufen am 30.01.2020).
- Lösche, Ralf-Peter (2007): *Bilderbogen D-A-CH. Videoreportagen zur Landeskunde*. DVD-Video. München: Langenscheidt Verlag.
- Lösche, Ralf-Peter (2011): *Land & Leute D-A-CH. Videoreportagen zur Landeskunde*. DVD-Video. München: Langenscheidt Verlag.
- Lutjeharms, Madeline (2016): *Leseverstehen*. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Francke Verlag. 97–102.

- Von Martial, Ingbert/ Ladenthin, Volker (2002): *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lütge, Christiane (2016): *Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen*. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Francke Verlag. 456–459.
- Martinez, Hélène (2016): *Lernerperspektive und Lernerorientierung*. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Francke Verlag. 241–247.
- Myczko, Kazimiera (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Myczko, Kazimiera (2005): *Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: podstawy teoretyczne*. W: Karpińska-Szaj, Katarzyna (red.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Łeksem. 229–239.
- Myczko, Kazimiera (2008): *Das kognitive Lernkonzept in der Fremdsprachendidaktik – ein Rückblick und die heutige Sicht*. In: Jaroszevska, Anna/ Torenc, Marta (Hrsg.): *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. 97–107.
- Myczko, Kazimiera (2010): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik* (= Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 27). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Neuner, Gerhard (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt Verlag.
- Neuner, Gerhard/ Hufeisen, Britta/ Kursiša, Anita/ Marx, Nicole/ Koithan, Ute/ Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26. München: Langenscheidt Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela/ Schwalb, Susanne (2019): *Sicher! Aktuell. Deutsch Als Fremdsprache. Kursbuch. Niveau B2*. München: Hueber Verlag.
- Piechocki, Rafał (2018): *Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik*. Berlin. Peter Lang Verlag.
- Piechocki, Rafał (2019): *Zum Einsatz der Fernsehsendungen im DaF-Unterricht am Beispiel des Pro-7-Magazins 'Galileo'*. In: Lasatowicz, Maria Katarzyna/ Księżyk, Felicja (Hrsg.): *Germanistische Forschungsansätze: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde, Exemplarische Anwendungen*. 8. Germanistische Werkstatt. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 51–70.
- Roche, Jörg/ Suñer, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt Verlag.
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt Verlag.
- Solte, Elena (2018): *Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. 3. Auflage. Berlin: Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz.
- Szałek, Marek (2004): *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Trim, John/ North, Brian/ Coste, Daniel/ Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.
- Vester, Frederic (2001): *Denken, Lernen, Vergessen*. Überarbeitete erweiterte Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Zawadzka, Elżbieta (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.

Beata Rusek

Fremdsprachenlernende zum Sprechen bringen – Zu mehr Autonomie bei der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks

Zusammenfassung: Aus der Erkenntnis heraus, dass Sprechen intentionales, zielorientiertes sprachliches Handeln mit anderen ist, resultieren veränderte Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht. Man weiß bereits, dass die Fremdsprachenlernenden dazu befähigt werden sollten, in der Fremdsprache autonom handeln zu können. Immerhin bleibt die Frage offen, wie das im Rahmen des schulischen Unterrichts erreicht werden kann. Im folgenden Beitrag wird versucht, die wichtigsten Ergebnisse der fachdidaktischen Diskussion festzuhalten und ihren unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden zu erläutern, sowie einige Praxisbeispiele darzustellen.

Schlüsselwörter: Lernerautonomie, Sprechen, mündliche Kommunikation, Planspiel

1. Mündliche Kommunikation – zum Begriff

Weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache bildet die Beherrschung eines Sprachsystems eine ausreichende Grundlage für erfolgreiche Kommunikation, weil Sprache und Kommunikation auf unterschiedlichen Kenntnissystemen basieren. Um eine Fremdsprache zu sprechen, muss man mit Strukturen und Prinzipien ihres grammatischen Systems sowie ihrer Lexik vertraut sein. Dies ist unbestritten. Die Produktion einer Äußerung bildet zwar einen wichtigen Teil des komplexen Prozesses der mündlichen Kommunikation, aber das bloße Produzieren von Sätzen bedeutet noch nicht das Kommunizieren. Der Kommunikationsprozess basiert auf der sozialen Interaktion und wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, die es bei der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks zu beachten gilt. Deswegen beschränkt sich die Pragmatik bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sprache nicht auf ihren System- und Strukturaspekt, sondern sie bezieht den Sprechenden sowie die Kommunikationssituation in das Feld ihrer Untersuchung mit ein. In das Zentrum des Interesses der Pragmatiker rückt die tatsächliche Sprachverwendung, wobei Sprechen als eine Form menschlichen Handelns, das immer intentional und zielgerichtet ist, betrachtet wird. Eine Äußerung kann nur dann gelingen, wenn ihr eine echte Intention vorausgeht, deren sich der Sprecher bewusst ist. Es ist wichtig, dass er sich sowohl über den motivationalen Aspekt als auch den

thematischen Aspekt der Intention im Klaren ist (Absicht: Warum will ich etwas sagen?/ Inhalt: Wovon will ich sprechen?/ sprachliche Form: Wie will ich den Inhalt sprachlich ausdrücken?). Alle mündlichen Äußerungen sind sehr stark kontextbedingt. Von großem Belang ist der Situationsrahmen, in dem sie stattfinden. Die erfolgreiche Kommunikation setzt das Wissen voraus, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welchen Erwartungen welchem Gesprächspartner etwas gesagt oder verschwiegen werden sollte. Der kommunikative Erfolg hängt in gleicher Weise vom Sprecher und vom Hörer ab. Durch die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern, ihre Erwartungen sowie Rollenpositionen kann unterschiedliches Sprachverhalten intendiert werden. Je nachdem, ob sich die Kommunikationspartner auf gleicher Ebene befinden oder sich im sozialen Rang unterscheiden, werden sie sich auch dementsprechend verhalten. Auch die augenblickliche psycho-physische Verfassung wirkt sich stark auf die kommunikativen Verhaltensweisen aus. Hier ist die veränderliche Wechselwirkung im Prozess einer Interaktion besonders stark erkennbar. Indem der Sprecher sich auf irgendwelche Art und Weise verhält, wirkt er dadurch auf seine Umgebung und beeinflusst die Situation. Darüber hinaus ist er auch im Stande über die Situation zu reflektieren und sie zu interpretieren. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf etwas, zieht Schlüsse daraus und diese Interpretation beeinflusst sein Verhalten.

2. Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht

Die Frage nach der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks war Anlass für viele fachdidaktische Diskussionen, die seit mehreren Jahrzehnten gleichzeitig auf zwei Ebenen verlaufen: auf der fachtheoretischen und auf der praxisorientierten Ebene. Einerseits werden die Lehr- und Lernprozesse, andererseits die Bedingungen und Faktoren des institutionellen Fremdsprachenunterrichts und ihr Einfluss auf diese Prozesse erforscht. Als die allerwichtigsten und folgenschwersten Ergebnisse der fachdidaktischen Diskussionen können die Lerner- und die Handlungsorientierung des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden, die u.a. durch den Einfluss des Konstruktivismus, der kognitiven Psychologie und der Erziehungswissenschaften erfolgten.

2.1 Hinwendung zum Lernenden

Lernerorientierung hatte den Perspektivenwechsel in der Fremdsprachendidaktik zur Folge, nämlich Abwendung von der Sprache, und Hinwendung zum Lernenden, deren unmittelbare Folge „die Abkehr von der Vorstellung

[ist], es gäbe so etwas wie eine für alle Menschen optimale und verbindliche Art und Weise des Fremdsprachenlernens und -lehrens“ (Neuner 1997: 42). Neue Informationen können von den Lernenden nur dann aufgenommen und dauerhaft verarbeitet werden, wenn sie sie in ihre bereits vorhandenen Wissensbestände einbinden können. Das kann nur erreicht werden, wenn der Lernende bewusst und aktiv am Sprachlernprozess teilnimmt. Ziel und Ausgangspunkt des Fremdsprachenunterrichts müssen immer Lernende sein, die „sich aktiv, motiviert und (weitgehend) autonom im Rahmen und unter Anknüpfung an ihre eigenen lebensweltlichen Bezüge zunehmend eigenes Wissen aufbauen“ (Finkbeiner 1998: 27). Konstruktion vom Wissen und Erwerb von Kompetenzen erfolgen im Lernenden und von daher können sie nur von ihm erbracht werden. Von außen sind sie nur begrenzt steuerbar. Es ist offenkundig, dass der Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen die aktive und bewusste Teilnahme des Lernenden an diesem Prozess erfordert. Wolff (1994: 426) versteht Lernen als „individuellen Konstruktionsprozess, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Wege aufzeigt, von denen er den für ihn angemessenen auswählen muss.“ Unter den zehn wichtigsten Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens nennt Butzkamm (1998: 49) das Prinzip der Individualisierung und Lernerorientierung. Er vertritt dabei die Meinung Herbarts (1808): „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze.“ Für die Lehrenden bedeutet es, über neue Kompetenzen verfügen zu müssen. Seit Jahren ist es klar, dass es nicht ausreicht, als Lehrkraft die Fremdsprache perfekt zu beherrschen. In der Zeit, die durch Handys, das Internet und soziale Medien geprägt ist, gewinnt die Frage „Wen unterrichte ich?“ an Bedeutung. Bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sollte stets das Anderssein eines jeden Individuums mitbedacht werden sowie lernerspezifische Faktoren wie individuelle Lernvoraussetzungen, persönliche Bedürfnisse, Befindlichkeit des Schülers, Lernatmosphäre, emotionale Geborgenheit, Motivation, Wünsche und Lernumgebung mitberücksichtigt werden. Plädiert wird für die ganzheitliche Einbeziehung des Lernenden in den Lernprozess. Es gilt alle Sinne, Gefühle und Emotionen anzusprechen, weil dadurch eine bessere Möglichkeit geboten wird, sprachliche Handlungsfähigkeit zu fördern und weiterzuentwickeln, als wenn der Fremdsprachenunterricht bei rein kognitiven Zielen und Vorgehensweisen stehen bleibt.

2.2 Lernende handeln lassen

Selbsttätigkeit als Prinzip des Fremdsprachenlernens (Butzkamm 1998: 50) geht auf die humanistische Psychologie sowie auf die Grundgedanken der Reformpädagogik zurück. Beide Richtungen – den ganzen Menschen in den Blick nehmend – kritisieren die Beschränkung der schulischen Ziele auf die kognitiven Fähigkeiten und fordern die ganzheitliche Entwicklung des Individuums im Lernprozess, indem die kognitiven sowie die affektiven Elemente integriert werden sollten. Damit streben sie das Ziel an, dem Schüler von Rezeptivität und Passivität zu mehr Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zu verhelfen. Obwohl seit der Zeit von Rousseau, dem Vater der reformpädagogischen Gedanken, über 200 Jahre vergangen sind und sein Anliegen von vielen aufgegriffen, weiterentwickelt und auch für den Fremdsprachenunterricht umgesetzt wurde, wird heute immer noch im Alltag des fremdsprachlichen Unterrichts wohl am öftesten über die Passivität der Schüler geklagt.

Lernpsychologisch betrachtet können die Menschen am besten das behalten, was sie selbst erarbeitet haben, im Vergleich zu dem, was sie gesehen, gehört oder gelesen haben. Es wurde empirisch gesichert, dass „durch Selbsterarbeitung eher eine größere Gedächtnisleistung erzielt wird, als durch eine ‚passive‘ Informationsaufnahme“ (Schiffler 1998: 16). Besonders wichtig dabei erscheint die Förderung der Selbsttätigkeit bei der Entwicklung des Sprechens. So oft wie möglich soll der Lernende „die Fremdsprache als Sprachhandlung in der Gruppe anwenden, also eine Sprachfunktion auf einen anderen ausüben, so dass er den Erfolg seines sprachlichen Handelns erfährt“ (ebd.: 17). In dem Punkt wird der traditionelle Fremdsprachenunterricht, der auf zwei Bereiche – den der Einsicht in die Strukturen der Sprache und den des Übens dieser Strukturen – beschränkt bleibt, um den dritten Bereich erweitert, nämlich den des Erfahrens der Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen: „Eine Fremdsprache lernt man nur als Kommunikationsmedium zu benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Form ausgeübt wird“ (Butzkamm 1998: 46). Den Fremdsprachenlernenden sollten viele Gelegenheiten geboten werden, die Fremdsprache in einer Fülle von kommunikativen Funktionen handelnd ausprobieren zu können. Gemeint ist dabei die mitteilungsbezogene Kommunikation. Butzkamm (ebd.: 47) plädiert für die Selbstverständlichkeit der Verwendung der Fremdsprache im Unterricht. Dies bestätigt Bleyl (1998: 21), indem sie auf Folgendes verweist: „Ein Fremdsprachenunterricht, der dieser Vorstellung vom Lernen gerecht werden kann, besteht darin, dass der Lerner Gelegenheit bekommt, Erfahrungen mit den Wirkungen der fremden Sprache selbst zu machen. Der Lerner muss die Sprache funktional erleben können“. Eines der

Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts ist nach Gudjons (1986: 25) die Erfahrungsbezogenheit, die „gegenüber der abstrakten Belehrung [...] die eigenen Operationen, Aktivitäten, ‚Begegnungen‘ der Lernenden mit den Lerngegenständen“ betont. Edmondson (1998: 34) vertritt die Meinung, dass nicht die Aufgabe in sich und nicht ihre Ergebnisse das Wichtigste beim Lernen ausmachen, sondern die Handlung und die psychischen Prozesse, die diese Aufgabe hervorrufen. Aufmerksamkeit und Engagement, mit denen die Lernenden nach Problemlösungen streben, entscheiden über die „Tiefe der kognitiven Verarbeitung“, die den Lernerfolg unmittelbar fördert. Dementsprechend steht der Erfolg beim Fremdsprachenlernen mit der „Qualität der kognitiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten“ im engen Zusammenhang, wobei zu beachten ist, dass der Lernerfolg nicht immer den Erfolg bei der Lösung der Aufgaben bedeuten muss.

Diese Prozessorientiertheit ist für die Förderung des mündlichen Ausdrucks von entscheidender Bedeutung, weil hier das Sprechen sowohl das eigentliche Ziel als auch Mittel zu diesem Zweck ist: „Wir sprechen uns frei durch freies Sprechen“, so Butzkamm (1998: 46). Wie die Lernenden bei der Lösung der Aufgaben vorgehen, ist von den Strategien abhängig, die sie einsetzen können. Mit der Förderung kreativen sprachlichen Handelns hängen auch Risiken zusammen, weil ein Unterricht, der auf die Entwicklung spontanen Sprechens zielt, weder fehlerfreie noch leicht zu kontrollierende Äußerungen bringen kann. Diesem Nachteil steht jedoch ein wichtiger Vorteil gegenüber: Die Lernenden werden nämlich in ihrer prozessorientierten Selbsterfahrung unterstützt und jedes Individuum kann eigene Strategien entwickeln, die zu seiner Autonomie im fremdsprachlichen Handeln wesentlich beitragen. Nach Wilczynska (2009: 9) kann allerdings von einem kommunikativen Erfolg die Rede sein, wenn der Lernende imstande ist, nicht nur Inhalte weiterzugeben, sondern auch Beziehungen mit anderen aufzubauen und gleichzeitig seine Persönlichkeit, Identität, seine Ansprüche sowie Bedürfnisse auszudrücken.

2.3 Lernende autonom werden lassen

Eines der Grundbedürfnisse eines jeden Menschen ist der Drang nach Selbstverwirklichung. Jedes Individuum versucht die Kontrolle über sein Leben zu gewinnen und seinen Lebensweg zu bestimmen. Insofern soll auch jeder Lernende die Fähigkeit erwerben, sein Lernen und Handeln selbständig zu steuern. Nach Klippert (1999: 9) sollte zeitgemäße Bildung „auf Selbständigkeit und Selbstverantwortung, auf Methodenbeherrschung und Kreativität, auf Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz in einem sehr weiten Sinne

des Wortes“ zielen. Die Fremdsprache soll von Lernenden als ein wichtiges Hilfsmittel bei der Erreichung ihrer persönlichen Ziele eingesehen werden. Wie Rampillon (1997: 122) zu Recht feststellt, können „Lernende [...] erst absichtlich handeln, wenn sie einsehen, dass es für sie etwas zu lernen gibt“. Sprachlernprozesse sind effektiver, wenn ihre Form und Inhalte nicht aufgezwungen werden, sondern wenn die Schüler sie mitbestimmen. Sie laufen dann besonders effektiv ab, „wenn Lernenden die Gelegenheit gegeben wird, in authentischen Situationen sprachlich zu interagieren und entsprechend ihren eigenen Lern- und Mitteilungsbedürfnissen zu handeln. Diese Voraussetzungen sind nur dann gegeben, wenn Lernende ihre eigenen Lernbedingungen im Sinne der Prinzipien des autonomen Lernens maßgeblich selbst bestimmen können“ (Legenhausen 1998: 78). Handlungen können dann als authentisch gelten, wenn die Lernenden nicht gezwungen werden, sie auszuführen, sondern sie entscheiden sich frei, eine bestimmte sprachliche Handlung zu vollziehen. In authentischen sprachlichen Handlungen werden die wirklichen Gefühle und Meinungen eines Individuums zum Ausdruck gebracht. Wenn die Lerner anfangen, für sich selbst zu planen und ihre Lernprozesse in die Hand zu nehmen, dann kann man von ihnen sagen, dass sie autonom werden. Gleichzeitig werden dadurch auch ihre Motivation und ihr Engagement gefördert. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts soll dementsprechend nicht nur die Befolgung der Lehrpläne sein, sondern der Fremdsprachenunterricht soll vor allem auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers eingehen, was im Rahmen der Institution Schule nicht gerade einfach ist. Einen neuen Weg hat die Forderung nach der Autonomie des Lernenden eröffnet, aus der die stärkere Einbeziehung des Schülers in die Mitentscheidung über Lehr- und Lernprozesse resultiert hat. Der Begriff der Lernerautonomie geht auf den Namen Henri Holec zurück, der sie als die Fähigkeit des Lernenden versteht, die Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen. Wenn Lernende genug Veranlassung und Gelegenheit für Entwicklung der Autonomie bekommen, werden sie imstande sein, ihre Fähigkeiten autonom zu aktivieren. Im Laufe der langjährigen Diskussionen wurde die Mehrdimensionalität der Lernerautonomie eingesehen: „Autonomie steht für Situationen, in denen Lernende selbständig lernen; für Kenntnisse und Kompetenzen, die beim selbstgesteuerten Lernen notwendig sind; für technische Fertigkeiten, die beim Lernen, auch beim computerunterstützten Lernen, eingesetzt; für die persönliche Fähigkeit des Individuums, zumindest zu einem gewissen Maß selbstbestimmt zu handeln; für das Recht eines jeden Individuums, sowohl über sein Lernen als auch über sein Leben selbst (mit) zu bestimmen. Bei Fremdsprachen steht Autonomie auch in Verbindung mit der Fähigkeit, selbständig in der Zielsprache

zu kommunizieren und zu handeln“ (Martos/ Tassinari 2014: 107). Barkowski und Funk (2004: 82) vertreten die Meinung, dass das Konzept der Lernerautonomie nicht auf den Lernenden reduziert werden darf, sondern es sollte die Wechselperspektive zwischen Lerner und Lehrer berücksichtigen: „Lernerautonomie in institutionellen Kontexten meint die Autonomisierung der Lernenden [...], die durch autonomiefördernde Prozeduren ermöglicht wird. Andererseits ist die Autonomie der Lernenden von der Autonomie des Lehrenden abhängig [...] Autonomie hat nichts mit *laissez-faire* zu tun. Es handelt sich um ein komplexes Phänomen, das Kompetenzen umfasst, die erworben werden müssen, und somit die Frage der Ausbildung aufwirft. Lernerautonomie impliziert eine Veränderung von Einstellungen oder Gewohnheiten und verlangt von den Lernenden sowie von den Lehrenden, dass sie sich weniger auf die Vermittlung als auf den Lernprozess selbst konzentrieren“ (ebd.). Auch Martos und Tassinari (2014: 108) gehen auf die Frage der Lehrerautonomie ein, „denn, um autonome, kritisch denkende und bewusste Lernende auszubilden, bedarf es autonomer, kritisch denkender und bewusster Lehrender“. Schmenk (2012: 63) weist auf die Gleichzeitigkeit und permanente Verwobenheit zwischen Selbst- und Fremdbestimmung hin und plädiert dafür, „Autonomie statt zu einem wünschenswerten Zustand zu erklären, [den Begriff] so als kritische Reflexionsfolie für didaktische und auch pädagogische Betrachtungen“ zu nutzen.

Üblicherweise wurde der autonome Fremdsprachenlernende als Individuum betrachtet, das unabhängig von anderen Personen handelt. Diese Betrachtungsweise sollte um einen soziointeraktionalen Blickwinkel erweitert werden, weil Sprachenlernen nicht nur als ein individueller Prozess verstanden werden kann. Feick (2016: 10ff.) plädiert dafür „Autonomiepotentiale in Gruppenaushandlungsprozessen in der Fremdsprache Deutsch zu ergründen“ und spricht von „sozialer Autonomie“, die als geteilte, kollaborative Kontrolle über das Lernen verstanden werden kann. Autonomie des Lernenden kann somit in kollektiven, kollaborativen und kooperativen Prozessen am besten entfaltet werden. Es bedeutet aber nicht, dass „soziale Autonomie [...] mit kooperativem Lernen; Gruppenarbeit oder kollaborativer Interaktion gleichzusetzen [ist], vielmehr bedingen sie einander, d.h., wo keine dieser Arbeits-, Sozial- oder Interaktionsformen zum Tragen kommen, ist die Entfaltung von sozialer Autonomie eher unwahrscheinlich“ (ebd.: 31). Im Folgenden wird auf die Formen kooperativen Lernens hingewiesen, die eine Möglichkeit darstellen, die genannten Prinzipien im Fremdsprachenunterricht in die Tat umzusetzen und so zur Förderung des mündlichen Ausdrucks und der sozialen Autonomie beizutragen.

3. Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist „eine strukturierte Form des Lernens, die gleichermaßen der Erarbeitung fachbezogener Inhalte wie der Einübung kooperativen Sozialverhaltens dient“ (Hammoud/ Ratzki 2009: 5) und bedeutet mehr als Gruppenarbeit. Kooperatives Lernen macht es möglich, „die kognitiven Prozesse und das Lernen in einem sozialen Umfeld, durch die Interaktion mit anderen [zu fördern]. Durch den gegenseitigen Austausch werden nicht nur kommunikative Fähigkeiten geübt, sondern auch Lernprozesse am besten aktiviert“ (Dal Negro 2015: 168). Nach Schmenk (2012: 85) sollten Aufgaben so konstruiert werden, dass „Lernende möglichst gefordert werden, gemeinsam zu arbeiten und ihre jeweiligen Ideen und Ansichten sprachlich auszuhandeln“, was dem Konzept von kooperativem Lernen von Brüning und Saum (2011a) entspricht, in dem Einzelarbeit, Kooperation und Ergebnispräsentation vereint werden. Der Dreischritt: Denken, Austauschen und Vorstellen, ist im Bereich des Fremdsprachenunterrichts bei den Aufgaben, die in erster Linie Förderung des mündlichen Ausdrucks zum Ziel haben, besonders empfehlenswert. Die Lernenden werden langsam und behutsam auf den Stress des Präsentierens vor der ganzen Gruppe vorbereitet. Effektive Gruppenarbeit sollte jeden der Gruppenmitglieder dazu befähigen, autonom die Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum präsentieren zu können. Einzelarbeit ist wie ein Sprungbrett für den ganzen Lernprozess, weil Lernen in erster Linie ein sehr individueller Prozess ist. In jedem Unterricht sollten Lernende die Möglichkeiten bekommen, ihr Vorwissen zu aktivieren, um die neuen Informationen in die bestehenden Wissensnetze integrieren zu können. Lernende brauchen unterschiedlich viel Zeit, sich mit fremdsprachlichen Phänomenen auseinander zu setzen und ihre Gedanken in der Fremdsprache in Worte zu fassen. In dieser Phase werden oft Notizen gemacht, die als Gedächtnisstütze in weiteren Etappen dienen. Auf diese Weise wird mit der Phase der Einzelarbeit dafür gesorgt, dass im Unterricht nicht immer dieselben Schüler reden. Es gibt keine bessere Möglichkeit, Sprechen in der Fremdsprache zu lernen, als Interaktion. Wie Schmenk (2012: 85) betont, ist „die individuelle Bearbeitung der Aufgaben [...] nur dann sinnvoll, wenn Lernende die Möglichkeit haben, sich zumindest zum Teil mit Anderen über ihre Aufgabe und/ oder das jeweils erarbeitete Produkt zu verständigen“. Von daher wird im zweiten Schritt, in der Partnerarbeit bzw. der Gruppenarbeit ermöglicht, Ergebnisse der Einzelarbeit den Anderen mitzuteilen und von ihnen eine Rückmeldung

zu bekommen. Jeder muss dabei dafür sorgen, eigene Gedanken sprachlich angemessen und für andere verständlich auszudrücken. Für Fremdsprachenlernende ist es eine durchaus positive Erfahrung, in der Fremdsprache zu kommunizieren und dabei verstanden zu werden. Dadurch, dass wir in dieser Phase mit der Interaktion Schüler-Schüler zu tun haben, werden die Sprechängste wesentlich reduziert und auch die Schüchternen fassen Mut, zu sprechen. Erst im dritten bzw. vierten Arbeitsschritt wird vor der gesamten Gruppe präsentiert. Die Lernenden sind jetzt viel sicherer als am Anfang der Aufgabe. Sie haben sich mindestens zweimal mit Lerninhalten auseinandergesetzt, nicht nur vielen anderen Äußerungen zugehört, sondern auch vor unterschiedlichen Zuhörern gesprochen und ihre Ansichten mit anderen verglichen, was ihre Sprechsicherheit stärkt. Die meisten verspüren zwar immer noch Sprechangst vor einem öffentlichen Auftritt, aber trotzdem fühlen sie sich der Aufgabe gewachsen, vor der ganzen Lerngruppe aufzutreten (vgl. dazu auch Hammound/ Ratzki 2009: 5).

4. Beispiele für kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht

Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht wird hier mit drei Aufgabenformen illustriert, die sich in von der Autorin durchgeführten Veranstaltungen zur Entwicklung des mündlichen Ausdrucks bewährt haben, nämlich Kugellauger, Thesendiskussion und Planspiel. Alle drei eignen sich auch gut, Lernstrategien bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit zu trainieren (vgl. dazu auch Chudak 2007: 95ff.).

4.1 Thesendiskussion

Thesendiskussion ist eine Aufgabe, die zu einer persönlichen Stellungnahme bewegt. Zu einem Thema werden unterschiedliche kontroverse Thesen zusammengesetzt, die als Sprech Anlass im Unterricht dienen. Auch die Lernenden können gebeten werden, die Thesen zu formulieren. Es ist eine zusätzliche Möglichkeit, sie in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen und so ihre Lernautonomie zu fördern. Angesetzt wird bei persönlichen Sichtweisen, die in Gruppenarbeit reflektiert und diskutiert werden. Jeder Lernende bekommt das unten abgebildete Arbeitsblatt und wird aufgefordert zu jeder These Stellung zu nehmen.

Was hältst du von den folgenden Thesen?

Kreuze in der nachfolgenden Tabelle bitte an, ob du der jeweiligen These eher zustimmst oder ob du sie eher ablehnst! Du kannst bei deiner Beurteilung zwischen voller Zustimmung (+3) bzw. voller Ablehnung (-3) wählen. Bei eingeschränkter Zustimmung kreuze +2 bzw. +1 an, bei eingeschränkter Ablehnung -2 bzw. -1.

Es ist wichtig, dass du deine Kreuze begründen kannst, mache dir dazu entsprechende Notizen (stichwortartig).

Später musst du in der Lage sein, deine Einschätzungen mündlich zu begründen und zu erläutern.



Thesen	+3	+2	+1	-1	-2	-3
1. Um eine glückliche Ehe zu bilden, muss man vor der Hochzeit zusammen gewohnt und geschlafen haben.						
2. Das ganze Leben lang mit einer Person zu leben, ist todlangweilig, deswegen gibt es kaum glückliche Ehen.						
3. Ich hätte nichts dagegen, wenn mein Partner/ meine Partnerin getrennt Urlaub machen möchte.						
4. Zusammen leben ohne Trauschein kommt für mich nicht in Frage.						
5. In jeder Ehe muss man auf die persönliche Freiheit verzichten.						
6. Leute des XXI. Jahrhunderts sind zu dauerhaften Beziehungen nicht mehr fähig.						

Arbeitsblatt: Thesendiskussion (Bearbeitung B.R. in Anlehnung an Klippert 1999)

Im ersten Schritt überlegt jeder Schüler seine persönliche Meinung zu der jeweiligen These und entscheidet, ob er ihr zustimmt oder eher nicht. Er kann immer zwischen absoluter Zustimmung und absoluter Ablehnung wählen. Wichtig ist auch, dass Lernende auf Schmierzetteln kurze Begründungen notieren, um dann in der Gruppenarbeit ihre Sichtweise erklären zu können. Nach dieser individuellen Phase werden nach dem Zufallsprinzip (z.B. je nach der markierten These) kleine Gruppen gebildet, deren Aufgabe es ist, alle Thesen gemeinsam zu besprechen, wobei die größte Aufmerksamkeit der angekreuzten These

geschenkt werden sollte. Die sollte nämlich von der Gruppe detailliert analysiert werden. In diesem Moment kann diskutiert werden, alle Pro- und Kontraargumente können zur Sprache gebracht werden. Über die Ergebnisse der Diskussion wird anschließend im Plenum von einem beliebigen Gruppenmitglied berichtet. Die Tatsache, dass die Teilnehmer nicht wissen, wer von ihnen die Arbeitsergebnisse von der gesamten Gruppe präsentieren wird, beeinflusst sehr positiv die Gruppenarbeit. Die Lernenden werden zur Arbeit angespornt und fühlen sich für den Verlauf der Gruppenarbeit verantwortlicher, als wenn der Sprecher schon am Anfang der Arbeit festgelegt würde.

4.2 Kugellager

Als Sprech Anlass in der Aufgabenform Kugellager dienen Fotos oder Gegenstände. Je nach dem Unterrichtsthema und der Zielgruppe können unterschiedliche Gesprächsthemen formuliert werden. Als Beispiel soll hier die Diskussion zum Thema „Der Mensch und seine Welt“ dienen. Vor dem Unterrichtsbeginn werden im Klassenraum verschiedene Fotoimpulse ausgelegt. Es wirkt anregend, wenn das Bildmaterial nicht nur auf das Offensichtliche und das Schöne im Leben, wie Liebe, Familienglück, Naturschönheit beschränkt bleibt, sondern auch die Schattenseiten, die ungewöhnlichen Aspekte des menschlichen Lebens wie z.B. Obdachlosigkeit, Hunger, Naturkatastrophen oder der zerstörerische Einfluss des Menschen auf seine Umwelt berücksichtigt. In einer dreiminütigen Sichtungsphase laufen die Teilnehmer im Klassenraum herum und schauen sich alle Fotos an. Es darf dabei nicht gesprochen werden. Dies ist wichtig, weil jeder sich auf seine eigene innere Welt besinnen und sich ein Foto aussuchen soll, das ihm am besten gefällt oder von dem er sich am meisten angesprochen fühlt. Dann wird ein Doppelkreis gebildet, so dass Gesprächstandems entstehen. In der ersten Übungsphase erzählen Lernende im Innenkreis, warum sie das jeweilige Bild gewählt haben und was darauf zu sehen ist. Während sie ihre Ideen und Vorstellungen zusammentragen, hören die Gesprächspartner genau zu, um später das Gehörte nachzuerzählen. Nach dem Partnerwechsel erzählen Lernende im Außenkreis über ihre Fotos und der Innenkreis hört zu. In der nächsten Etappe erhält jeder Lernende erneut die Gelegenheit dazu, sein Foto vorzustellen. Diesmal hören ihm andere Personen in einer Kleingruppe zu. Die Aufgabe jeder Gruppe ist es, von allen vorgestellten Fotos die zwei interessantesten zu wählen, die anschließend von einem beliebigen Gruppenmitglied im Plenum präsentiert werden. In der letzten Phase werden einzelne Fotos vor der gesamten Lerngruppe präsentiert. Bei dieser Aufgabenform kann jeder Einzelne sehr viel sprechen, er wiederholt seine Äußerung, wodurch er Sprechsicherheit gewinnt und so auch im fremdsprachlichen Handeln autonomer wird.

4.3 Planspiel

Planspiele (vgl. dazu auch Baric/ Serena 2016: 24) sind sachgebundene Aufgaben, die nicht nur grundlegende kommunikative und soziale Kompetenzen, sondern auch bestimmte fachliche Informationen vermitteln und vor allem Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden fordern und fördern. Die Teilnehmer stehen zwar vor der Aufgabe, sich mit bestimmten Sachinformationen auseinander zu setzen, gleichzeitig werden ihnen aber gewisse Freiheiten und Handlungsfreiräume gelassen, die Kreativität und aktives Lernen durch Interaktion mit anderen verlangen. Als Beispiel eines im Fremdsprachenunterricht ausprobierten Planspieles wird hier ein Vorschlag von Klippert (1999: 66ff.) präsentiert: „Bergstadt soll 20 Asylbewerber bekommen“. Jedes Planspiel ist eine sehr zeitaufwendige Aufgabe, weil der eigentlichen Debatte mehrere Vorbereitungsphasen vorausgehen, deswegen sollte dafür entsprechend viel Zeit eingeräumt werden. Zuerst werden die Teilnehmer in die fiktive Realität des Spiels eingeführt und gebeten, sich in bestimmte Rollen hineinzusetzen: In dem 20000 Einwohner zählenden Städtchen, dem Arbeitslosigkeitsprobleme nicht fremd sind, wurden vor zwei Jahren 20 Asylanten untergebracht. Jetzt wird der Bürgermeister aufgefordert, die nächsten 30 aufzunehmen, was zur Unruhe in der Stadtgesellschaft führt. Die Einwohner versuchen, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Was kann unternommen werden, um die Aufnahme der Asylanten zu verhindern?
- Wo sollen die Asylanten untergebracht werden, wenn sie in die Stadt kommen?
- Wie wird durch die Aufnahme der Asylanten der Arbeitsmarkt beeinflusst?
- Wie können Rassenkonflikte verhindert werden?

Während der anschließenden Debatte, an der sechs Interessengruppen (Arbeitskreis „Asyl“, Kirche, Jugendliche, Mieterinitiative, Sozialamt, Presse) teilnehmen, sollen die Fragen beantwortet und Entscheidungen getroffen werden. Das Planspiel verläuft in sieben Etappen: Spieleinführung; Informations-/ Lesephase; Meinungsbildung/ Strategiebildung; Interaktion zwischen den Gruppen; Vorbereitung der Konferenz; Durchführung der Konferenz; Spielauswertung. Sobald sich jede Gruppe über den Spielverlauf, ihre Aufgaben sowie den Standpunkt, den sie zu vertreten hat, im Klaren ist, bekommen die Teilnehmer eine Reihe von Spielunterlagen, in denen wichtige Informationen über das Asylrecht in Deutschland, Lebenssituation der Asylbewerber, Situation auf dem Arbeitsmarkt in Bergstadt als auch der Lebenssituation der Einwohner von Bergstadt

stehen. In der Informationsphase ist die Aufgabe der Teilnehmer, die Spielunterlagendurchzulesen und Verständnisfragen zu klären. Bevor die Phase der Meinungsbildung anfangen kann, müssen der Spielverlauf sowie andere Interessengruppen für alle Teilnehmer klar sein. Nachdem sich die Gruppenmitglieder in die eigene Rolle hineinversetzt haben, können sie ihre Ausgangssituation genauer analysieren und diskutieren sowie ihre Ziele und Interessen klären. Sie stehen vor der Frage, wie sie die anstehenden Probleme lösen und wie sie argumentieren sollten. Zu überlegen ist auch, mit welchen Partnern sie verhandeln wollen und ob es Bündnispartner gibt, die für eigene Vorschläge gewonnen werden können. Von großer Bedeutung ist bei der Strategiebildung, sich auch in die Lage der anderen Gruppen zu versetzen und zu überlegen, was sie vermutlich machen und wie sie argumentieren werden. Wird die Situation anderer Gruppen gut reflektiert, kann später auf Argumente erfolgreicher reagiert werden. In der Interaktionsphase wird vielseitig verhandelt. Es werden Gesprächspartner gesucht, Briefe geschrieben, Absprachen getroffen, Informationen eingeholt, Koalitionen geschlossen. Es werden auch Antwortbriefe auf Anfragen anderer Gruppen geschrieben. Diese Phase wird von allen Teilnehmern sehr intensiv und engagiert wahrgenommen. Der Debatte geht eine Vorbereitungsphase voraus, in der jede Gruppe Zeit bekommt, ihre Argumentation und Vorgehenstaktik festzulegen. Argumente werden dabei stichwortartig aufgeschrieben.

Die Konferenz beginnt mit einer drei- bis fünfminütigen Stellungnahme der Gruppensprecher, die ihre Vorschläge erläutern. Anschließend folgt die Diskussion dieser Vorschläge, die zum Ziel hat, möglicherweise einen Kompromiss zu schließen. An der Diskussion nehmen nur Lernende teil, die Lehrkraft zieht sich zurück und beobachtet. Aktive Teilnahme erfordert von den Teilnehmern nicht nur Kreativität in der Meinungsbildung, sondern auch die Fähigkeit, die eingeholten Informationen in Bezug auf eine bestimmte Situation zu analysieren sowie sich je nach dem Gesprächspartner entsprechend zu verhalten. Die Vertreter der Jugendlichen sprechen in einem Gespräch mit dem Bürgermeister anders, als wenn sie mit Gleichaltrigen diskutierten. Während der Debatte können die Lernenden die Erfahrung machen, dass der Meinungsaustausch etwas mehr bedeutet, als bloß die eigene Meinung auszudrücken. Es bedeutet auch die Fähigkeit, sich auf die Aussagen der Gesprächspartner zu beziehen, ihre Argumente zu akzeptieren oder zu widerlegen. Emotional engagierte Teilnehmer vergessen oft die Tatsache, dass sie eine Fremdsprache sprechen. Die Durchsetzung der eigenen Meinung, eine Idee oder Lösung ist das Wichtigste. Nach Spitzer (2015: 27f.) sind emotionale Prozesse für das Lernen sehr wichtig. Von daher sollte man ihren erheblichen Einfluss auf die Effektivität eines Lernvorgangs

nicht unterschätzen. Eine positive Lernatmosphäre erleichtert nicht nur, das Vorwissen abzurufen, sondern auch das erworbene Wissen anzuwenden.

Fazit

Abschließend soll festgehalten werden, dass Lernerorientierung nach wie vor als eines der wichtigsten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts anzusehen ist, was die Lehrer dazu verpflichtet, Ihre Aufmerksamkeit bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in erster Linie auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu fokussieren. Lernen als dynamischer Konstruktionsprozess kann zwar nur von dem Lernenden selbst vollbracht werden, aber Fremdsprache, die den Lernenden als Hilfe zur Selbstverwirklichung dienen soll, ist immer als Mittel sozialer Interaktion zu betrachten. Bei der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen sollte besonders darauf geachtet werden, dass das Lernen in der Schule nicht auf die Wiedegabe prüfungsrelevanten Wissens reduziert wird, sondern Hilfe für wirkliche Handlungen im Leben bietet. Die Lernenden können nur dann in der Fremdsprache kommunikationsfähig werden und autonom handeln, wenn ihnen Möglichkeiten geschaffen werden, den Gebrauch der Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen innerhalb sozialer Gruppen zu erfahren. Dies setzt voraus, dass ihnen im Fremdsprachenunterricht möglichst viele Interaktionsmöglichkeiten geboten werden sollten, die aktive Teilnahme und Auseinandersetzung mit der Fremdsprache selbst und mit der Kommunikation in der Fremdsprache erfordern. Als Unterrichtende haben wir oft weder Einfluss auf die Institution Schule noch können wir die Schüler dazu zwingen, dass sie sich außerhalb des Unterrichts mit dem Deutschen beschäftigen. Das Einzige, worauf man als Lehrkraft Einfluss hat, ist der Unterricht selbst. Von den Unterrichtenden hängt es ab, was und ob überhaupt im Unterricht gelernt wird. Es kommt auf die Lehrkraft an, ob Lernende die Zeit im Unterricht zubringen oder ob sie sich einbringen und die Zeit im Unterricht aktiv für sich nutzen. Kooperatives Lernen legt Lehrkräften geeignete Arrangements in die Hand, die allen Lernenden ermöglichen, im Unterricht aktiv zu sein, sich aktiv mit Lerninhalten auseinanderzusetzen, ihre Lernautonomie zu entwickeln und so ihren persönlichen Lernprozess erfolgreich zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Baric, Karmelka/ Serena, Silvia (2016): Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Unterricht? In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21:1, 7–39.
- Barkowski, Hans/ Funk, Hermann (Hg.) (2004): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Bleyl, Werner (1998): Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lernens. In: Timm, J.-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 60–69.
- Bouchama, Nourredine (2019): Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts. Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung, GRIN Verlag.
- Brüning, Ludger/ Saum, Tobias (2011a): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Brüning, Ludger/ Saum, Tobias (2011b): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Dal Negro, Anna (2015): Die Lernwerkstätten. Autonomes und kooperatives Lernen nachhaltig lernen und anwenden. In: Krings, H. P./ Kühn B. (Hg.), Fremdsprachliche Lernprozesse. Bochum: AKS Verlag, 165–173.
- Butzkamm, Wolfgang (1998): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, J.-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 45–52.
- Chudak, Sebastian (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Edmonson, Willis (1998): Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In: In: Timm, J.-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 29–35.
- Feick, Diana (2016): Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem Handyvideoprojekt. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Finkbeiner, Claudia (1998): Bedarf- und Bedürfnisfelder fremdsprachlichen Handelns. In: Timm (1998), In: Timm, J.-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 22–28.
- Gudjons, Herbert (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/ Obb.: Julius Klinkhardt.

- Herbart, Johann Friedrich (1808): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hg. von Holstein, H.; Bochum: Kamp.
- Hammoud, Antje/ Ratzki, Anne (2009): Was ist Kooperatives Lernen. In: Fremdsprache Deutsch Heft 41/2009, 5–13.
- Klippert, Heinz (1999): Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Legenhausen, Lienhard (1998): Wege zur Lernerautonomie. In: Timm, J.-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 78–85.
- Martos, Javier/ Tessinari, Maria Giovanna (2014): Einleitung in den thematischen Teil. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies, 40, 105–116
- Myczko, Kazimiera (2004): Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych. In: Pawlak, M. (Hg.), Autonomia w nauce języka obcego. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 19–30.
- Neuner, Gerhard (1997): Die Lernenden im Blickpunkt. In: Fremdsprache Deutsch II/1997, 38–48.
- Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Max Hueber.
- Schiffler, Ludger (1998): Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber.
- Schmenk, Barbara (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Biebighäuser, K./ Zibelius, M./ Schmidt, T. (Hg.), Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr, 57–89.
- Spitzer, Manfred (2015): Wie wir lernen – Erkenntnisse aus der Gehirnforschung zum Einfluss von Alter, Motivation und Emotionen. In: Die Wirtschaftsmediation 2, 24–29.
- Wilczyńska, Weronika (2008): Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej. In: Języki Obce w Szkole 2/2008, 5–15.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 1995/5, 407–429.

Teil IV
Empirische Zugänge

Manuel Köster & Kirsten Schindler

Wie entwickeln und nutzen Lernende fachliche Konzepte? Erste Beobachtungen aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt

Zusammenfassung: Im Mittelpunkt des Beitrags steht ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, an dem verschiedene geisteswissenschaftliche Fachdidaktiken beteiligt sind. Untersucht werden sog. Basiserkenntniskonzepte (Pohl et al. 2018) in den Fächern Deutsch und Geschichte, die das fachliche Lernen in entscheidendem Maße prägen. Am Beispiel von schriftlichen Befragungen Lernender unterschiedlicher Schul- und Entwicklungsstufen im Fach Deutsch werden entwicklungsbezogen und kontrastiv Lösungsschritte rekonstruiert, die bei der Bearbeitung einer fachlichen Aufgabe genutzt werden. Dabei zeigt sich, dass das fachliche Konzept erst im Verlauf der Sekundarstufe I – und auch dann nicht bei allen Lernenden – wirklich verfügbar ist.

Schlüsselwörter: Konzepte, Basiserkenntniskonzepte, Conceptual Change, sprachliche Zeichen, *signifié*, *signifiant*, Lehr-Lernforschung, Pilotstudie

1 Vorüberlegungen

1.1 Ausdruck und Inhalt sprachlicher Zeichen

Ferdinand de Saussure hat den Begriff des sprachlichen Zeichens maßgeblich geprägt. Sein Begriff gilt nach wie vor als paradigmengestaltend für eine strukturalistische Sprachwissenschaft. In seinen Vorlesungen (*cours de linguistique générale*) unterscheidet er zwischen einer Bedeutungs- oder auch Inhaltsseite der Sprache (*signifié*) und einer Ausdrucksseite (*signifiant*) (de Saussure 2013). Die sprachliche Realisierung als Laut (z.B. /baʊm/) verweist entsprechend auf das Konzept BAUM (verholzte Pflanze mit Wurzel) bzw. andersherum, das Objekt, das wir im Wald wahrnehmen, bezeichnen wir mit dem Namen 'Baum' (oder auch spezifischer Kiefer, Buche etc.). Während die Ausdrucksseite immer sinnlich wahrnehmbar ist (hörbar, lesbar), verweist die Inhaltsseite entweder auf ein real existierendes Objekt, auf das gezeigt werden kann, oder auf ein gedankliches Konstrukt, auf das wir mit Sprache verweisen. In sprachwissenschaftlichen Einführungstexten wird diese Dualität sprachlicher Zeichen häufig als halbiertes Kreis veranschaulicht.

Die Unterscheidung zwischen Ausdrucks- und Inhaltsebene ist in vielen sprachlichen Lernprozessen von zentraler Bedeutung. Sie wird maßgeblich wirksam beim Sprach- aber auch beim Schriftspracherwerb. Das gilt für Erstsprache wie für Zweit- und Fremdsprache. In Bild-Wörterbüchern (z.B. Meine ersten 100 Wörter) wird damit ebenso systematisch operiert wie in Lehrgängen zur Silbengliederung, die beim Lesen- und Schreibenlernen eingesetzt werden (z.B. IQSH: Lesen macht stark – Grundschule Jahrgang 1 und 2).

Bildwörterbücher operieren in der Regel so, dass mit den jeweiligen Wörtern ein semantisches Netz aufgespannt wird, das Alltagssituationen und Erfahrungen junger Kinder aufnimmt (z.B. der Baum, der beim Spaziergang im Park wahrgenommen, und neben dem Eichhörnchen, den Enten und dem Regenschirm abgebildet wird). Das wahrnehmbare Objekt wird als Bild (zweidimensional) dargestellt und mit Namen (und begleitendem direktem Artikel) unterschrieben. Der Wortschatz umfasst Substantive (Konkreta).

Für das Schreibenlernen wird die Dualität sprachlicher Zeichen (Inhalts- und Formseite) ebenfalls aufgegriffen und genutzt. Auch hier werden zwischen Objekt (Inhalt, repräsentiert über ein Bild) und Ausdruck (hier Struktur des Ausdrucks, Silbenanzahl) Verbindungen hergestellt. Das Nutzen von Bildlichkeit ist sicher deutlich leichter bei Konkreta; bei Abstrakta und bei Lexemen, die keine Substantive sind, ist die Darstellung dagegen schnell missverständlicher, falls sie nicht entsprechend konventionalisiert ist.

Nun ist es durchaus möglich, mit unterschiedlichen Ausdrücken auf dasselbe Konzept zu verweisen. Diese Ausdrücke gelten dann als synonym. Auch wenn die Diskussion in der Sprachwissenschaft, ob und wenn ja wie viele echte Synonyme es gibt, durchaus kontrovers geführt wird (vgl. bspw. Kessel/Reimann 2017), soll dieses Axiom zunächst gelten: Sowohl <Orange> als auch <Apfelsine> verweisen entsprechend auf eine (und möglicherweise dieselbe) Zitrusfrucht. Das umgekehrte Verhältnis gilt bei Homonymen: Dasselbe Graphem <Bank> kann hier für unterschiedliche Konzepte stehen, das Sitzmöbel oder das Geldinstitut.

1.2 Basiserkenntniskonzepte

Bei der Unterscheidung von Inhalts- und Ausdrucksseite sprachlicher Zeichen handelt es sich um ein fachspezifisches Konzept. Derartige Konzepte bilden den Gegenstand des hier vorzustellenden, fächerübergreifenden empirischen Projekts. Zur Einordnung dieses Projektes ist es zunächst notwendig, dessen theoretische Prämissen darzulegen und insbesondere den Begriff des ‚Basiserkenntniskonzeptes‘ (kurz BEK) zu erläutern.

Fragt man danach, was eine Disziplin ausmacht und worin sie sich von anderen Disziplinen unterscheidet, wird in der Regel zunächst auf den Wirklichkeitsausschnitt verwiesen, der thematisiert und untersucht wird: „Disziplinen bilden sich um Gegenstandsbereiche und um Problemstellungen herum [...], sie spezialisieren sich auf die Untersuchung eines bestimmten Ausschnittes der Realität, von dem sie wiederum nur bestimmte Eigenschaften erfassen“ (Defila/Di Giulio 1998: 112). Eine ausschließliche Bestimmung der Disziplin über ihren Gegenstand ist jedoch nicht ausreichend, wie weiterführende wissenschaftstheoretische Überlegungen zeigen, die u.a. in Merkmalskataloge (z.B. Defila/Di Giulio 1998; Olbertz 1998; Krishnan 2009) eingehen, mit denen sich Disziplinen bestimmen lassen. Entsprechend definiert Krishnan (2009: 8) die Disziplin als „a form of specific and rigorous scientific training that will turn out practitioners who have been ‘disciplined by their discipline’ for their own good.“ Diese disziplinäre Schulung resultiert in „Wahrnehmungsweisen, Problemsichten, methodische[n] Zugriffen“ (Olbertz 1998: 26), in einem „set‘ von Methoden, Vorgehensweisen und Problemlösungen“ (Defila/ Di Giulio 1998: 112) wie auch in Theorien und Konzepten, in denen das gesammelte Wissen organisiert wird (Krishnan 2009: 9). Fachlichkeit erwächst damit nicht in erster Linie aus dem Gegenstand einer Disziplin, sondern vielmehr aus ihrer Herangehensweise, ihrem Zugriff bzw. ihrer spezifischen Art und Weise, über den Gegenstand nachzudenken.

Konzepte spielen bei der Konstitution des jeweils fachspezifischen Zugriffs auf einen Gegenstand eine Schlüsselrolle. Sie werden in einem grundlegenden Sinne verstanden als „kognitive Struktur[en], die einen ausgewählten Wirklichkeitsbereich (z.B. Gegenstände, Eigenschaften, Abstraktionen) repräsentier[en]“ (Zimbardo 1995: 746). Konzepte sind in „einer Hierarchie von Ebenen aufgebaut, die vom allgemeinsten und abstraktesten ganz oben bis zum spezifischsten und konkretesten ganz unten reicht“ (ebd. 364). Hinsichtlich ihrer Beziehung zu Disziplinen lassen sich Konzepte in einem ersten Zugang heuristisch auf drei Ebenen ansiedeln: Sie sind auf dem höchsten und damit allgemeinsten Niveau disziplinübergreifend ausgeprägt (z.B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen) und werden möglicherweise auch von der Alltagswahrnehmung geteilt. Am anderen Ende der Skala wären disziplinär *gegenstandsspezifische* Konzepte angesiedelt, die die Ebene der Einzelphänomene betreffen, wie z.B. in der Sprachwissenschaft das Konzept PHONEM.

Auf einer mittleren Ebene sind dagegen diejenigen Konzepte angesiedelt, die für die spezifische Form des disziplinären Denkens charakteristisch sind, die also eine wissenschaftliche Disziplin (neben ihrem Gegenstandsbezug) mit konstituieren und gleichermaßen von anderen Disziplinen abgrenzen. Die Konzepte

auf dieser mittleren Ebene teilen mit denjenigen auf der höchsten Ebene die Eigenschaft, dass sie im fachlichen Denken auf die Ebene gegenstandsspezifischer Konzepte oder die Ebene der Einzelphänomene bezogen werden müssen, um zu genuin fachlichen Erkenntnissen und Lernprozessen zu gelangen (Günther-Arndt 2016: 108). Im geschichtsdidaktischen Diskurs hat sich zur Unterscheidung der unteren und der mittleren Ebene zudem die terminologische Differenzierung inhaltlicher *first order* (z.B. KÖNIG oder REVOLUTION) und auf den historischen Erkenntnisprozess bezogener *second order* oder *meta concepts* (z.B. QUELLE und DARSTELLUNG) etabliert, die vor allem durch das britische CHATA-Projekt der 1990er Jahre eingebracht wurde (Lee/Chapman 2019). Die hier im Fokus stehenden Konzepte der mittleren Ebene, die BEKs, entsprechen *second order concepts*.

Ein Bezugspunkt der empirischen Forschung zu Konzepten besteht in der sog. *Conceptual Change*-Forschung (Mietzel 2017: 378–394). Dieser Forschungszweig wurde zunächst in den Fachdidaktiken der MINT-Fächer etabliert, gewinnt aber auch für gesellschafts- und geisteswissenschaftliche Fächer an Bedeutung (Günther-Arndt 2006, 2016; Weißeno et al. 2010; Fögele 2016). In der *Conceptual Change*-Forschung wird häufig mit der Annahme operiert, „dass es zwei verschiedene Wissenssysteme [gebe]: 1. naives Wissen (besser Alltagswissen genannt), das lebensweltlichen Erfahrungen entspringt, und 2. wissenschaftliches Wissen, das Ergebnis einer geregelten Koordination von Theorie und Erfahrung ist“ (Günther-Arndt 2006: 253). Wird das Ziel verfolgt, die unterrichtsbedingte Entwicklung von der einen Wissensform zur anderen zu erforschen, wird häufig auch von Prä- und Postkonzepten gesprochen. Die besondere Herausforderung für die Didaktiken geisteswissenschaftlicher Fächer besteht in diesem Zusammenhang allerdings darin, dass diese „aus lerntheoretischer Perspektive betrachtet eine ‚schlecht strukturierte Domäne‘“ darstellen (Günther-Arndt/Sauer 2006: 15; vgl. Limón/Carretero 1998; Günther-Arndt 2006: 262–265), dass also eine strikte Trennung zwischen den erwähnten Wissenssystemen nicht möglich ist. Während in den Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer daher häufig ein echter Konzeptwechsel angestrebt wird, bei dem Alltagskonzepte oder Schülervorstellungen (so bei Kattmann et al. 1997) durch wissenschaftsförmige Konzepte ersetzt werden und der Lernprozess auch als ein solcher Wechsel modelliert wird (Duit 1996), werden in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eher „situationistische Ansätze“ (Schnotz 1998; Günther-Arndt 2006) verfolgt. Ziel derartiger Ansätze ist nicht, alltägliche Konzepte durch wissenschaftliche zu ersetzen, sondern vielmehr, bei den Lernenden ein Verständnis dafür zu entwickeln, in welchem Kontext welches Konzept funktional ist.

Die Didaktiken anderer Fächer haben – teilweise mit explizitem Bezug zur genannten *Conceptual Change*-Forschung – Vorschläge für fachliche *Basiskonzepte* unterbreitet. Unter diesen versteht z.B. die Chemiesdidaktik „die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“ (Demuth/Ralle/Parchmann 2005: 57; ähnlich auch Weißeno et al. 2010 für die Politikdidaktik und Fögele 2016 für die Geographiedidaktik). In der Regel umfassen diese Kataloge sowohl Konzepte erster auch als zweiter Ordnung (so auch bei Kühberger 2016, für die Geschichtsdidaktik), während im vorliegenden Projekt jeweils ausschließlich auf den fachlichen Erkenntnisprozess bezogene Konzepte im Zentrum stehen. Wir sprechen daher von *Basiserkenntniskonzepten* (kurz BEKs). Wir teilen somit die den Basiskonzeptkatalogen zugrundeliegende Annahme, dass sich fachspezifische Modi der Welterschließung in fachlichen Konzepten niederschlagen, fokussieren dabei aber ausschließlich auf Konzepte mittlerer Reichweite.

1.3 Basiserkenntniskonzepte in den Fächern Geschichte und Deutsch

Im hier vorzustellenden Projekt wird in einem fächervergleichenden und jahrgangsstufenübergreifenden Zugriff untersucht, wie Lernende in den Fächern Deutsch und Geschichte mit Konzepten operieren. Die beiden Fächer unterscheiden sich hinsichtlich der Bedeutung, die BEKs als Gegenstand theoretischer Reflexion, empirischer Forschung und unterrichtlicher Thematisierung zukommt. Während diese für den sprachdidaktischen Diskurs im Wesentlichen noch Neuland bedeuten, stellen sie in der Geschichtsdidaktik einen etablierten Forschungsgegenstand dar, werden in historischen Kompetenzmodellen (vgl. Barricelli/ Gautschi/ Körber 2017 für einen Überblick) bzw. in Modellen historischen Denkens (van Drie/ van Boxtel 2008; Thünemann/ Jansen 2018) berücksichtigt und teilweise auch im Geschichtsunterricht explizit thematisiert (z.B. das Konzept QUELLE). Sie werden „nicht als etwas der Geschichte und dem historischen Denken und Lernen Äußerliches, sondern als deren konstitutive Bestandteile“ verstanden, „und zwar sowohl für die akademische Disziplin, für die Lehrerbildung, wie für das schulische Geschichtslernen“ (Trautwein et al. 2017: 22). Gegenstandsspezifische *first order concepts* wurden in erster Linie im Oldenburger Promotionsprogramm „Didaktische Rekonstruktion“ erhoben (exemplarisch: Mathis 2015). Einschlägige Arbeiten zu geschichtsbezogenen *second order concepts* liegen vor allem im englischen Sprachraum vor (Wineburg

1991; Halldén 1997; Lee/Chapman 2019), gewinnen jedoch im deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurs zunehmend an Bedeutung (Jenisch 2004, 2006; Martens 2010; Mathis 2015).

Im Falle der Deutsch- bzw. Sprachdidaktik dagegen stellen Konzepte einen neuen Forschungsgegenstand dar. Hier wurde bislang weder hinsichtlich des muttersprachlichen noch bzgl. des fremdsprachlichen Lernens erörtert und erforscht, welche Konzepte den Lernenden eine fachspezifische Weltsicht eröffnen können und wie die Lernenden mit diesen operieren. Einzig im Freiburger Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei Kindern und Jugendlichen in der mehrsprachigen Gesellschaft“ (Oomen-Welke 2009, 2010) wurden Sprachvorstellungen als Präkonzepte erhoben. Aktuell sind erste Arbeiten von Ann Peyer (2019) dazu erschienen. Dieses Desiderat bedeutet gleichwohl nicht, dass Konzepte keine Rolle für das Verständnis von Sprache spielten. Dies gilt bspw. für die Unterscheidung von REGEL, NORM und SYSTEM als Gradmesser der Angemessenheit sprachlicher Zeichen (Bredel 2014) oder für die Frage nach spezifischen Zugriffsweisen und Ordnungskonzepten für das Verstehen von Welt über Sprache.

Wenngleich das Operieren mit BEKs im Fach Deutsch bislang also empirisch nicht systematisch erforscht wurde, lassen sich bezogen auf das Operieren mit (grammatischen) Kategorien Anknüpfungspunkte zur Unterrichtspraxis erkennen. Operationen wie Umstellungen, Substitutionen, Erweiterungen u.Ä. sind als Testverfahren zur Ermittlung von syntaktischen Einheiten in der Systemlinguistik – und bezogen darauf auch in der Schulgrammatik – weit verbreitet, sie werden aber selten als Methode reflektiert bzw. nicht auf übergeordnete Konzepte bezogen.

Eingeführt und etabliert in der germanistischen Linguistik wurden solche grammatischen Operationen maßgeblich durch Hans Glinz. Er spricht in seiner Arbeit *Die innere Form des Deutschen* (1952: 53) von „Systemerprobung“ durch „Manipulation“, und vergleicht das Vorgehen mit dem Experimentieren in den Naturwissenschaften. Das Vorgehen setzt darauf, dass sich die Sprecher*innen einer Sprache hinsichtlich der Beurteilung der Grammatikalität und/oder Akzeptabilität der Resultate von kontrollierten Veränderungen einzelner Äußerungselemente intuitiv einig sind und sich an diesen Resultaten daher eine objektive Systemhaftigkeit der Sprache zeigt. Glinz betont allerdings sehr deutlich, dass die so gefundenen Einheiten damit noch nicht verstanden sind. In der Arbeit von Fuhrhop (2007) wird über ein ausgeklügeltes System von Testverfahren der Status bestimmter Verbindungen wie *eislaufen* oder *krankschreiben* zwischen den Polen „Wort“ und „Syntagma“ ermittelt, was für die Orthographie nicht unerheblich ist, da diese Verbindungen hier oft Zweifelsfälle bilden. In Konzepten wie der Grammatik-Werkstatt von Eisenberg und Menzel (1995) spielt das Experimentieren mit grammatischen Einheiten ebenso eine zentrale

Rolle. An der didaktischen Anwendung wird allerdings eine reduktive Tendenz kritisiert, die die Interpretation als konstitutiven Bestandteil und das dafür vorauszusetzende Wissen ausblendet, indem etwa angenommen wird, dass die Anwendung einer Umstellprobe allein schon für die Satzgliedbestimmung hinreichend sei (vgl. für die Kritik an solchen Kurzschlüssen Hoffmann 2012). Ob diese Operationen damit auch zu einem vertieften oder erweiterten Verständnis grammatischer Kategorien führen und sich ggf. als Brücke für den Umgang mit oder das Verstehen von BEKs eignen, wurde bisher nicht untersucht.

2 Fachliche Konzepte entwickeln und anwenden – ein interdisziplinäres Forschungsprojekt¹

2.1 Zielsetzung

Zielsetzung des vorliegenden Forschungsvorhabens ist es, fach- und jahrgangsstufenvergleichend zu untersuchen, *ob* und *wie* Lernende bei fachlichen Problemstellungen fachspezifische Basiserkenntniskonzepte (BEKs) nutzen. Am Beispiel von zwei Unterrichtsfächern (Deutsch und Geschichte) und zu drei Erhebungszeitpunkten (5./6., 9. und 12. Klasse) werden dazu die Denkprozesse und Lösungsstrategien der Lernenden dokumentiert und ausgewertet. Diese werden in den Fächern zunächst anhand jeweils eines ausgewählten zentralen Konzepts untersucht. Dabei handelt es sich für das Fach Geschichte um das BEK KONTINUITÄT UND WANDEL und für das Fach Deutsch um AUSDRUCK UND INHALT SPRACHLICHER ZEICHEN.

Im Fokus des Interesses steht die Frage, wie die Lernenden mit den BEKs operieren – nicht die Frage, ob sie die Konzepte benennen können – und inwiefern sich in diesem Konzeptgebrauch Fachlichkeit konstituiert. Daher werden im Projekt Mikroprozesse des Denkens sichtbar gemacht: Von den Lernenden durchgeführte kognitive Operationen werden durch das im nächsten Schritt vorzustellende Erhebungsinstrument kleinschrittig nachvollzogen. Da die Denkprozesse der Lernenden einer direkten Beobachtung nicht zugänglich sind, müssen diese zunächst versprachlicht werden. Dieses Vorgehen ist insofern ökologisch valide, als der Prozess der Versprachlichung von Denkprozessen konstitutiv für das kommunikative System ‚Unterricht‘ ist (Köster/Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2017). Zugleich ist dieses Vorgehen besonders bedeutsam für die hier untersuchten Fächer. Denn geisteswissenschaftliche Fächer zeichnen sich in besonderer Weise durch ihre Sprachlichkeit aus.

1 Das Projekt ist im Rahmen des interdisziplinären Forschungszentrums für Didaktiken der Geisteswissenschaften (IFDG) an der Universität zu Köln entstanden.

Wir gehen davon aus, dass BEKs eine wichtige Rolle für die Konstitution der Fachlichkeit spielen, dass die Schulfächer mit fortschreitender Schulzeit zunehmend in eine fachspezifische Weltsicht einführen und dass Letzteres nicht zuletzt in der Aneignung von und im Umgang mit BEKs sichtbar wird. Diese Annahmen leiten sich einerseits theoretisch her (siehe oben; vgl. Pohl 2016), sie sind andererseits aber auch bildungspolitisch begründet und finden sich bspw. in der wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe. Erste Befunde für eine zunehmende Orientierung an der disziplinären Fachlichkeit werden bei Göbert (2015) beschrieben.

2.2 Methodisches Vorgehen

Um sowohl Spezifika als auch eventuelle Gemeinsamkeiten der beiden beteiligten Fächer identifizieren zu können, wurden die Erhebungsinstrumente parallel gestaltet. Ein Ziel des Projektes besteht darin, prinzipiell der direkten Beobachtung unzugängliche, sehr schnell ablaufende und unter Umständen auch bewusstseinsferne Operationen sichtbar zu machen und zu fixieren, um sie der Analyse zugänglich zu machen. Dazu wurden in mehreren Pilotierungszyklen Materialien entworfen, die sich in jeweils fachspezifischem Erkenntnisinteresse auf den Satz „Alle Menschen sind gleich“ beziehen. Dass die Wahl des gemeinsamen Gegenstandes auf diesen Satz fiel, erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass ursprünglich auch das Fach Philosophie beteiligt war. Die Herausforderung bestand darin, einen Gegenstand zu finden, auf den sich drei unterschiedliche fachliche Konzepte sinnvoll beziehen lassen. Während also der thematische Gegenstand für beide Fächer ähnlich ist, sollen die Lernenden jeweils ein fachspezifisches Konzept auf diesen anwenden.

Im *sprachdidaktischen* Interesse steht dabei die Unterscheidung von Form (Ausdrucksebene) und Funktion (Inhaltsebene) sprachlicher Zeichen. Die Schüler*innen sollen die beiden Sätze: „Alle Menschen sind gleich“ und „Betrachte alle Menschen als gleich“ miteinander vergleichen. Sie sollen erkennen, dass eine unterschiedliche sprachliche Form durchaus den gleichen Inhalt haben kann. Im Fach *Geschichte* dagegen sollen die Lernenden mit dem Konzept KONTINUITÄT UND WANDEL operieren. Die Materialien sind darauf ausgerichtet, eine kognitive Dissonanz zu evozieren, und weisen dabei eine gemeinsame, fächerübergreifende Grundstruktur auf. Diese Struktur soll es ermöglichen, einzelne Mikroprozesse des Operierens mit dem jeweiligen BEK sichtbar, beschreibbar und vergleichbar zu machen. Diese Mikroprozesse werden jeweils durch spezifische Teilaufgaben angeregt, sodass die Anwendung eines Konzepts in Einzelschritte strukturiert

wird. Alle Lernenden sollen somit fach- und konzeptübergreifend folgende Aufgaben bearbeiten, die hier mit Fokus auf das Fach Deutsch beschrieben sind:

1. **Intuitiver Zugang:** In einer ersten Aufgabe müssen die Teilnehmer*innen spontan entscheiden, ob es zwischen den beiden Sätzen „Alle Menschen sind gleich“ und „Betrachte alle Menschen als gleich“ Unterschiede gäbe und wenn ja, worin sie bestünden. Allerdings besteht auch die Möglichkeit einer begründeten „Es kommt darauf an“-Antwort.
2. **Kontextualisierung:** In der zweiten Aufgabe sollen beide Sätze, nun eingebettet in einen Unterrichtskontext, neu betrachtet werden. Zwei Protagonist*innen, Aylin und Ben, diskutieren über die beiden Sätze, wobei sie jeweils andere Positionen beziehen (Aylin sagt: „Das ist doch klar, die Sätze sind identisch.“ Ben antwortet: „So ein Quatsch, die Sätze sind unterschiedlich, ist doch offensichtlich.“).
3. **Begründung:** In der dritten Aufgabe sollen die zuvor ermittelten Unterschiede zusammengefasst und begründet werden.
4. **Abstraktion:** In der vierten Aufgabe werden die Lernenden aufgefordert, diesen Unterschied so zu abstrahieren, dass er von der konkreten Situation losgelöst beschreibbar wird.

Die ersten vier Aufgaben müssen die Lernenden auf der Grundlage ihres bisherigen Wissens bearbeiten. Dabei zeigt sich, inwieweit das zu untersuchende BEK bereits vorhanden, ob es benennbar und/oder anwendbar ist. Vor den drei abschließenden Aufgaben bekommen die Lernenden einen kurzen Impuls, der ihnen das BEK (AUSDRUCK UND INHALT SPRACHLICHER ZEICHEN) vorstellt. In Aufgabe fünf, sechs und sieben sollen die Lernenden zeigen, ob sie das BEK verstanden haben und nun auf die Aufgabenkontexte anwenden können.

5. **Begründung:** Auch in Aufgabe fünf wird wieder jeweils nach einer Begründung für die Position Aylins (die Sätze sind identisch) und die Position Bens (die Sätze unterscheiden sich) gefragt. Die Lernenden könnten hier darauf hinweisen, dass Aylin sich auf den Inhalt der Sätze, Ben aber auf die Form bezieht.
6. **Abstraktion:** Der Unterschied zwischen Aylin und Ben soll in Aufgabe sechs zusammengefasst und vom Kontext losgelöst beschrieben werden. Hier könnten die Lernenden also explizit auf das BEK (AUSDRUCK UND INHALT SPRACHLICHER ZEICHEN) verweisen.
7. **Transfer:** In der letzten Aufgabe sollen die Lernenden zeigen, dass sie das BEK auch auf andere Situationen übertragen können. Während bislang der Zusammenhang von unterschiedlicher sprachlicher Form bei (weitgehend) gleichem

Inhalt fokussiert wurde, steht nun die gleiche Form mit zwei möglichen Deutungen im Zentrum. Die Ambiguität des Satzes: „Das Mädchen hat den Mann mit dem Fahrrad geschlagen“ sollte ermittelt werden. Die Lernenden sollten also zeigen, dass mit dem Fahrrad entweder das Objekt der Gewaltausübung gemeint ist oder eine genauere Beschreibung des Mannes. Der Kontext, ein Gespräch zwischen den beiden Freunden Basti und David, der im Rollstuhl sitzt, sollte dabei als Irritation fungieren. Eine Herausforderung für die Lernenden besteht hier also darin, erneut das BEK anzuwenden und sich nicht von den Spezifika der beschriebenen Situation ablenken zu lassen.

Die einzelnen Aufgaben fordern die Lernenden also zu unterschiedlichen, aufeinander bezogenen mentalen Teiloperationen auf (intuitives Urteil; Mehrdimensionalität bzw. Widerspruch erkennen, beschreiben und erklären; Erfassen eines ggf. unbekanntes BEKs; Anwendung, Reflexion und Transfer), die für beide Fächer parallel strukturiert wurden. Da untersucht werden soll, ob die Schüler*innen höherer Jahrgangsstufen tendenziell häufiger und versierter bereits in den ersten drei Aufgaben mit den Konzepten operieren, werden die beschriebenen Materialien Lernenden der 5./6., 9. und 12. Jahrgangsstufe vorgelegt. Zwar handelt es sich hierbei nicht um eine Längsschnittstudie, sodass keine individuellen Erwerbs- und Entwicklungsprozesse nachgezeichnet werden können, allerdings lassen sich etwaige Schulstufenspezifika durchaus als robuster Indikator für schulische Lernprozesse lesen (ein vergleichbares Vorgehen findet sich bei von Borries, 2001; Lee/Chapman, 2019). Die Untersuchung findet in Lerngruppen am Gymnasium statt, um im Sinne einer kontrastiven Betrachtung möglichst Maximalausprägungen fachlichen Denkens beschreiben zu können. Um zusätzliche Einblicke in die gedanklichen Mikroprozesse zu erhalten, die die Lernenden beim Bearbeiten der Aufgaben vollziehen, wird die materialbasierte schriftliche Erhebung durch Laut-Denk-Protokolle ergänzt (Konrad 2010; Köster 2016: 41f.). Eine zweite Datenerhebung dient zum einen dazu, die Denkprozesse einzelner Lernender genauer in den Blick zu nehmen. Dazu werden wiederum Laut-Denk-Protokolle erstellt, nun jedoch so, dass dieselben Lernenden Materialien für alle drei Fächer bearbeiten. Der Untersuchungsfokus verschiebt sich damit vom Jahrgangs- und Fachvergleich zu Fallportraits einzelner Lernender. Hierbei kommen jeweils andere als die bisher verwendeten BEKs zum Einsatz, wobei jedoch die Grundstruktur des Aufgabensets aus der ersten Datenerhebung erhalten bleibt.

Die Auswertung der Daten erfolgt inhaltsanalytisch anhand eines Kategoriensets (Kuckartz 2016: 38), welches in einem iterativen Prozess entwickelt wurde und im weiteren Forschungsprozess noch weiter geschärft wird. In der

Auseinandersetzung mit theoretischen Vorannahmen und dem Datenmaterial der Pilotierungsdurchgänge wurden sowohl fachspezifische wie auch projektgemeinsame Auswertungskategorien entworfen. Anhand dieser Kategorien soll u.a. untersucht werden,

- ob und ggf. wie die Lernenden spontan bzw. nach Instruktion mit dem Konzept operieren,
- welche Alternativkonzepte ggf. Anwendung finden,
- inwiefern das Operieren mit dem Konzept zu fachlich angemessenen Ergebnissen führt,
- wie und weshalb das Operieren mit dem Konzept ggf. nicht zu fachlich angemessenen Ergebnissen führt,
- ob fachübergreifende Gemeinsamkeiten bei der Verwendung von Alternativkonzepten beobachtet werden können sowie
- ob im jahrgangsstufenübergreifenden Vergleich überfachliche Gemeinsamkeiten bzw. gemeinsame Entwicklungsschritte oder Zwischenstufen der Aneignung der Konzepte zu beobachten sind.

3 Ergebnisse

3.1 Aufgaben und Daten

Vorgestellt werden die Ergebnisse aus einem Pretest, der mit einer 5. Schulklasse (März 2018, n = 29) und Studierenden des Bachelors Germanistik (Mai 2019, n = 17) durchgeführt wurde. Schüler*innen der 9. Klasse waren bereits zuvor (April 2017), aber mit einem anderen Aufgabenset, befragt worden, welches danach weiter modifiziert werden musste. Da die Schüler*innen der 12. Klasse sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Vorbereitung des Abiturs befanden, war eine Erhebung hier nicht möglich. Stattdessen wurden Studierende am Anfang ihres Bachelorstudiums befragt. Wir gehen davon aus, dass sie in ihrer fachlichen Entwicklung – auch aufgrund der Wahl ihres Studienfaches, Lehramt Deutsch – weiter sind und diese Entwicklung, bezogen auf die Aufgabe, weitgehend abgeschlossen haben. Alle Teilnehmer*innen haben das beschriebene Erhebungsinstrument aus sieben Aufgaben bearbeitet, für dessen Bearbeitung ihnen 30 Minuten zur Verfügung standen.

3.2 Befunde

Verglichen werden die Antworten der Schüler*innen aus der 5. Klasse mit denen der Studierenden. Aufgrund der schmalen Datenbasis verzichten wir darauf, die entwickelten Kategorien im Einzelnen zu erläutern, und beschränken uns auf

eine Beschreibung erster beobachtbarer Tendenzen. Dabei sollen drei Aufgaben fokussiert werden: die erste Aufgabe, da sie den intuitiven Zugang der Lernenden erhebt, die 5. Aufgabe, da sie nach der Vermittlung des BEKs ansetzt, und die 7. Aufgabe, da sie besonders anspruchsvoll ist.

Intuitiver Zugang

Die große Mehrheit der Schüler*innen ($n = 20$) geht davon aus, dass sich die beiden Sätze unterscheiden. Allerdings glauben die meisten, dass es sich um jeweils unterschiedliche Inhalte handle ($n = 14$). Die Begründungen beziehen sich dabei stark auf das Thema: „Sie haben vielleicht eine andere Religion oder eine andere friseur. Trotzdem müssen alle Menschen gleich berächtigt werden.“ (DO.3_5_T_23032018_11_1). Sechs Schüler*innen sehen den Unterschied im Ausdruck des Satzes begründet. Sie verweisen darauf, dass durch die Nutzung des Imperativs auch eine andere Satzform entsteht: „Das alle Menschen gleich sind ist eine Aussage. Betrachtet alle Menschen als gleich ist eine Aufforderung.“ (DO.3_5_T_23032018_17_1). Vier Schüler*innen sehen keine Unterschiede und gehen von einem gleichen Inhalt aus. Vier weitere Schüler*innen behaupten, es käme darauf an, geben aber alltagsweltliche und keine sprachwissenschaftlichen Gründe dafür an. Bei der Mehrzahl der Schüler*innen ($n = 19$) wird nicht auf Aspekte des BEKs zurückgegriffen, ob die zehn Schüler*innen, die zumindest eine richtige Antwort zeigen das BEK nutzen, lässt sich an dieser Stelle noch nicht sicher sagen.

Bei den Studierenden ist die Verteilung klarer: Die große Mehrheit ($n = 12$) bemerkt die unterschiedliche Form der beiden Sätze, vier gehen (klar) von einem unterschiedlichen Inhalt aus, der Verweis, es käme darauf an, wird nicht begründet. Keine*r der Befragte*n glaubt, dass die Sätze gleich sind. An den Antworten der Studierenden zeigt sich aber auch, dass das Ausgangsbeispiel nicht ganz eindeutig ist, denn die Sätze sind sicher nicht gänzlich synonym: „Sind (sein) und betrachten sind nicht identisch, während 'sein' eine Art Voraussetzung ist, meint betrachten u.a. die Sichtweise einer Person.“ (DO.4_St_T_28052019_6_1). Angesichts der durchaus differenzierten Antworten zeigen zumindest 16 von 17 Personen ein grundlegendes (implizites) Verständnis des BEKs.

Begründung

Nach der Inputphase verfestigt sich das Bild bei den Schüler*innen. Einige ($n = 9$) sind nun in der Lage, die Differenz der beiden Sätze entsprechend zu begründen. Sie zeigen dies nicht nur in der Versprachlichung, sondern nutzen auch die eingeführte Visualisierung. So operieren sie ebenfalls mit einem

geteilten Kreis, auf dem in der oberen Hälfte verschiedene menschliche Figuren abgebildet sind, in der unteren Hälfte (die in zwei Viertelkreise halbiert ist) werden dann die beiden Aussagen (Alle Menschen sind gleich. Betrachte alle Menschen als gleich.) abgetragen.

Der großen Mehrheit der Schüler*innen ($n = 20$) gelingt dies aber noch nicht bzw. sie scheinen das BEK noch nicht vollständig durchdrungen zu haben: „Begründung Aylin: Aylin versteht ~~den~~ in den Sätzen den gleichen Inhalt. ‚Begründung Ben: Ben versteht in den Sätzen verschiedenen Inhalt.“ (DO.3_5_T_23032018_10_5).

Bei den Studierenden ist die Situation eindeutig. Zwölf der Studierenden können das BEK nun auf die Situation klar anwenden. Dabei gelingt es einzelnen sogar, die möglicherweise leicht schiefe Gestaltung der Sätze zu berücksichtigen; auch hier werden teilweise Visualisierungen genutzt: „Begründung Aylin: Die beiden Sätze stimmen auf der Inhaltsseite überein, beide beinhalten die Gleichheit der Menschen als Hauptaussage.

‚Begründung Ben: Die beiden Sätze stimmen auf der Ausdrucksseite nicht überein: 1 ist deklarativ, 2 imperativ. (Dadurch wird möglicherweise auch eine leicht unterschiedliche Vorstellung auf der Inhaltsseite produziert.)

DiefünfStudierenden, die das BEK nicht anwenden, haben die Frage nicht beantwortet, was unterschiedliche Gründe haben kann (DO.4_St_T_28052019_16_5). Manche der Studierenden waren verspätet in die Aufgabe eingestiegen und hatten vermutlich keine Zeit mehr.

Transfer

Keine*r der Schüler*innen kann die Ambiguität des Satzes auflösen. Fast alle Schüler*innen konzentrierten sich auf das Setting und bearbeiten es alltagspraktisch (die beiden Freunde hatten sich gestritten und beleidigt). „Basti hätte sich David glauben müssen. Und er hätte ihm keinen Vorwurf machen müssen, nur weil er behindert ist, weil dass fand David nicht nett, wahrscheinlich.“ (DO.3_5_T_23032018_25_7). Offenbar dominiert die Konzentration auf den inhaltlichen Aspekt der Sprache bei vielen Lernenden in solchem Maße, dass ihnen eine Anwendung des BEKs nicht gelingt.

Aber auch nicht alle Studierenden vermögen es, sich auf den sprachlichen Aspekt in der letzten Aufgabe zu fokussieren. Lediglich sechs Studierende zeigen sich in der Anwendung des BEKs sicher. „Der Mann hat nur das Fahrrad des Mädchens in der Hand als sie ihn geschlagen hat. Sie hat ihn nicht mit dem Fahrrad quasi als ‚Waffe‘ geschlagen.“ (DO.4_St_T_28052019_17_7). „David meint: Das Mädchen hat den Mann mit dem Fahrrad geschlagen. -> Der Mann

hat das Fahrrad. Basti versteht: Das Mädchen hat den Mann mit dem Fahrrad geschlagen. -> Das Fahrrad als ‚Tatwerkzeug‘.“ (DO.4_St_T_28052019_16_7).

Nur diejenigen, die bereits in Aufgabe fünf gezeigt haben, dass sie über das BEK verfügen, sind auch in der Lage, es in der Transferaufgabe zu nutzen.

Die große Mehrheit der Studierenden (n = 11) löst die Aufgabe nicht (n = 8) oder lässt sich vom inhaltlichen Kontext ablenken (n = 3). „Es kommt zum Streit, da Basti der Geschichte von David nicht glaubt und daraufhin ihn als ‚behindert‘ bezeichnet und denkt er habe die Geschichte nur erzählt, da er selber im Rollstuhl sitzt. Es kommt zu Verständnisproblemen, die sich in anderer Ausdrucksweise hätten verhindern können.“ (DO.4_St_T_28052019_3_7).

Wenngleich die Interpretation der Nicht-Lösung schwierig ist, lässt sich zumindest festhalten, dass nur wenige Studierende in der Lage sind, das BEK wirklich flexibel zu nutzen. Das BEK scheint zwar bei vielen Befragten weitgehend vorhanden und für diese plausibel zu sein (wie die Lösung der fünften Aufgabe zeigt), das gilt aber nicht für alle Studierenden, was als Ergebnis durchaus verblüffend ist.

4 Weitergehende Überlegungen

Die erste Auswertung eines Pretests im Fach Deutsch zu dem Basiserkenntnis-konzept AUSDRUCK UND INHALT SPRACHLICHER ZEICHEN zeigt, dass es durchaus Veränderungen im jahrgangsübergreifenden Zuschnitt gibt. Richtig scheint auch die Einschätzung, dass die Lernenden nach einer Inputphase (teilweise schon in der 5. Klasse) in der Lage sind, das BEK anzuwenden. Es zeigte sich ebenfalls, dass die Transferaufgabe besonders schwer zu lösen ist und nur von einzelnen Studierenden bearbeitet werden konnte. Für das Fach Deutsch gilt, dass Basiserkenntniskonzepte weder Vermittlungsgegenstand im Fach noch expliziter Gegenstand der universitären Ausbildung sind. Im Fach Geschichte ist dies anders. Ob und wie Lernende hier mit BEKs umgehen, wird sich in den nächsten Auswertungen zeigen.

Literatur

- Barricelli, Michele/ Gautschi, Peter/ Körber, Andreas (2017): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, M./ Lücke, M. (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 207–235.
- Borries, Bodo von (2001): Verknüpfung der Zeitebenen im Geschichtsbe-wußtsein? Zu Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen ost- und westdeutscher Jugendlicher 1992. In: Rösen,

- J. (Hg.), *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau, 281–315.
- Bredel, Ursula (2014): *Sprachreflexion und Orthographie*. In: Gornik, H. (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 266–281.
- Defila, Rico/ Di Giulio, Antonietta (1998): *Interdisziplinarität und Disziplinarität*. In: Olbertz, J.-H. (Hg.), *Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, 111–138.
- Demuth, Reinhard/ Ralle, Bernd/ Parchmann, Ilka (2005): *Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht*. Chemkon 12 (2), 55–60.
- Duit, Reinders (1996): *Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht*. In Duit, R./ Rhöck, C. v. (Hg.), *Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Kiel: IPN, 145–162.
- Eisenberg, Peter/ Menzel, Wolfgang (1995): *Grammatik-Werkstatt*. In: *Praxis Deutsch* 129, 14–23.
- Fögele, Janis (2016): *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung – Relationale Prozessanalyse – Responsive Evaluation*. Abgerufen von <https://www.uni-muenster.de/Geographiedidaktische-Forschungen/baende/> (Stand vom 15.06.2020).
- Fuhrhop, Nanna (2007): *Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung*. Tübingen: DeGruyter.
- Glinz, Hans (1952): *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik*. Bern: Francke.
- Göbert, Sarah (2015). *Die Fach(un-)spezifik des argumentierend-erörternden Schreibens – vergleichende Untersuchung der Fächer Deutsch, Geschichte und Biologie*. In: Budke, A. et al. (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen*. Münster: Waxmann, 316–320.
- Günther-Arndt, Hilke (2006): *Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?* In: Günther-Arndt, H./ Sauer, M. (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin: LIT, 251–277.
- Günther-Arndt, Hilke (2016). „Also irgendetwas muss schief laufen für eine Veränderung.“ *Schülervorstellungen zur Geschichte und zu Kompetenzen historischen Denkens*. In: Handro, S./ Schönemann, B. (Hg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: LIT, 93–110.

- Halldén, Ola (1997): Conceptual Change and the Learning of History. In: *International Journal of Educational Research* 27, 201–210.
- Hoffmann, Ludger (2012): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Hollstein (IQSH) (2015): *Lesen macht stark – Grundschule, Jahrgang 1 und 2*. Braunschweig: Cornelsen.
- Jenisch, Achim (2004): Erhebung von Schülervorstellungen zu historischem Wandel und curriculare Konsequenzen. In Handro, S./ Schönemann, B. (Hg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung*. Münster: LIT, 265–276.
- Jenisch, Achim (2006): Schülerzeichnungen zum historischen Wandel. In: Günther-Arndt, H./ Sauer, M. (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin: LIT, 111–125.
- Kattmann, Ulrich et al. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), 3–18.
- Kessel, Katja/ Reimann, Sandra (2017): *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen: A. Francke Verlag
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 476–490.
- Köster, Manuel (2016): Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Thünemann, H./ Zülsdorf-Kersting, M. (Hg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 9–62.
- Köster, Manuel/ Thünemann, Holger/ Zülsdorf-Kersting, Meik (2017): Geschichtsunterricht als soziales System zwischen Angebot und Nutzung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, 210–226.
- Krishnan, Armin (2009): What Are Academic Disciplines? Some observations of the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate. National Centre for Research Methods Working Paper. Abgerufen von <http://eprints.ncrm.ac.uk/783/> (Stand vom 15.06.2020).
- Kühberger, Christoph (2016): Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In Hasberg, W./ Thünemann, H. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 91–107.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Lee, Peter/ Chapman, Arthur (2019): Fused Horizons? UK Research into Students' Second-Order Ideas in History: A Perspective from London. In: Köster, M./ Thünemann H./ Zülsdorf-Kersting, M. (Hg.), *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Second, completely revised and updated ed. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 179–205.
- Limón, Margarita/ Carretero, Mario (1998): Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History. An Empirical Study. In: Voss, J. F./ Carretero, Mario (Hg.), *Learning and Reasoning in History*. London: Woburn Press, 252–271.
- Martens, Matthias (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen: V&R unipress.
- Mathis, Christian (2018): „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“ – Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mietzel, Gerd (2017): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 9., akt. u. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- o.A. (2017): *Meine ersten 100 Wörter*. München: ArsEdition.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1998): Neugier – Nutzen – Not. Vom Wandel unseres Wissenschaftsbegriffs, den Fächern und den Folgen für die Bildung. In: Olbertz, J.-H. (Hg.), *Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, 11–34.
- Oomen-Welke, Ingelore (2009): Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, B. (Hg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 17–41.
- Oomen-Welke, I. (2010): Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen, In: Ahrenholz, B./ Oomen-Welke, I. (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korr. U. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 373–384.
- Peyer, Ann (2019, im Erscheinen): Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse. In: Langlotz, M. (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*.
- Pohl, Thorsten (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, E. E./ Bärenfänger, O./ Möhring, J. (Hg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg, 55–79.
- Pohl, Thorsten et al. (2018): Basiserkenntniskonzepte als Instrumente fachlichen Denkens. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt in den Unterrichtsfächern

- Deutsch, Geschichte und Philosophie*. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 9 (2), 108–124.
- Saussure, Ferdinand de (2013): *Cours de linguistique générale*. Zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch, mit einer Einleitung, Anmerkungen und Kommentar, hrsg. von Wunderli, P. Tübingen: Narr.
- Schnotz, Wolfgang (1998): *Conceptual Change*. In: Rost, D. H. (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 75–81.
- Thünemann, Holger/ Jansen, Johannes (2018): *Historisches Denken lernen*. In: Bracke, S. et al., *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 71–106.
- Trautwein, Ulrich et al. (2017): *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster: Waxmann.
- Van Drie, Jannet/ van Boxtel, Carla (2008): *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past*. In: *Educational Psychology Review* 20, 87–110.
- Weißeno, Georg et al. (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wineburg, Samuel S. (1991): *On the Reading of Historical Texts. Notes on the Breach between School and Academy*. In: *American Educational Research Journal* 28, 495–519.
- Zimbardo, Philip G. (1995): *Psychologie*, Bearb. v. S. Hoppe-Graff, B. Keller u. I. Engel. 6. Aufl. Berlin: Springer.

Anna Michońska-Stadnik

The use of the Most Significant Change technique in students' evaluations of the EFL teacher training module

Abstract: The Most Significant Change (MSC) technique is a version of the Theory of Change model (Davies & Dart 2005; McDermott & Chapel 2018). It is a form of participatory evaluation in which different stakeholders of a learning programme first anticipate changes in themselves as a result of learning and then decide which of the expected changes did indeed occur and which were the most significant for their personal development. This study aims to report the changes observed by undergraduate students after participating in their first EFL (English as a Foreign Language) Methods course. The written interview was selected as the data gathering technique. The initial question concerned students' expectations of changes. These pertained mostly to teaching different age groups, challenges connected with using new technologies in the classroom, dealing with discipline problems during group-work activities, working with special needs students. The next set of written interview questions, that is, those referring to the most significant changes that occurred, and suggestions for improvements in the module content was administered a year later. In some reports, the described changes were profound and a few sound suggestions as to the module organisation and content were made. It is expected that the analysis of students' narratives will contribute to the improvements in the EFL teacher training programme at the Institute of English Studies.

Keywords: Reflection, the Most Significant Change, evaluation, teacher training, undergraduate students, written interviews

1. Reflection in language teacher training and development

Reflection has become an indispensable part of language teacher education since the 1980s. However, the idea of reflection in teacher training and development goes back to John Dewey's conception of a reflective teacher who possesses three characteristic features: open-mindedness, responsibility and personal engagement (Dewey 1933: 9). In the 1980s, one of the most influential educationists, Donald Schön (1983, 1987), proposed his model of the reflective cycle that consists of three processes: 1) reflection-in-action, 2) reflection-on-action, and 3) reflection-for-action. The first process may occur while a learning activity is in progress; the second occurs when the activity is finished and the third consists in analysing the results of the first two processes.

In relation to foreign language teacher education, Michael Wallace (1991) proposed his reflective model of training. Wallace's model comprises three different versions that can be treated as separate approaches or used in combination: the craft model, the applied science model and the reflective model. The craft model entails the teaching practice under the mentor teacher's guidance, the applied science model refers to acquiring theoretical knowledge about teaching and learning processes, and the reflective model proposes the reflective cycle in which trainees observe and comment on their own teaching process that leads to introducing modifications and improvements. These can later become the focus of further reflection and the cycle may continue. In this way, trainees develop as reflective practitioners.

Another language teacher training model was proposed by Jack Richards and Charles Lockhart (1994). It consists of four stages: 1) becoming aware of the nature of language learning and teaching, 2) collecting information on teachers' subjective theories, 3) lesson observations and 4) reflecting on how all gathered information and observations modified the teachers' own opinions and attitudes.

In the new millennium, the necessity of reflection was emphasised in the Council of Europe documents, for example, in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001) and the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL; Newby et al. 2007). The EPOSTL was specially designed for students who trained to become teachers of foreign languages in all European countries. The most important feature of the document are the 193 descriptors of competences required for language teaching. They can be grouped into seven sets: 1) context of teaching, 2) teaching methods and techniques, 3) teaching aids, 4) lesson planning, 5) teaching process, 6) learner autonomy and forms of independent learning, and 7) forms of assessment and feedback (Newby et al. 2007: 45). The descriptors intend to stimulate discussions between students, their mentor teachers and university instructors.

This description of selected reflective models and documents is by no means exhaustive. In the next section, attention will be focused on another more contemporary approach to reflection called the Most Significant Change technique.

The study described in this paper was designed to explore the value of the Most Significant Change technique as a form of reflection and to consider its systematic implementation into the students' training as language teachers. Another goal of the study was to evaluate the existing EFL teacher training programme at the Department of English Studies at the undergraduate level. It was believed that students might suggest some improvements to the contents of the module as they would have already experienced 180 hours of teaching practice in primary

schools. Additionally, we were also interested in investigating the changes that may have occurred in students' perception of the language learning and teaching processes as the result of different forms of contact with the learning and teaching environment.

2. The Most Significant Change technique

The Most Significant Change technique (MSC) belongs to a more elaborate group of reflection models called the Theory of Change (Davies & Dart 2005). The general idea of the theory is to first collect stakeholders'/students' expectations regarding any course they participate in and, second, after the course is finished, to gather their summaries of changes in themselves and determine which of them seem to be the most significant. The process of evaluation involves analysing students' narratives, discussing them and reacting, if some action is needed. It is hoped that this form of evaluation will encourage greater student engagement in course participation and make them more active as they concentrate on their own achievements, feelings and attitudes, and not only on the instructors' methods of teaching that are employed to reach the required learning outcomes.

The MSC technique was used at Antioch University in Los Angeles for course evaluation, and its description was published by professor Cynthia McDermott (McDermott & Chapel 2018), to whom the author of this paper is indebted for introducing the idea of MSC and for revealing how to make use of it in practice. In the Antioch University Education Department, students were provided with guiding questions and tasks to describe their learning experience:

- From your point of view, describe the most significant change that has resulted from your involvement.
- Why is this significant to you?
- What do you think created this change?
- What changes were you expecting that did not occur? (McDermott & Chapel 2018: 4)

The study described in this paper was, however, of a more limited character. To explain the context, let us first look at the constituents of the teacher training module at the Department of English Studies, University of Wrocław.

3. The EFL Teacher Training Module – description

At the undergraduate level (semesters 1–6), participation in the EFL teacher training module is voluntary and, as my earlier research study illustrated

(Michońska-Stadnik 2019), is treated as a back-up plan in case other career options fail. The training, which starts in semester two, focuses on preparing students to teach in primary schools. The first part of the module (165 hours in total) comprises elements of general pedagogy and psychology, together with a course devoted to children's safety in schools. Then, starting from semester three, students receive 120 hours of ELT methods and techniques courses followed by 180 hours of pre-service teaching practice. At the graduate (M.A.) level, students receive training in EFL secondary and adult education. It covers courses in elements of general pedagogy and psychology adjusted to the issues relevant to educating older learners (60 hours), EFL methods and techniques (90 hours) and block teaching practice in a secondary school (60 hours).

As mentioned before, module participation is voluntary. Usually about 50% (around 30) undergraduate students from each year start the training, however, there is a significant drop-out rate, leading to about 20 students (30% of the total number) in semesters five and six. Students complain of the additional workload and fixed time of the teaching practice that frequently coincides with their part-time jobs. Unfortunately, the teaching practice cannot, in most cases, be organised individually to be adjusted to students' time requirements. The research study, described in sections 4 and 5 of this paper, concentrated on data received from undergraduate students only.

4. Research description

This part includes information on research questions, group description, instruments and the procedure of the research.

Three questions were formulated to achieve the purpose of the study:

- Q1: What changes in their opinions about language learning and teaching did students expect after completing the EFL teacher training programme?
- Q2: What changes actually occurred?
- Q3: What changes, if any, did students suggest introducing in the EFL teacher training module?

The research method was qualitative; students were asked to provide written answers to open questions which were then categorised and analysed.

A group of undergraduate students (year two and three; semesters three and six) participated in the study; all took part in the EFL teacher training programme on a voluntary basis. There were 35 students in semester three and 31 in semester six who completed the survey. Four students left the programme as it appeared to require quite a lot of additional effort. All remaining participants were motivated

to finish the training, even though most of them, as mentioned in part 3 above, treated the EFL teaching option only as a back-up plan in their professional career after graduation.

The first part of the survey was given to students in October 2017. They were then at the beginning of their second semester of training and had just started the EFL methods course. There was just one question students were asked to answer: What changes in your view on learning and teaching foreign languages are you expecting to result from the involvement in the teacher training programme?

The second part of the survey was distributed in April 2019 in the students' last semester of EFL teacher training for primary education. There were two questions to be answered:

- 1) Do you believe your views on teaching and learning foreign languages have changed after course participation? Are these changes in agreement with what you expected?
- 2) Are there any substantial changes in the EFL teacher training programme you would suggest introducing?

5. Presentation of results

5.1 Part one (October 2017)

In answer to the question from the first part of the study, the students presented 33 different expectations. The most frequently mentioned were:

- 1) Expecting to become aware of the existence of different teaching methods and techniques suitable for teaching children (mentioned 21 times). The following examples have preserved the students' original syntax and lexical choices:
 - *I hope to gain thorough knowledge about the methods, their advantages, disadvantages and best possible time of applying them.*
 - *I would like to broaden my knowledge of teaching methods that can be used when teaching foreign language.*
- 2) Expecting to be taught correct ways of applying the language teaching methods (mentioned 12 times).
 - *I want to know what techniques teacher may use while he/she works to show material better, to raise a feeling of interest in the subject in the students.*
 - *I expect to be able to choose the best method for particular groups of students.*

- 3) Expecting practical benefits (mentioned 7 times).
 - *I expect tips and advice based on real-life experience.*
 - *More information about practical teaching, not theoretical one.*
 - *Giving more examples of practical teaching techniques that we could use in the future so that we would be prepared to become teachers.*
 - *I expect to learn a theory that will prove really useful in practice.*
- 4) Expecting to learn about different types of learners and their needs (mentioned 6 times).
 - *What can we do to help students learn?*
 - *I would like to know about how to work and deal with different types of students.*
 - *Learning about different approaches towards students with learning difficulties, special needs students.*
- 5) Expecting to become more proficient in English (mentioned 5 times).
 - *I hope that I'll be more confident in using English.*
 - *I expect some students to raise their English fluency level.*
 - *I expect a lot of speaking practice, so I won't lose my accent.*
- 6) Expecting to be very well prepared to become a teacher (mentioned 6 times).
 - *What I expect is to come out even a better teacher than I am now.*
 - *Changing my approach to the act of teaching and learning, to the abilities of language teachers.*
- 7) Expecting to be taught what the methods are based on — their strengths and weaknesses (mentioned 5 times).
 - *The possibility of gaining broader knowledge in various teaching methods will, hopefully, open my mind and encourage me to use a variety of those during my future teaching career.*
 - *Also, I would like to find out some advantages and disadvantages of certain teaching methods which nowadays are so popular among modern teachers.*
- 8) Expecting to learn about lesson planning and how to reach satisfying results (mentioned 4 times). Examples:
 - *I'd like to know the best way of teaching students how to communicate effectively.*
 - *I expect to know techniques and ways of introducing topic of the lesson and what the lesson should look like.*
- 9) Expecting to learn how to become more confident in teaching (mentioned 3 times). Example:
 - *I hope to be more confident when we are running our lessons (be sure of our skills).*

5.2 Part two (April 2019)

The students' answers to question one from this part of the study fall into five categories:

- 1) Students became more aware of the nature of teaching and more careful in their behaviour towards their learners.
 - *I got rid of a lot of bad habits when it comes to teaching: I became more aware of what I am saying in front of the students.*
 - *This course helped me to understand how hard the work of the teacher actually is.*
 - *During the teaching practice I learnt how to deal with unexpected situations.*
- 2) Some students discovered that they enjoy teaching and like the learners.
 - *I realised that I actually quite enjoy teaching, despite always thinking I would be bad at it. I realised I don't hate children as much as I thought I do, and I like working with them. Despite of always saying that I am not going to be a teacher, I am actually considering becoming one.*
 - *I discovered that I feel very good in the role of the teacher.*
- 3) Students gained more theoretical and practical knowledge about learning and teaching.
 - *I've learnt a lot. What's more, it wasn't just theory but a lot of practice.*
 - *I've learnt a lot. However, I still don't want to be a teacher.*
- 4) Students became more aware of the needs of primary learners and their characteristics.
 - *I am more aware of differences between students and the way they should be approached.*
 - *The most important thing I've learned is to be patient when I teach.*
 - *I've become more open and learned how to perceive children and their problems, and also how to face these problems.*
- 5) Students became more confident in using English in the professional environment.
 - *I feel more confident in using language in everyday situations in schools.*

Question two in the second part of the study asked students about any changes they would like to suggest in the teacher training programme. The most important suggestion concerned, unfortunately, the pedagogical and psychological part of the module. Practically all students negatively evaluated both the courses' content and the manner of instruction, and they requested immediate changes. They even used the teachers' names to identify those who did not fulfil their

expectations. Other comments referred to the EFL methods courses and the teaching practice.

- *I'd suggest a microteaching session from the instructor during the training before the students started their own.*
- *More new technologies and websites which could be used during lessons.*
- *It would be better to have the school practice with more than one teacher.*
- *More practical workshops dealing with teaching special needs students.*
- *The workshops dealing with teaching children at the first stage of education should be introduced earlier, before the second block of the teaching practice.*

6. Discussion and conclusions

The analysis of the data collected from the first part of the study provided answers to the first research question. Students listed their expectations regarding the changes that might occur in their approach to learning and teaching foreign languages. Their statements concerned not only expanding their knowledge about different teaching methods and techniques but also their practical usage in the classroom. Trainees also expected to become more confident in their teaching and their use of English. Furthermore, students expected to learn more about the individualisation of the teaching process, motivating learners and dealing with special needs children. Here it may be useful to offer two comments. First, it was surprising that the practical aspects of training were listed as the third, not as the first set of expectations, after the knowledge of methods, their advantages and disadvantages. Usually, teacher trainees are keen on getting workable advice from mentors and instructors, ready-made lesson materials, names of useful websites and all-purpose teaching activities. This group, however, would rather become familiar with the theoretical issues first. This may be the result of instructor's clear explanations pertaining to the training module's organisation and content. Students were aware of what they should achieve according to the training programme and when they should make those achievements.

Second, expectations included not only the hope for professional development but also for language improvement, for example, in pronunciation, fluency in speaking and vocabulary use. Students were particularly interested in getting familiar with new terminology, the names of the teaching methods, techniques and activities.

The second research question asked which changes actually occurred. In other words, which of the students' predictions of changes appeared to be true close to the end of their part of the teacher training programme. Most students confirmed that they gained more confidence in teaching, they feel better prepared

for the profession and became more fluent in English because they had to use the language in front of big groups of learners and at least pretended to be calm and self-confident. They also confirmed that they learned a lot, both the theoretical and practical aspects of teaching. Students were also ready to assume a more individualised approach to learners as they discovered that not all children learn English in the same way. They learned patience and knew how to deal with unexpected situations in the classroom. It was especially satisfying for the university instructors to observe that some students started to appreciate the profession and seriously considered becoming EFL teachers in primary schools after graduation.

However, there appeared to be two changes that were expected to occur but did not. Students did not get much practical advice about the treatment of children with special educational needs. This is where, unfortunately, the psychological and pedagogical parts of the training programme failed completely. Some students also claimed that there had been too little emphasis on the use of Information and Communication Technology (ICT) in the classroom.

These last remarks lead us to the research question which focused on changes students would suggest introducing into the teacher training module. Some steps must be taken to ensure that substantial modifications should be introduced to the psychological and pedagogical training. This part of the module was negatively evaluated by practically all third-year students. As students requested, the workshops preparing for teaching young learners were moved from the sixth to the fifth semester as of the academic year 2019/2020, and efforts will be made to focus more on ICT in all practical workshops. Unfortunately, the teaching practice with more than one school teacher, as students proposed, is not possible due to administrative reasons, that is, the necessity to prepare a longer-lasting contract between the mentor teacher and the University.

The Most Significant Change technique proved to be a valuable reflection tool, at least from the instructor's viewpoint. It was possible to collect students' expectations regarding changes and then to observe which changes actually occurred. A few valuable improvements will have to be introduced into the programme to meet students' expectations.

As often happens, some remarks must be added about the limitations of the data collection procedure. The MSC technique was not employed in its full potential in the present study. As it was used with students for the first time ever, the questions asked in the survey concerned expected changes and changes that really occurred, rather than asking about the most significant changes. Nevertheless, a few students stated that developing patience in teaching primary children was the most important change. The follow-up study will focus on the most

significant changes, after making students more familiar with the MSC technique itself and with its value as a reflective instrument. Furthermore, due to time limitations, students were not asked to verbalise their own opinions on the MSC technique, which could give more insight into the usefulness of this reflective tool in that particular teacher training context. This will be done in the next research cycle with another group of trainees.

References

- Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Division.
- Davies, Rick/ Dart, Jess (2005): The Most Significant Change (MSC) Technique: A Guide to its use. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/275409002>. DA: 2.12.2018
- Dewey, John (1933): How we think. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- McDermott, J. Cynthia/ Chapel, Fred (2018): An explanation of an Education Department Assessment Evaluation System. Los Angeles, USA: Antioch University.
- Michońska-Stadnik, Anna (2019): Reflection before action. Students' perceptions of selected aspects of the language teaching profession. *Glottodidactica*, vol. XLVI/1, 73–88.
- Newby, David/ Allan, Rebecca/ Fenner, Anne-Brit/ Jones, Barry/ Komorowska, Hanna/ Soghikyan, Kristine (2007): Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Richards, Jack C./ Lockhart, Charles (1994): Reflective teaching in second language classrooms. New York: Cambridge University Press.
- Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wallace, Michael (1991): Teacher training: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Teil V
Anregungen für die Heterogenitätsdiskussion

Krystyna Drożdżał-Szelest

Autonomy in language education: The case of teenage EFL learners diagnosed with MID

Abstract: This paper is an attempt to contribute to the discussion on learner autonomy in different educational contexts by focusing on a very special group of learners – teenage SEN learners diagnosed with MID – learning English as a foreign language in a vocational school. The paper consists of two parts; the theoretical part contains a brief overview of the concept of learner autonomy and its development in language education. It also addresses the issue of SEN and presents characteristics of MID learners relevant from the point of view of autonomy development in an EFL classroom. The second part presents and discusses results of a case study whose major aim was to gain some insights into autonomy/autonomous behaviours of the participants of the study – three adolescent learners diagnosed with MID. The study was conducted with a view to investigating MID learners' potential for developing autonomy/autonomous behaviours in the context of foreign language education.

Keywords: autonomy, autonomous behaviours, foreign language education, learner training, Mild Intellectual Disability (MID), responsibility, Special Educational Needs (SEN) learners

1. Introduction

In recent years, the development of learner autonomy has become one of the major goals not only in the field of education in general, but also in language education. Understood as the ability to take responsibility for one's own learning, autonomy has come to be viewed as a necessary condition for succeeding in the task of mastering a foreign language. In other words, it is believed that autonomous learning means effective learning and, in the same vein, that autonomous learners are successful language learners. Hence, attempts have been made to help language learners become more autonomous by fostering their responsibility and independence through special learner training programmes which have found their way into school curricula and language textbooks. Over the years, some significant changes in the approach towards autonomy have taken place. The most recent publications on the subject, in addition to promoting autonomous attitudes and behaviours, tend to emphasize the complexity of the concept of autonomy itself as well as the importance of individual and contextual factors (e.g. educational, cultural) in the process.

Since the development of autonomy has become such an important educational goal whose attainment is highly recommended by, among others, *The Common European Framework of Reference for Languages* (2001), a question has arisen whether such a perception of autonomy also applies to the context of special education, and, in particular, to learners diagnosed with a mild intellectual disability (MID). It seems only natural that various attempts have been undertaken to investigate the degrees of learner autonomy at different stages of education and in different types of schools. Unfortunately, however, learner autonomy in the context of special education (SEN) has been rather seldom discussed. To date, there have been a number of studies focusing on SEN learners, most of which, however, were concerned with such aspects as sensory needs or, in the case of cognition and learning, with dyslexia and autism (cf. Zawadzka-Bartnik 2010, Komorowska 2011, Kormos and Smith 2011).

Since it has been acknowledged that autonomy is the key to success in mastering a foreign language, is it realistic to assume that SEN/MID learners are also capable of developing autonomy/autonomous behaviours which could result in better learning outcomes in their case.

The paper consists of two parts. The theoretical part contains a brief overview of the concept of autonomy and its development in language education, including some seminal definitions of the concept, its characteristics, as well as features of autonomous learning. It also addresses a number of issues relevant from the point of view of teaching English as a foreign language in the context of SEN, with a special focus on students with a mild intellectual disability. The second part presents and discusses results of a study whose major aim was to gain some insights into autonomy/autonomous behaviours of the participants of the study – three adolescent learners diagnosed with MID. The study was conducted with a view to investigating their potential for developing autonomy/autonomous behaviours in the context of foreign language education. It is assumed that the development of learner autonomy could contribute significantly to the general development of students with mild intellectual disability (MID), but, at the same time, such a goal could be difficult to achieve.

2. The concept of learner autonomy in language education

As noted above, the concept of learner autonomy as an educational goal has become almost universally accepted although its interpretations may vary depending on different cultural and/or social contexts. Furthermore, in language education the ability to take responsibility for one's own learning has been currently viewed as a necessary condition for achieving success. There have been

many attempts to define the concept as well as to identify features of autonomous learning/learners; however, bearing in mind the aims and the scope of the present discussion, only some aspects will be taken into consideration.

One of the most often quoted definitions comes from Holec (1981: 3) who refers to autonomy as “the ability to take charge of one’s own learning”. He further explains that “*to take charge of one’s own learning* is to have, and hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of learning, i.e.:

- determining the objectives;
- defining contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition;
- evaluating what has been acquired” (Holec 1981: 3, quoted in Sinclair 2000: 6).

Other definitions, for example the one provided by Dam (1995: 1), expand our understanding of autonomy by including aspects of ‘readiness’ and ‘willingness’: “Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one’s own learning in the service of one’s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others as a socially responsible person” (quoted in Sinclair 2000: 6).

On the whole, researchers (e.g. Holec 1981, Wenden 1991, Benson 2001) emphasize such features of an autonomous approach to learning as the students’ right to make choices with respect to ways of learning and (language) learning methods and materials, their responsibility for taking decisions (i.e. with reference to the goals of learning), and the fact that students control and evaluate/assess their progress in learning. It is also emphasized that autonomy is a complex concept, which is reflected, amongst other aspects, both in the numerous attempts to define it and the different terms used to refer to it (For instance, Dickinson (1987: 11) suggested such terms as ‘self-direction’ or ‘self-instruction’).

Taking into consideration more recent research findings, publications and current understanding of the concept, Sinclair (2000: 6–13) made an attempt to put forward a broad description of autonomy, which, in her opinion, focuses on those aspects which were “recognized and broadly accepted by the language profession”.¹ To start with, she perceives autonomy as a construct of capacity,

1 Some of the aspects in question will be especially significant in the context of understanding and interpreting the MID learners’ potential for autonomy/autonomous behaviours.

which means that the concept itself does not refer to the actual actions of the learner in a given situation, but rather describes his or her potential for a certain type of behaviour, which, in turn, requires from him/her some knowledge about learning. Furthermore, 'autonomy involves a willingness on the part of the learner to take responsibility for their own learning', which is related to positive attitudes towards assuming such responsibility. Positive attitudes towards autonomy, the development of which is often seen as one of the long term goals of any learner training programme (c.f. Little 1996), are perceived as crucial for successful autonomy development. It comes as no surprise, however, that not all learners know how to take charge of their own learning and thus they have to be supported in their effort to do so ('the capacity and willingness of learners to take such responsibility is not necessarily innate').

As early as 1981, Holec supported the idea that learner autonomy needed to be encouraged and supported by teachers whose actions should aim at evoking autonomous attitudes towards learning and/or fostering autonomy. His view was shared by Benson (2001: 110), who suggested that autonomy can be developed through instruction, i.e. learner training, and the teacher's role is to help learners become autonomous (cf. Sinclair 2000: 7). Among the advantages of learner training, researchers emphasize that learning becomes more efficient with learners taking over control; learners responsible for their learning continue to learn outside the classroom and they are able to transfer knowledge about learning to other subjects and situations (cf. Oxford 1990, Wenden 1991). In other words, autonomous learners are good language learners and, therefore, teachers should aim to create conditions that support the development of autonomous behaviours.

After many years of research, it is also acknowledged that 'complete autonomy' is an unachievable, idealistic goal and that the development of an individual's potential is constrained by a number of factors, such as, for instance, the rules and cultural conventions of a given society. Hence, it is feasible to talk about degrees of autonomy, or rather a continuum "from the (vegetative) extreme of 'complete lack of autonomy' to the other (idealistic) extreme of 'complete autonomy'" (Sinclair 2000: 7). According to Boud (1981: 23, quoted in Sinclair 2000: 8), "autonomous learning is not an absolute standard to be met, but a goal to be pursued". In the same vein, the 'degree of autonomy' will depend on a number of variables, including learner factors (both cognitive and affective), the level of language competence, prior learning experience and the task itself. Accordingly, a language learner may be capable of engaging into high level autonomous behaviours as far as, for instance, vocabulary learning is concerned, and be completely helpless when confronted with learning grammar. Also, what

is important from the point of view of MID learners, the very fact of “‘taking control’ is not a sufficient condition for the development of learner autonomy” (Candy 1991: 12, in Sinclair 2000: 8). As Sinclair points out, “learners can be encouraged or left to work on their own without organized support, but there is no guarantee that they will benefit from this experience in terms of developing a capacity for making informed decisions about their learning or in terms of developing their competence” (2000: 8). What is needed, in addition to self-direction, is psychological and methodological preparation which involves the encouragement of positive attitudes towards assuming more responsibility and the development of greater metacognitive awareness. This in turn requires support from the teacher, who should assume the roles conducive to the development of the desired autonomous behaviours.

As ‘developing autonomy requires conscious awareness of the learning process’, it is expected that the learners will be able to develop a greater awareness of at least some important areas of metacognition, including learner awareness (e.g. attitudes, beliefs, learning approach, expectations, motivation, needs, preferred environment), subject matter awareness (of the target language – e.g. language systems, pragmatics, similarities and differences between first and target languages, etc.), and learning process awareness (i.e. how to learn a foreign language – activity/strategy evaluation, self-assessment, goal-setting, organising (time, resources, environment)) (cf. Sinclair 2000:9).

As suggested by researchers (eg. Wenden 1991, Oxford 2011), ‘awareness’ (metacognitive knowledge) may be the key to the learning success in any subject matter. Other aspects of autonomy that are important from the point of view of MID learners include the knowledge that it can be developed in different contexts and through a variety of different modes such as classroom instruction, self-instruction, self-access learning, etc. It is emphasized that “for autonomy to develop, it is necessary for learners to be encouraged to reflect consciously on their learning through planning, experimenting and reviewing, and to have opportunities to make decisions about their learning” (Sinclair 2000: 11). Finally, it has to be remembered that autonomy is not a ‘solitary’ experience, having a social as well as an individual dimension (cf. Benson 1996). ‘Individual autonomy’ emphasizes the importance of individual learning styles over collaborative learning, whereas ‘social autonomy’ draws on the assumption that awareness raising and learning take place through interaction and collaboration as well as through individual reflection and experimentation (cf. Sinclair 2000: 12).

Summing up this brief discussion on autonomy, it needs to be said that even though it has been accepted as one of major educational goals in the field of ELT, there are still areas that need further investigation. Bearing in mind that English

has been gaining global dominance, more attention needs to be given to the development of autonomy in different cultural and educational contexts. One such context is special education and the role it plays in supporting learners in their acquisition of skills and knowledge, and preparing them to function independently in real life.

3. SEN/MID learners and foreign language education

Bearing in mind the significance of autonomy in the process of general education, a question arises: whether and to what extent SEN learners, and in particular learners diagnosed with MID, are capable of developing autonomy/autonomous behaviours which would allow them to become successful language learners.

As Child observes, a learner “has *special educational needs* if s/he has a learning difficulty which calls for special educational provision”, and he explains further that we can talk about a *learning difficulty* when the learner/the child has “a significantly greater difficulty in learning than the majority of children of the same age (2007: 352). The difficulties tend to be grouped in terms of general areas of development and they include physical, motor, cognitive/intellectual, language, social behaviour and emotional development (illustrated by such problems as, for instance, hearing and visual impairment, learning difficulties, autism, emotional and behavioural difficulties, and dyslexia) (Child 2000: 349). As reported by different sources, SEN may involve as many as 20 per cent of learners undergoing compulsory education, who require something other than conventional classroom practices (cf. Child 2007, Zawadzka-Bartnik 2010).

One of the central aims of special education, as emphasized by SEN experts, should be “to help children towards understanding and independence within the limits of their capacities” (Child 2007: 351, emphasis mine). Thus, it is expected that in the process of education, “(a)ll teachers are concerned with the academic progress of children by promoting intellectual skills in the acquisition of knowledge. (...) They attempt to encourage individual children in their efforts to adjust both personally, in preparation for adult life, and socially, as a member of a community”. In other words, “The key to special education is to help each needy child to adjust and compensate for his or her disability” (Child 2007: 353).

A large group of SEN learners are diagnosed with *intellectual disability* (hence ID, formerly referred to as Mental Retardation), in which case two factors are taken into consideration: intelligence functioning (as measured by an IQ score where individuals with IQs of less than 70–75 are considered Intellectually Disabled) and adaptive skills (which refer to the tasks of daily life and involve communicating with others, being able to take care of one’s own needs).

Intellectual Disability manifests itself as deficits in both of those needs (cf. Loveless 2019). The severity of the intellectual disability is determined by the discrepancy between the individual's capabilities in learning and the expectations of the social environment. Hence, depending on the severity of the condition, the terms "mild", "moderate", "severe", and "profound" have been used to describe it. According to the recent estimates (Loveless 2019), ca. 1 per cent of the world population is intellectually disabled², and of those affected, about 85 per cent fall into the mild category, and receive the diagnosis of *Mild Intellectual Disability* (MID).

In assessing MID learners, four areas of need are used to define the problems and take care of the necessary provisions. They include:

- communication and interaction,
- cognition and learning (learning difficulties),
- behaviour, social and emotional development,
- sensory and/or physical needs (cf. Child 2007: 357).

According to Child (2007: 359), the need for language and communication is fundamental to almost all learning as "in acquiring the knowledge offered in different school subjects, an ability to use a language and communicate is essential". Students with communication and interaction problems struggle with conveying and understanding messages. As recognized, they may experience difficulties "with one, some or all of the different aspects of speech, language or social communication at different times of their lives" (SEND 2015: 97).³ It has to be remembered, however, that other dysfunctions (cognitive, behavioural, and sensory) may also contribute to difficulties in language and communication. It goes without saying that learning another language may prove especially challenging for students experiencing problems in this area; however, at the same time, it has to be borne in mind that cognitive factors are not without influence on both language learning and emotional aspects of learning.

As research data show, individuals with MID tend to be slower in all areas of conceptual development (i.e. they lag behind their peers when it comes to learning new skills and concepts) as well as in social and daily living skills.

2 According to Child (2007: 360), SEN learners with cognitive problems, i.e. those who tend to fall in the range below 70, constitute about 2 per cent of the population.

3 "SEND Code of Practice" is a document introduced by the British Government – the Department of Education and Department of Health – whose purpose is to provide guidance for organisations which work with and support learners with special educational needs and disabilities.

Limitations in intellectual functioning refer to the students' general mental abilities that have an impact on their ability to solve problems, pay attention, think in an abstract way, remember and/or recall information. Such students will typically experience difficulty remembering new information, which may have to be presented to them numerous times, have problems with transferring skills learned in one environment (school) to other contexts, and have difficulty with intrinsic/internal motivation (they require external motivation and prompts). They subsequently develop a sense of distrusting their own judgments and rely on the decisions of others, and they have a tendency towards low motivation and learned helplessness. Such activities as planning, organizing, or predicting present a real challenge to them. When it comes to limitations in their adaptive behaviour, these include difficulties with conceptual, social as well as practical skills. In addition, learners with intellectual disabilities exhibit deficits in self-determination skills, including skill areas such as choice making, problem solving and goal setting (c.f. Intellectual Disabilities – Project IDEAL 2019). Additionally, their deficit tends to affect speech development, which is of significance when it comes to language learning. Such learners often need lesson modification, and, depending on the severity of the disability, may need to receive instruction in a special education classroom. On the other hand, it is suggested that they should receive mainstream teaching with support from special staff and special facilities in the normal classroom, including the normal curriculum.

With regard to social development, MID students may be unable to understand non-verbal cues and may be perceived as emotionally immature by their peers. However, with the assistance of a supportive educational system, they are often able to learn practical life skills which allow them to function independently (or with minimal levels of support) as adults in ordinary life (cf. Child 2007). It is estimated that an adult person with MID develops cognitive abilities corresponding to those of a 12 year old individual (Zasępa 2011: 20–25).

In terms of language learning difficulties, MID students may be expected to experience problems typical of other groups of SEN learners, which, as reported by Kormos and Smith (2012), influence vocabulary learning, acquisition of grammar, reading and writing in a second language, and producing and understanding oral texts. In terms of vocabulary learning, problems relate, among others, to the nature of learning (i.e. intentional vs. incidental learning) as well as phonological processing. As such learners are not capable of incidental learning of vocabulary (for instance, through reading or listening to texts), they have to rely on conscious and intentional learning which is not a burden to their memory but, overall, makes FL learning an effortful process. Additionally, Sadowska

(2006: 153) draws attention to MID learners' problems with using more complex and abstract vocabulary, as well as with understanding fully its meaning. Such problems result from their rigidity of thinking, which, in turn, translates into mechanical repetition and learning without reflecting on the material. When it comes to grammar, MID learners, first and foremost, experience problems with understanding grammatical concepts as such, which accounts for their difficulties in acquiring rules of grammar (implicitly) and applying them implicitly (procedural knowledge). To be more specific, they have problems with acquiring word order rules and learning suffixation and conjugation. As far as reading in the target language is concerned, the problems originate, to a large extent, from MID learners limited vocabulary knowledge, hence inaccurate word recognition, and also from difficulties in establishing sound-letter correspondences and/or insufficient knowledge of syntax and morphology. A slow reading speed is also a problem. Moreover, writing in the target language seems to be beyond the MID learners' capacity, especially as it is a very complex activity in itself, involving elements of creativity. The same can be said about creating/producing oral texts. To fully address the limitations in intellectual functioning and adaptive behaviour often experienced by individuals with intellectual disabilities, teachers need to provide direct, explicit instruction in a number of skill areas both within and outside of the general curriculum.

Summing up, special education is perceived as a way to provide SEN learners, i.e. learners with learning difficulties/disabilities, with an opportunity to acquire knowledge and qualifications that would allow them to function without major problems in the society. In Poland, special vocational schools train such students in manual crafts – tailoring, cooking, confectionary, etc. In addition, according to the Polish core curriculum, such learners are also expected to learn foreign languages (cf. Zasepa 2016). It goes without saying that mastering a foreign language may present quite a challenge for individuals with limited cognitive abilities. Contemporary belief holds learner autonomy development to be the key to achieving success in learning any subject. It is thus feasible to ask the question of whether SEN/MID learners are capable of developing autonomy in the context of learning English. In order to try to answer this question, a study was conducted.

4. The study: aims and research questions

The aim of the study described in the present section was to obtain some data pertaining to MID learners and their beliefs and attitudes concerning their role in the process of learning English. Its other purpose was to gain some insights into

autonomy/autonomous behaviours of the participants of the study. Autonomy development in the context of SEN is perceived by many as an extremely important educational goal which could contribute significantly to the general development of students with a mild intellectual disability, but which, at the same time, could be difficult to achieve when taking into consideration the problems exhibited by this particular group of learners.

The research question that the study attempted to answer was whether autonomy development in EFL learning is a plausible goal for adolescent MID learners. In other words, the researchers were interested in finding out to what extent MID students were actually autonomous and exhibited autonomous behaviours in their learning of English, taking into consideration, among other aspects, their limited capacity to think in an abstract way, their relatively low level of reflectivity, and problems with self-assessing their own abilities. Bearing in mind their characteristics, it is quite plausible to speculate that such learners may not be capable of developing autonomy and/or exhibiting autonomous behaviours in learning English as a foreign language. It has to be remembered that MID students do not constitute a homogeneous group. On the contrary, they may differ in many aspects such as, for instance, the origins of their disability, co-occurrence of other disabilities/diseases or the social backgrounds that influence their overall functioning. Another factor to be taken into consideration is the period of adolescence, which has a significant impact on the students' learning and lives.

It is thus clear that under such circumstances it was crucial to choose research instruments sensitive to the students' condition (medical, psychological, social). Thus, an obvious choice was a case study that enabled the researcher to use an individual approach to students, resulting in establishing a friendly, non-threatening relation with the subjects. A case study approach is described as "the intensive study of a single case where the purpose is (...) to shed light on a larger class of cases" (Gerring 2007: 20). A limited number of subjects involved allowed the researcher to conduct a multi-faceted analysis of selected phenomena as well as focus on various aspects of a problem, using different techniques of data collection which yielded much interesting and valuable data.

4.1 The procedure – participants of the study and data collection instruments

The study was designed and conducted by an MA student – Hanna Szaśiadek-Bułat – for the purpose of her dissertation. At the time of the study she was a teacher of English at a special vocational school in Poznań, where the study was carried out. The subjects of the study were three second-grade adolescent

students – 2 females (**Agata** and **Marta**), and 1 male (**Tomek**)⁴, all diagnosed with MID, who were undergoing special vocational training. They had 2 hours of English a week – 1 hour of General English and 1 hour of English for vocational purposes. Their level of proficiency in English could be described as elementary even though they started learning it in primary school and their grades were in the 4 to 5 range (i.e. good and very good).

As for the students' background, **Agata**, 18 years old, was brought up by and lived with her grandparents who were officially her foster family. It is important to note that they did not know English at all. Agata received training to work in a confectionary. In addition to MID, she suffered from inborn toxoplasmosis, contracted in her prenatal condition.

Marta, 19 years old, was born as a premature baby in critical condition; hence, she had to undergo a long-term intensive rehabilitation. She lived with her parents who were deeply committed first to the process of her rehabilitation, and then her education. Both parents could be described as well-educated; they knew English at an intermediate level, and, what is more, they understood the importance of language education in the contemporary world. That is why when Marta was in primary school, they arranged for her to have additional English lessons with a private tutor. At school, Marta, like Agata, was preparing to work in a confectionary.

Tomek, 19 years of age, was receiving training to become a gardener and at the time of the study was an “intern” in a local botanical garden. In addition to MID, he also suffered from cerebral palsy and epilepsy, as well as problems with his sight. When he was in primary school, it was suggested that in order to ensure the proper course of his cognitive development he should repeat one school year. Just as **Agata**, **Tomek** was brought up by his grandparents and lived with them and his brother. His grandparents did not speak any English.

Agata and **Tomek** were undergoing systematic psychological therapy.

In the study, the following data collection instruments were used:

- a test of unfinished sentences (administered on a one-to-one basis);
- an oral interview (in Polish) conducted on an individual basis;
- an analysis of the class tutors' opinions concerning their students' attitudes towards learning (in general and with reference to English);
- focused participant observation conducted by the students' teacher of English over the period of six months – the students were observed in terms of their 'autonomous' behaviours.

4 The students' names have been changed to assure their anonymity.

The test of unfinished sentences was filled in by the subjects on an individual basis in the presence of the researcher in case some problems appeared. Before the test, whose language was Polish, the students had been given detailed instructions and encouraged to ask questions when in doubt. The oral interview was conducted after the test of unfinished sentences had been analysed; the data obtained from the two sources can thus be treated as complementary. During the interview, which was carried out in Polish as well, some questions had to be paraphrased or further explained to make sure the respondents understood them correctly. When it came to the class tutors' opinions, they were obtained by means of oral interviews during individual meetings. The opinions were believed to be of great significance as the tutors spent a lot of time with their students, contributing to building up relationships among class members during different school events, school trips, etc. They were also responsible for contacts and cooperation with the students' guardians. In this case two class tutors were involved.

4.2 Findings of the study

The instruments employed in the study yielded considerable information, both about each of the participants as well as about some features shared by them. It has to be emphasized that the students eagerly answered the questions and they wanted to provide as much information as possible. They appreciated being noticed and felt proud to be included in the study.

The data obtained from the test and the interviews were subjected to a qualitative analysis, and subsequently grouped according to the following categories:⁵

- The students' perception of English as a subject of study, including goals of learning;
- The teacher's role/dependence on the teacher;
- The students' role/features of a good student;
- Learning materials
- The source of students' motivation
- Factors/learning conditions influencing success in (language) learning/
- Attitudes towards different aspects of English, e.g. grammar and pronunciation
- Ways of learning/learning strategies (self-regulation/self-management/self-study skills);
- Self-evaluation and the role of others in the process of language learning.

When it came to the students' perceptions of English as a subject of study, it turned out that participants varied in their opinions. **Agata** perceived English as just

5 The categories reflect features of autonomy/autonomous learning (cf. Sinclair 2000).

another school subject, a good grade in which could contribute to a higher grade point average. **Marta**, on the other hand, believed that English helped in travelling and making friends with foreigners, whereas for **Tomek** English was an important school subject, the knowledge of which could help in getting a better job. Moreover, **Tomek** believed that English made it possible to communicate with foreigners. All the subjects were convinced that learning English was time consuming and they considered the skills of reading and writing as especially difficult.

As for the teacher's role, they all believed that she⁶ had a very important role to play in the process of language learning. For **Agata**, who demonstrated a very high level of teacher-dependence, the teacher was not only the source of language but also the person responsible for maintaining discipline in the classroom, and especially silence, which **Agata** considered to be a condition indispensable for learning. In her opinion, the teacher's function was to explicitly inform her students about those parts of the material that were important and would be used as material for testing. Also, the teacher was expected to motivate his/her students by giving them good grades. **Marta** perceived the teacher as the source of language and the model to imitate. In her opinion, the teacher was responsible for exercising control over the students and maintaining discipline in the classroom. Another role of the teacher important for **Marta** was that of an evaluator. Since she was not capable of self-evaluation, she liked to be told what she was good at and what she still needed to work on. **Marta** was thus totally dependent on the teacher and she accepted the goals formulated by her as well as all the corrections. For **Tomek**, the teacher was also an authority – a role model for English. According to **Tomek**, only the teacher could decide about the course of the lesson and make all the decisions concerning what happened in the classroom. He did not like the idea of students being given a choice in class, as, in his opinion, such an option would lead to chaos. Another important function of the teacher was that of an evaluator/judge who should be the one to decide whether the material had been mastered or not. **Tomek** was totally dependent on the teacher's assessment and believed that her grades could not be questioned by anyone. For him, the grades given by the teacher were an adequate reflection of the students' knowledge/skills. **Tomek** liked being tested/evaluated by the teacher and poor grades only motivated him to study more.⁷

6 As noted, Tomek, Marta, and Agata were taught English by the same teacher.

7 In this context, it appears crucial to find out whether 'teacher dependence' is a preference or a learned habit, as "(...) being truly autonomous may paradoxically mean actively choosing to be teacher-dependent" (Hood 2000: 45).

It is also interesting to see how the subjects understood the role of students in the classroom and what their perceptions of a good learner were. According to **Agata**, students should be silent in the classroom and obey the teacher's commands, and they should do their homework and keep their notes tidy. In her opinion, a good student was someone who had very good grades. **Marta** shared Agata's views: students should keep silent and follow the teacher. In a similar vein, she believed that a good learner had good grades and was praised by the teacher. Additionally, she believed good learners knew a lot of words. **Tomek** had similar views on the subject – he was convinced that a student should listen to the teacher and obey his/her commands. A good learner should have to have clear and orderly notes, knew a lot of words and had very good grades in English.

Agata, Marta and Tomek had very strong views with regard to the type and usefulness of learning materials. They held their copybooks in high regard and relied on their own notes. **Agata** believed that such notes were most important and useful. For her, coursebooks contained a lot of unimportant content. However, she admitted that from time to time she used an on-line dictionary recommended by the teacher. **Marta** considered her notebook to be the basis for learning. Although she accepted her English coursebook, she did not really make any attempt to use it, neither did she try to reach for other materials. She relied primarily on what the teacher dictated; she also expressed the need/preference for the teacher to indicate/specify the material to be studied for the coming lesson or a test. She admitted that such instruction provided her with a sense of security and made test material predictable. **Tomek** was of the opinion that if lessons were well prepared by the teacher, coursebooks were unnecessary. He explained that he used his notes to prepare as he did not like the coursebook and thought that it did not present the material in a clear way. He seemed to have problems with the selection of the material to focus on/study.

When it came to the students' motivation to study English, it seemed to be primarily of an extrinsic/instrumental kind which is typical of MID learners. **Agata** was motivated solely by the prospect of good grades. When she failed, she tried to compensate for failure by asking for an extra assignment. **Marta** strived for a high grade point average. She treated good grades as are a reward for mastering a certain part of the material; interestingly, however, she was not discouraged by poor grades. On the contrary, she treated such grades as an indicator that she needed to study harder. It is worth noting that Marta was also motivated by being able to communicate with foreigners during vacation. **Tomek**, just as Agata, was motivated by getting good grades, which seemed to be the goal itself, but he also derived satisfaction from being praised by the teacher.

Among the factors that had an impact on success in (language) learning, **Agata** mentioned doing homework and devoting a lot of time to learning new words. In a similar vein, **Marta** believed that it was necessary to spend a lot of time on studying. For her, there was a connection between being well-prepared and the time spent on studying. For **Tomek**, success depended on following the teacher's instructions and taking her advice. Also, having good notes and spending a lot of time on learning English seemed to be of importance.

Among learning conditions conducive to effective study, the students pointed out, foremost, silence, be it at home or in the classroom. They expected the teacher to deal with students who made noise and disturbed others. **Agata** expressed a strong need for the teacher's guidance (notes in her copybook) as to what was to be learned for the coming lesson or a test, which was also true for **Marta**. Additionally, when studying at home, **Agata** felt more confident with her grandmother beside her. In the case of **Marta**, it was her parents whose presence made her feel comfortable. **Tomek** preferred to study behind closed doors, as he did not like to be disturbed in any way. He paid a lot of attention to his learning environment – for instance, he needed a tidy desk and he made sure to get rid of any objects that distracted him. Also, because of the problems with his sight, he paid attention to good lighting. What may come as a surprise, **Tomek** had some very strong views on the role of nuts and water in the process of learning. He believed that they had a positive effect on his learning, especially in terms of remembering information. Consequently, he always tried to arrange for their presence during the time devoted to studying. It has to be added that at school **Tomek** definitely preferred lessons conducted according to the same pattern; he felt disoriented and threatened by unfamiliar situations or any lack of predictability, for instance when given some choice of activities in the classroom; this fear may be connected with the rigidity of his thinking.

When it came to factors distracting them from studying, **Agata** mentioned noise, whereas for **Marta** it was the presence of other students in class. In the case of **Tomek**, there were a number of causes mentioned. To start with, he claimed to be distracted by too much material on the page to be studied. Also, when at home, he found it difficult to concentrate with the sounds of daily life in the background because of his need to keep up with what was going on. However, the most serious distractor was the mess on his desk, which he always tried to deal with prior to studying.

It was interesting to find that the students were capable of identifying and verbalizing their attitudes towards different aspects of English (i.e. language sub-systems). In short, to start with grammar, **Agata** had problems with understanding the concept itself. For her, language simply consisted of words; she was

not able to distinguish between grammar and vocabulary. **Marta** spoke about grammar as the most difficult/complicated aspect of English, and she was not sure whether she could understand it. However, in her opinion, it was crucial to understand grammar first and then practice with the teacher. For **Tomek**, grammar was important but a very difficult, if not an incomprehensible, language aspect to learn. Its learning required doing a lot of exercises with the teacher's help. Another aspect of English that was considered difficult and caused serious learning problems was pronunciation. **Agata**, for instance, admitted that she was aware of the discrepancy between sounds and their spelling, but in practice she ignored it altogether. However, she enjoyed repeating after the teacher. **Marta** did not consider pronunciation to be a significant aspect of English; in other words, she did not perceive the lack of correspondence between sounds and spelling as problematic, and she did not pay attention to it either. **Tomek** felt disoriented by the way sounds were rendered in spelling, but he did not perceive pronunciation as important since the teacher did not focus much on it, nor did she pay attention to mispronunciation. As it turned out, all the subjects considered vocabulary to be the most important aspect of language and claimed to devote a lot of time to learning it. For them, knowing a lot of words in English was a sign of success in language learning.

The respondents were also able to talk about their (preferred) modes of learning, ways of organizing the material to be learned, etc. **Agata**, for instance, stated that she asked the teacher to indicate in her notebook the material to be learned for the coming test. Also, as she explained, she divided the material to be covered into smaller parts and learned it by memorizing it. **Marta** claimed to be spending a lot of time studying as for her time was a crucial factor – the longer one studied, the better the results. She explained how she ordered the material to be studied: she would start with more difficult parts and move on to the easier ones. She marked parts of the material she was not sure about and then asked her parents for an explanation and/or clarification. She admitted that too much information confused her and made her feel lost. That was why she needed the teacher's guidance or her parents' help. As for **Tomek**, he learned in a mechanical fashion, relying a lot on oral repetition. Similarly to **Marta** and **Agata**, he felt a strong need to be told exactly what was to be covered. When studying, he would start with easier tasks and then would move on to more difficult and time-consuming ones, to avoid discouragement. He seemed to be aware of his preferences and his own reactions to potential problems, in case of which he would ask for help rather than trying to solve them on his own. As it was noted elsewhere, he focused a lot on particular aspects of the learning environment which he considered necessary for the process of concentration. As it transpired from the

analysis of the subjects' responses, they seemed to understand the conditions that were conducive to learning and tried to arrange for their presence.

In terms of learning techniques/strategies used to master different aspects of English, the students seemed to rely on rather simple solutions. When it came to vocabulary learning, **Agata** was the most resourceful one as she created her own kind of dictionary where she wrote down English words with their Polish equivalents. Otherwise, she relied on simple, mechanical repetition, and she learned words the way they were spelt. **Marta**, who emphasized that she liked learning new vocabulary items, would write down/copy a given word a few times. **Tomek** read new words aloud the way they were spelt a couple of times.

When it came to grammar learning, the techniques were not very complex either and, as could be expected, they were mostly based on memorizing the material to be learned. **Agata** learned by heart examples of sentences with new grammatical items provided by the teacher as she believed it was not necessary to understand grammar. Memorisation, in her opinion, was the best way to learn it. **Marta** read English sentences and tried to memorise the rules which was also a strategy employed by **Tomek**. As regards pronunciation, all three students stated that they listened to the teacher and repeated after her. Additionally, **Marta**, whose parents knew English, asked them for help and repeated after them. As it was explained elsewhere, pronunciation was not considered to be important by the students because it was neither assessed nor included in the final grade.

It is important to note that **Agata**, **Marta** and **Tomek** believed that on their own they were not able to adequately evaluate their knowledge or the level of preparation for class or tests. They thus relied on other people in this respect. First and foremost, they valued their teacher's opinion and the grades they were given. They considered grades to be a reflection of their knowledge, i.e. the function of grades was to inform them how good they were at English. Additionally, grades reflected the time and effort spent on learning English. **Marta**, however, perceived grades as a reward for mastering a given part of the material rather than a reflection of her knowledge and skills. All students involved their family members in the learning process. **Agata**, for instance, asked her grandmother, who did not know the language, to check whether she had mastered new vocabulary. It was for her to decide whether **Agata** had studied enough. **Marta** relied on her parents, who checked her knowledge and decided whether she should study further. **Tomek** was helped by his older brother, who checked whether **Tomek** had covered the material. When it comes to the ways of being tested, all students expressed preference for oral testing. Such a way of testing was especially appreciated by **Tomek**, for whom it meant additional, individual

contact with the teacher. The students' behaviour was definitely a testimony to their low level of self-reliance.

It might be of interest to know the respondents' opinions on making mistakes in English. For **Agata**, mistakes were the result of not spending enough time on learning a particular aspect of English, whereas **Marta** looked at errors as a possible reason for getting a lower grade. **Tomek's** opinion was similar to that of Agata's. Additionally, he emphasized that it was necessary to study hard. On the whole, **Tomek** was not much concerned with errors, unless they had an influence on his grades.

Finally, it is necessary to present the class tutors' perceptions of the participants of the study. The opinions were obtained by the researcher during regular sessions with the tutors. Although it was expected that their opinions would be of significance as the tutors had been working with the students for two years, they did not provide any new information.

Thus, **Agata** was characterized by her tutor as an obedient and a hard-working student who paid attention to the final grade point average as her goal was to get a certificate with honours. She never manifested problematic behaviour; she had a tendency to be overly meek and compliant and displayed a low level of critical thinking, making her prone to manipulation. Some classmates noticed her vulnerability and tried to take advantage of her. And **Agata** wanted to be liked and accepted by her peers. .

Marta was described as a diligent and an ambitious student who, however, got lost in new/unexpected situations. She always looked for the support of others and learned in a mechanical way without trying to make logical connections. In her tutors' opinion, she was not able to make use of the material in a beyond-the-test context, a sign of her problems with transferring knowledge to real life situations.

According to his tutor, **Tomek** was a diligent, well-behaved student, whose school grades were mostly a result of mechanical learning. Contrary to **Agata** and **Marta**, he displayed a high level of social skills, which compensated for his low cognitive abilities. His tutor described him as a communicative person who enjoyed being a part of a group.

It is clear from the opinions presented above that the class tutors did not notice any signs of autonomous behaviours on the part of their students, neither were they able to provide any new information about the subjects.

All in all, the study yielded an abundance of interesting information concerning the learners' beliefs and attitudes with regard to learning English. What is more, it provided the researchers with a lot of valuable insights into

the subjects' study skills and behaviours, including their potential for autonomy development.

5. Conclusions, pedagogical implications and suggestions for further research

Bearing in mind the number of participants and the context in which the study took place, any conclusions must be tentative, especially as there have not been too many studies focusing on autonomy of SEN students, which could serve as a point of reference. Thus, the question is whether the findings allow one to come up with unambiguous conclusions concerning teenage MID learners' capacity to develop learner autonomy and autonomous behaviours in the context of EFL learning in a vocational school. Before, however, moving on and formulating any conclusions with regard to the issue in question, it seems appropriate to remind ourselves that special education aims to help learners towards 'understanding and independence within the limits of their capacities' and that the role of teachers is 'to promote (their) learners' intellectual skills in the acquisition of knowledge.' In the same vein, the teachers' role is to encourage learners in their efforts to adjust (cf. p. 6).

It is obvious that such aims go hand in hand with the development of learner autonomy. As the findings of the study reveal, the subjects were willing and motivated learners, enthusiastic about learning English and proud of being able to comply with school requirements. Even though they seemed to possess some learner and subject matter awareness, they did not seem to be able to take full responsibility for their own learning, neither did they know how to do it. Rather, they demonstrated strong reliance/dependence on others, i.e. the teacher and their family members. As far as the teacher was concerned, she was perceived as the authority, a language model, a controller, an evaluator and a provider of knowledge and the conditions necessary for learning to take place in the classroom. On the whole, it appears that the subjects benefited from rigidly structured, teacher-directed instruction, with grades functioning both as a reward for their effort put into learning, and an indicator of what needs to be improved. On the other hand, they were aware of the necessity to continue their language learning outside the classroom. Self-study was an essential part of their after school time, but their self-management was limited mainly to creating conditions to learn (e.g. the need for a tidy desk, silence, a lot of time, 'tidy notes', the presence of family members). They seemed to be well-organised in their day-to-day work (task-oriented), which would suggest some level of autonomy.

As far as language learning itself was concerned, they equated it with learning new words – they spent a lot of time memorising vocabulary, but they also developed their own strategies (rather simple ones). They were aware of their learning problems, for instance with grammar and pronunciation learning; however, some problems were beyond their level of comprehension and they simply ignored them (e.g. spelling–sound correspondence, understanding grammar rules). Thus, it is justifiable in their case to talk about degrees of autonomy – i.e. they were able to manage vocabulary learning (which is a concrete task), but, because of their lower intellectual ability, unable to organise grammar learning. They clearly demonstrated a lack of self-evaluation skills, hence they relied on ‘significant others’ when preparing for a class, a test, etc. (engage others in the process). They did not reflect on their language knowledge nor did they keep any record of their progress. Such actions would require from them critical thinking and self-analysis, which seemed to be beyond their capacity. Their level of ‘autonomy’ (rather limited) was largely influenced by their cognitive functioning, which, nevertheless, allowed them to engage in some autonomous actions within the imposed learning conditions. On the other hand, they displayed low self-directness and the need for an external authority explains why they felt safe in a traditional, teacher-oriented classroom. Their motivation is typically of an extrinsic type – they were motivated by grades, which, paradoxically, might be considered some form of reflection on the learning process (the significance of ‘good’ vs. ‘bad grades’!). They had problems with a social dimension of autonomy, as they definitely preferred to study on their own, under the guidance/supervision of their teacher and/or a family member.

Summing up, it can be said that the subjects of the study, Marta, Agata, and Tomek, display characteristics and behaviours typical of SEN students diagnosed with MID. Nevertheless, as the findings of the study reveal, they seem to be capable of developing some degree of autonomy, different in each case, especially if they are supported by the teacher.

As far as pedagogical implications are concerned, it goes without saying that the findings of the study contribute to a better understanding of factors conducive to success in EFL learning English in the case of teenage MID learners. As noted elsewhere, more such studies involving a larger pool of subjects are needed to draw some general conclusions in order to put forward some sound pedagogical proposals. However, even at this point it is possible to come up with some advice for EFL teachers who work in the context of SEN.

To start with, teachers should be aware that such students are capable of developing some level of autonomy, but they need a supportive classroom environment in which the teaching and assessment methods are adapted/adjusted to the needs

of the learners. This may require introducing certain changes in the way they are taught as well as adjusting the requirements. As far as the latter are concerned, it means that the notion of success might need to be reconsidered in favour of realistic language objectives. It is also important that the learners themselves are aware of their problems and the fact that they can overcome their learning difficulties if they invest time and effort into the process of language learning (cf. Kormos and Smith 2011). What is more, teachers should take advantage of the learners' positive attitude towards language learning as well as their willingness to engage in the process, remembering however, about satisfying their need for immediate success. It is also necessary to involve the learners' families in the process of self-study at home, as their skill of self-reliance is at a rather low level. Also, because of the MID learners problems with social skills, it would be advisable not to involve them in group activities, but rather provide them with individual tasks, in which case they are better able to focus their attention on what they are doing.

Last but not least, teachers should introduce and encourage different memory strategies to support their remembering of vocabulary items, sentence structures, as well simple communicative phrases, as MID learners tend to demonstrate preference for memorisation because of their problems with abstract thinking

All in all, since adolescent MID learners constitute a special, sensitive and difficult-to- teach group of learners, they require a special approach.

References

- Benson, Phil (2001): Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Longman.
- Benson, Phil/ Voller, Peter (eds.) (1997): Autonomy and independence in language learning. London/ New York: Longman.
- Child, Dennis (2007): Psychology and the teacher. 8th edition. London: Cassell.
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Department for Education and Department of Health and Social Care. 2015. SEND code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organizations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. (<https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>) (date of access: 20 Feb. 2020)
- Dickinson, Leslie (1987): Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

- Domagała-Zyśk, Ewa (2011): Strategie nauczania i wspierania ucznia z niepełnosprawnością na lekcjach i zajęciach językowych. In: Komorowska, Hanna (eds.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 297–308.
- Gerring, John (2007): *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hood, Philip (2000): A reading of autonomy: Evidence from British secondary school modern foreign language learners on the role of reading tasks in their learning. In: Sinclair, Barbara/ McGrath, Ian/ Lamb, Terry (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Pearson Education Limited, 37–47.
- Intellectual Disabilities – Project IDEAL. <http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities/> [DW 23.04.2019].
- Komorowska, Hanna (eds.) (2011) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf
- Kormos, Judit/ Smith, Anne Margaret (2011): *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Loveless, Becton: Mild intellectual disability (MID) or mild mental retardation. <https://www.educationcorner.com/mild-intellectual-disability.html> [DW 23.04.2019].
- Loveless, Becton: Normal? Or developmentally delayed? <https://www.educationcorner.com/developmentally-delayed.html> [DW 13.10.2019].
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, Rebecca (2011): *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Scharle, Ágota/ Szabó, Anita (2000): *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEND code of practice: 0 to 25 years: Statutory guidance for organizations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. Department for Education and Department of Health and Social Care. 2015. (<https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>) [DW 20.02.2020].
- Sinclair, Barbara (2000): Learner autonomy: the next phase? In: Sinclair, Barbara/ McGrath, Ian/ Lamb, Terry (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Pearson Education Limited, 4–14.

- Sinclair, Barbara/ McGrath, Ian/ Lamb, Terry. (eds.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Voller, Peter (1997): Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: Benson, Phil/ Voller, Peter (eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London/New York: Longman, 98–113.
- Wenden, Anita (1991): *Learner strategy for learner autonomy*. New York/ London: Prentice Hall.
- Zasępa, Ewa. (2016): *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną: procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza impuls.
- Zawadzka-Bartnik, Elżbieta (2010): *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Barbara Skowronek

Lernende mit sensorischen Disfunktionen im Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung: Der Mensch als soziales Wesen ist mit Kommunikationsfähigkeit ausgestattet, die ihm ermöglicht, sich in der Verkehrsgemeinschaft zu orientieren: sich anzupassen und andere zu beeinflussen. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, zwischenmenschliche Relationen multimodal einzugehen, verstehen und verstanden werden, sprachlich und nichtsprachlich. Der Mensch nimmt die Umwelt mit Sinnen wahr; sensorische Eindrücke werden kognitiv verarbeitet, ins Gedächtnis geleitet, prägen sie die Erfahrung. Sie ermöglichen das Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben. Das korrekte Funktionieren der Sinne ist wichtig für das Lernen von Wissen und Können; auch Lerner mit sensorischen Disfunktionen können lernen. Zu postulieren ist, die glottodidaktischen Forschungen um den Fremdsprachenunterricht an Lerner mit sensorischen Disfunktionen auszuweiten, um optimale Bedingungen für inkorporierendes Lernen zu schaffen und so die Integration gehörloser Lerner mit hörenden Lernern zu gewährleisten.

Schlüsselwörter: Kommunikation, Fremdsprachenlernen, Gehörlose, inkorporierende Glottodidaktik

Einleitung

Jedem Menschen ist Kommunikationsfähigkeit, auch Sprach(lern)fähigkeit angeboren. Um sich in der Verkehrsgemeinschaft zu orientieren, um mit anderen Kommunikationsmitgliedern zu handeln, sich der Gemeinschaft anzupassen und die Gemeinschaft zu beeinflussen, dazu braucht er bestimmtes Wissen: Erkenntnispotential und Entwicklungspotential (Grucza 2012: 306ff.). Das Erkenntnispotential ist das angeborene, natürliche Wissen, welches dem Menschen ermöglicht, seine Lebensfunktionen auszufüllen: sich in der Umwelt zu orientieren, sich der Umwelt anzupassen (der Mensch ist erkenntnisfähig). Das Entwicklungspotential ist kulturelles Wissen, das der Mensch aus seinem angeborenen Erkenntnispotential entwickelt, um sich der Umwelt nicht nur anzupassen, sondern auch, um die Umwelt zu prägen, zu beeinflussen (der Mensch ist entwicklungsfähig). Dieses Wissen ist nicht angeboren, es ist zu erlernen. Grucza weist ausdrücklich darauf hin, kein Mensch kann es dem anderen vermitteln, jeder muss es selbst erarbeiten.

Um zu kommunizieren, braucht der Mensch Sinne für Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Sensorische Disfunktion, also das unkorrekte

Funktionieren eines Sinnes diskreditiert den Menschen kommunikativ nicht, sondern (gerade deshalb) sollte es ihn beflügeln, am gesellschaftlichen Leben in der kommunikativen Verkehrsgemeinschaft aktiv teilzunehmen. Wie beeinflussen sensorische Disfunktionen das gesamte Leben in Familie, Bildung, Beruf? Wie determiniert Gehörlosigkeit die Lernerfahrung? Wie sehr ist die Anpassung des Einzelnen an die kommunikative Verkehrsgemeinschaft wichtig (damit man nicht als Außenstehende verzweifelt)? Wie kann (soll) die Anpassung einer Person mit sensorischer Disfunktion an die sprechende Verkehrsgemeinschaft der Hörenden vollzogen werden? Was muss seitens der hörenden Umgebung getan werden?

1. Was ist Gehörlosigkeit?

Gehörlosigkeit ist eine sensorische Disfunktion bzw. Fehlfunktion des menschlichen Gehörorgans. Gehörlosigkeit verursacht das Nicht-Hören-Können bzw. Schwer-Hören-Können, also die Unfähigkeit, die Lautsprache innerhalb der gesamten Geräuschkulisse wahrzunehmen und Laute auszusprechen. Hörprobleme (-defekte, -fehler) verursachen den Gehörlosen (ob Kindern oder Erwachsenen) erschwerten kommunikativen Kontakt zu Hörenden, ebenso den Zugang zu Wissen und Können. Wer nicht hören kann, versteht andere kaum und wird nicht verstanden; es bedeutet, die Laut-Sprache nicht empfangen, folglich auch das Wissen anderer nicht nachvollziehen zu können. Gehörlosigkeit (als Hördisfunktion) bereitet den Betroffenen massive auditive Probleme, beeinträchtigt die Kommunikation mit Hörenden. In der Gesellschaft wird erwartet, lautlich sprechen zu können; wer das nicht kann, wird aus der mündlichen Kommunikation ausgeschlossen, kann Mündlichkeit weder realisieren noch nachvollziehen. Hören schafft eine enge, intime Verbindung zur kommunikativen Verkehrsgemeinschaft. Wer schlecht hört, ist unsicher, zieht sich zurück. Gehörlosigkeit macht es unmöglich, mediale Mündlichkeit (Aussprache als Artikulation und Prosodie) zu lernen. Ohne die mediale Mündlichkeit ist der Zugang zur konzeptionellen Mündlichkeit (Diskurskompetenz) unmöglich.

In Polen werden Probleme der Gehörlosen oder Schwerhörigen im Rahmen der Gehörlosen-Pädagogik als dem Teilgebiet der Sonder-Pädagogik betrachtet (pol. *Surdopedagogika*, abgeleitet vom lat. *surdus*, d.h. gehörlos). Das Ziel ist eine fachspezifische Erziehung und Bildung von gehörlosen bzw. schwerhörigen Kindern und Jugendlichen von der Früherziehung bis zur beruflichen Eingliederung; ebenso Erwachsenenbildung und Familienbetreuung sowie Förderungsprogramme; Gehörlosigkeit wird theoretisch und praktisch (v.a. zur Diagnostik, Prophylaxe und Therapie) betrachtet, um Gehörlosen integrativen Zugang zur

hörenden Verkehrsgemeinschaft zu gewährleisten, auch um Familien der gehörlosen Kinder mit Hilfe beizustehen. Gehörlosigkeit ist eine enorme Aufgabe, Herausforderung und Verantwortung für die Eltern (die meistens hören können). Gehörlosigkeit bzw. Schwerhörigkeit muss lebenslang gelebt werden, denn sie lässt sich nicht heilen.

1.1 Gehörlosigkeit der Kinder und der Erwachsenen

Gehörlosigkeit kann angeboren sein oder im ersten Lebensjahr des Kindes entstehen (*prelingual*, *prenatal*), zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr des Kindes (*prelingual*) oder nach dem siebten Lebensjahr, wenn das Sprechen ziemlich stabil ist (*postlingual*), entstehen (Domagała-Zyśk/ Karpińska-Szaj 2011: 12). Gehörlose Kinder haben kaum oder überhaupt keine bzw. kaum Hör-Erfahrung, weil sie entweder gehörlos zur Welt gekommen sind oder ziemlich bald das Hörvermögen verloren haben.

Gehörlosigkeit betrifft Menschen in jedem Alter, nicht nur Kinder, auch Erwachsene, oftmals jene, die im hohen Alter ihr Hörvermögen als Alterserscheinung (Altersschwerhörigkeit) verloren haben (Kic-Drgas 2013:68ff.). Es gibt Millionen Menschen, die schwerhörig sind, je älter, umso höher das Risiko: bei Menschen unter 65 ist es etwa jeder Zehnte, über 65 – jeder Fünfte. Erwachsene haben Hör-Erfahrung, sie sind erst später schwerhörig oder gehörlos geworden. Deswegen können sich ihre Hörsinneszellen im Ohr bis zu einem gewissen Grad regenerieren; dazu ist es ratsam, den Ohren regelmäßig Stille zu gönnen (beim Waldspaziergang oder mit Schallschutzkopfhörern). Wenn aber die Hörpausen nicht mehr ausreichen, muss man ihre Restfunktionen mit Hörapparaten verstärken. Oft ist Lärm (zu viele Geräusche und Trubel) der Grund für gestörtes Hörvermögen im Erwachsenenalter; Lärm ist ein bedeutender Risikofaktor, ob im Beruf oder in der Freizeit. Bei manchen Naturvölkern, die keinem Industrielärm ausgesetzt sind, soll es fast keine Altersschwerhörigkeit geben. Der Grund für Hörprobleme kann auch (stressbedingter) Hörsturz (lat. *tinnitus*) sein. Schwerhörigkeit ist unter Musikern eine anerkannte (durch Lärm bedingte) Berufskrankheit. Schwerhörigkeit bessert sich nicht, und je länger man wartet, umso schwieriger wird es, das Gehör mit Hilfe von Hörapparaten an die volle Bandbreite von Tönen zu gewöhnen, um die Hör-Erfahrung zurück zu gewinnen.

1.2 Gehörlose: Manualisten, Oralisten

Bei der Disfunktion des Hörorgans (Gehörlosigkeit) öffnen sich zwei Möglichkeiten: lautsprachlich zu kommunizieren und das Lippenlesen oder die Gebärdensprache zu lernen. Breitperspektivisches Sehen ist wahrscheinlich sowohl bei

der Lautsprache als auch bei der Gebärdensprache relevant. Es gibt also zwei Wege, als Gehörlose kommunizieren zu können: entweder natürlich, mit Hilfe der Gebärdensprache (als Manualisten) oder gesteuert durch verschiedene schulische Aktivitäten, die zum lautsprachlichen Kommunizieren und breitperspektivischen Sehen führen (um sich als Oralisten der Lautsprache, die man nicht hören kann, zu bedienen). Wahrscheinlich entwickelt sich das breitperspektivische Sehen als ganz natürliche Orientierungs-Notwendigkeit für alle Gehörlosen. Bei Manualisten besteht die Gefahr einer Ausgrenzung: lernt man nur die Gebärdensprache, bleibt man unter Gehörlosen mit Gebärdensprache (was den Zugang zu Hörenden eher beeinträchtigt). Das determiniert zwischenmenschliche Isolation, denn Gehörlose mit der Gebärdensprache verstehen fast nur einander, leben und heiraten oft untereinander in ihrer begrenzten Verkehrsgemeinschaft, in der sie sich verstanden fühlen.

Manche Gehörlose können sowohl die Gebärdensprache wie auch das Lippenlesen. Als Oralist wagt man die Chance auf den lautlichen Sprach-Zugang zu Hörenden. Manualisten lernen die Gebärdensprache, Oralisten lernen die Lautsprache; beide lernen das Lippenlesen. Das Ziel ist jeweils, dem gehörlosen Kind kommunikativen Zugang zu Hörenden zu geben. Die Gebärdensprache ist, so wie die Lautsprache eine voll anerkannte sprachliche Varietät, beide sind Sprache als Kommunikationsmittel. Ihr Ziel ist, Texte mit Zeicheninformationen, dazu Grammatik, Lexik kommunikativ zu gebrauchen. Bei beiden spielt die Körpersprache eine wichtige Rolle: Gestik, Mimik, Bewegungsfähigkeit (Mobilität), Platzzuweisung, Entfernung zwischen den Rednern. Wer nicht hören kann, orientiert sich besonders stark an der Körpersprache anderer Kommunikationsteilnehmer.

Die meisten Menschen können hören und lautsprachlich kommunizieren, daher können sie die Gebärdensprache nicht. Um in der Verkehrsgemeinschaft Hörender aufgenommen zu werden, scheint es sinnvoll, dass Gehörlose lernen, lautsprachlich zu kommunizieren. Zwar gibt die Lautsprache den Gehörlosen die Chance auf einen breiteren Zugang in zwischenmenschlichen Kontakten, folglich auch mehr kommunikative Selbständigkeit auch außerhalb der Verkehrsgemeinschaft der Gehörlosen; allerdings ist das Erlernen der Lautsprache für Gehörlose ein sehr komplexes und schwieriges Lernziel, das nicht allen gelingt. Lautsprachlich kommunizieren ist für Gehörlose ein schwieriges Unterfangen, das viele Jahre dauert; nicht alle Gehörlose schaffen es. Es muss (wie breitperspektivisches Sehen und Lippenlesen) erlernt (trainiert) und ständig weiterentwickelt werden. Es stimmt nicht, dass Lippenlesen das natürliche Hören ersetzt und leicht, einfach zu lernen ist; ganz im Gegenteil: oft lernen es Gehörlose mit sehr viel Mühe, denn Lippen/Mundbilder sind unterschiedlich, folglich ist die

Sprechweise der Sprecher nicht immer ablesbar; Lippenlesen ist vergleichbar mit dem Lesen der Schriftsprache: jeder schreibt anders, manchmal auch (sehr) schwer lesbar, schier unverständlich.

Das Erlernen der Lautsprache hat zum Ziel, zur (für die Gehörlose kaum wahrnehmbaren) Mündlichkeit zu gelangen. Begonnen werden sollte ziemlich bald in früher Kindheit als bewusste Entwicklung der korrekten Atmung mit Hilfe des Zwerchfells. Es ist die feste Basis für die Entwicklung der medialen Mündlichkeit als Aussprache: Artikulation gemeinsam mit Prosodie (Wortakzent, Textmelodie als Intonation), um zur konzeptionellen Mündlichkeit (Diskurskompetenz) zu gelangen. Gehörlose Kleinkinder lernen die einzelnen Laute, indem sie die Vibrationen am Kehlkopf der Lehr-Person (Logopäde, Mutter) fühlen und versuchen, diese Vibrationen bei sich hervorzurufen. So können geübte Laute entstehen, die Kinder zwar nicht hören, aber erahnen, vom Lehrer schlussendlich akzeptiert werden. Es ist ein sehr langer und komplizierter Übungsprozess, besonders wenn man im anerkannten Sprech-Rhythmus bleiben will. So soll dem sehr eintönigen Sprech-Rhythmus mancher Gehörlosen entgegengewirkt werden. Das Erlernen der Aussprache ist ein sehr langer Prozess, der gute Erfolge in Zusammenspiel mit rhythmischen Körperbewegungen (Musik und Tanz) des gehörlosen Kindes erbringt (Neef 2009). Dadurch werden nicht nur die Grundlagen für Artikulation geübt, sondern auch die Möglichkeiten gegeben, Emotionen, angestaute Niederlagen aus schmerzlichen Erlebnissen oder Freudeerlebnisse der gehörlosen Kinder auszuleben. Durch langes Üben der korrekten Aussprache kann sich Horchen ergeben, d.h. Sensibilität für Vibrationen. Auch das Horchen ist nicht allen Gehörlosen eigen, nicht alle sind für Laut-Vibrationen empfänglich. Durch aktives Beobachten ergibt sich breitperspektivisches Sehen und das Lippenlesen (ebenso nicht allen Gehörlosen eigen).

2. Multimodalität der menschlichen Kommunikation: sprachlich und nichtsprachlich

2.1 Sprachentwicklung

Sprachentwicklung ist mit der Gehirnentwicklung verbunden. Das eigentliche Sprachorgan ist das Gehirn; die wichtigste Aufgabe für die zentralnervöse Sprachverarbeitung ist die Ausbildung von Kontakten zwischen den Nervenzellen (Synapsen) im Gehirn, hier findet die Informationsverarbeitung statt, um Synapsen zu entwickeln. Dazu bedarf es vieler externer, akustischer Reize, immer wieder, sonst werden sie abgebaut. Wenn Reize nicht verarbeitet werden, sterben die Synapsen ab (als ungebraucht). Um zu lernen, muss das Kleinkind

viele lautsprachliche Reize bekommen; es lernt schnell, aber es vergisst noch schneller. Wenn das Kind nicht ausreichend Hör-Reize bekommt, kann es nicht lernen. Folglich, wer nicht hören kann, dem sind diese äußeren Hör-Reize verborgen.

Das Kleinkind mit Hörschaden hat verringertes bzw. fehlendes akustisches Reizangebot, dadurch ist es in der Wahrnehmung der Wirklichkeit kommunikativ benachteiligt, hat erschwerten (oder kaum) Zugang zur Lautproduktion anderer, kann mit Hörenden kaum (bzw. nur schwer) kommunizieren, Wissen und Können austauschen, verstehen und verstanden werden. Gehörlosigkeit erschwert lebenslang die zwischenmenschliche Verständigung als Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeit. Es macht selbst den Erstspracherwerb kaum möglich: Kinder, die ihre Erstsprache (Muttersprache) nicht können, sind aus ihrer engsten Verkehrsgemeinschaft (Familie, Kindergarten, Schule) ausgeschlossen, weil (fälschlicherweise) für kommunikationsunfähig gehalten. Wer nicht sprechen kann, kann sich nicht äußern, ausweisen, mitteilen, wird für sprachlos gehalten, folglich stumm, unverstanden, dumm. Unter diesen Voraussetzungen ist es dem gehörlosen Kind kaum möglich, natürliche, normale Relationen mit Hörenden einzugehen, da es keine kommunikative Symmetrie zwischen ihnen gibt. Dabei hat jeder Mensch das Recht, seine angeborene Kommunikationsfähigkeit, darunter Sprachlernfähigkeit auszuleben! Schließlich ist Sprache das menscheigene Kommunikationsmittel!

2.2 Rolle der Sinne in der Wahrnehmung der Wirklichkeit

Die Wahrnehmung der Wirklichkeit beginnt mit Sinnen, die Sehen, Hören, Riechen, Fühlen, Tasten, Schmecken ermöglichen. Sinne nehmen Eindrücke der Umwelt auf, verarbeiten sie und leiten ins Gehirn, wo sie kognitiv verarbeitet werden, um im Gedächtnis zu landen (so wird die Lebens- und Lern-Erfahrung geprägt). Mit unseren fünf Sinnesorganen (Augen, Ohren, Tastsinn, Geruchssinn, Geschmackssinn), nehmen wir ständig Reize aus unserer Umgebung auf, um uns in der Umwelt kommunikativ zu orientieren: die Umgebung zu erkunden und zu beeinflussen. Sinnvoll leben bedeutet daher, alle Sinne aktiv zu gebrauchen, um sich kommunikativ zu orientieren. Nicht unwichtig ist die Intuition, das Bauchgefühl, oft als sechster Sinn betrachtet, also die unmittelbare Anschauung, das nicht auf Reflexion beruhende Erkennen (in lebensbedrohlichen gefährlichen Situationen sehr geschätzt).

Optimal ist, wenn alle Sinne korrekt funktionieren: der Mensch ist gesund und kommunikativ voll einsatzbereit, es geht ihm gut. Das Fehlen oder das unzureichende Funktionieren eines Sinnes wird oft durch einen anderen Sinn

ergänzt: wer nicht gut sehen kann, hört besser, ist für Gerüche und Tasten sensibler; wer nicht hören kann, ist für (breitperspektivisches) Sehen, Gerüche, Tastvermögen empfindlicher.

Körpersprache (oft synonym zur nonverbalen Kommunikation) ist eine Komponente des zwischenmenschlichen Verhaltens: Kommunikation wird ohne, anstatt, zur Sprache ergänzend eingesetzt (bewusst oder nicht). Körpersprache vermittelt Informationen über alle Kommunikationsteilnehmer, über ihr Verhältnis zueinander und über den Interaktionsgegenstand; sie steuert den Gesprächsverlauf durch die Gesamtheit von Blickverhalten, Hörempfindungen, Gestik, Mimik, Haptik, Olfaktorik, Proxemik und Kinesik, entscheidend mit.

Am engsten mit Sprache verbunden sind Gestik und Mimik; sie sind sprachbegleitend, regulieren oder ersetzen, illustrieren das Gesagte, sie weisen dem Gesagten seinen Rhythmus zu. Gesten (Bewegung der Hände, Arme, Finger) sind meistens kulturspezifisch zu verstehen (wichtig beim Fremdsprachenunterricht); oft als Ausdruck von Gefühlen, Emotionen, psychischen Zuständen. Gestikulieren hilft beim Sprechen (weist den Rhythmus zu, „mit Händen sprechen“), aber auch beim Zuhören (herumkritzeln). Wer wenig gestikuliert, wirkt monoton und schwer verständlich (unpersönlich). Mimik umfasst verschiedene Gesichtsausdrucksmitel als Ausweis individueller Zustände, Anzeichen von Einstellungen, Verhalten des Senders und/oder des Empfängers. Sie modellieren, unterstützen, ersetzen das Gesagte. Wer ohne Mimik spricht, wirkt suspekt. Mimik umfasst auch Blickverhalten, Blickkontakt (manche schauen nicht in die Augen: aus Demut, Verlogenheit, Unsicherheit, Schüchternheit?). Der Sehsinn ist äußerst wichtig für die menschliche Raum-Orientierung (auch für das Lernen, besonders Lesen, Schreiben); was mit Augen wahrgenommen wird, hinterlässt Spuren in der Netzhaut, die ins Gehirn zur kognitiven Verarbeitung gelangen. Der Hörsinn ermöglicht, akustische Signale der Geräuschkulisse, darunter Sprache, wahrzunehmen (Hörverstehen). Kleinkinder beginnen ihren Sprach-Erwerb mit Nachahmen und Bestreben nach (medialer: Artikulation mit Prosodie) Mündlichkeit. Innerhalb der Geräuschkulisse spielt (gute) Musik eine wesentliche (inspirierende) Rolle: Sie bringt den Körper in den richtigen Rhythmus; gerät er aus dem Takt, wird die Abwehr geschwächt. Musik kann emotional fesseln, Assoziationen, Erinnerungen hervorrufen, oder positiv überraschen; kann therapeutische Wirkung haben, unsere Gesundheit positiv beeinflussen. Das vollkommenste Instrument ist die menschliche Stimme. Haptik ist das Aufnehmen von Sinneseindrücken über die Haut (Tastsinn), v.a. über die Hand (bspw. Handreichungen). Proxemik beschreibt das menschliche Raum- und Distanzverhalten, die Entfernung von- und zueinander; auch Raumgestaltung, Positionierung des Menschen im Raum. Kinesik umfasst menschliches

Bewegungsverhalten des ganzen Körpers oder nur einiger Teile (des Kopfes, der Hände) im Zusammenhang mit Sprache; ist eng mit Tanz, Schauspiel verbunden. Olfaktorik bedeutet Aufnehmen von Sinneseindrücken über Geruchsorgane (Nase), mit Riechen verbunden (angeblich ist es die Vorform aller Sinne, etwa: Feuer gab Sicherheit und Vertrauen, aber auch Ermahnung vor Gefahr: Waldbrand). Geschmackssinn, auch kommunikativ wichtig.

Sensorische Dysfunktionen wirken sich negativ auf die Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsmöglichkeit des Menschen aus – bis zum Mangel an Akzeptanz. Der Mensch kommt zur Welt mit zwei Ohren (als Hörorgan), zwei Augen (als Sehorgan) und einem Mund (als Sprechorgan); das ermöglicht ihm, die Welt hörend, sehend und sprechend wahrzunehmen, um zweimal so viel zu hören und zu sehen als zu sprechen. In der Gesellschaft wird erwartet, (laut) sprachlich zu kommunizieren, um in eine bestimmte Verkehrsgemeinschaft aufgenommen und eingegliedert zu werden. Wer nicht sprechen kann, wird oft für nicht vollwertig, kontaktunfähig genommen. All die genannten Sinneseindrücke sind multimodale, subjektive Repräsentationen von Wissen und Können der Menschen; sie können den Empfang erleichtern und ergänzen, aber oft erschweren sie den Kontakt, weil zu viele Informationen gegeben werden (Domagała-Zyśk/ Karpińska-Szaj 2011: 14–16). Sie sind glottodidaktisch relevant.

2.3 Kompensation sensorischer Disfunktionen

Eine Behinderung ist so hinderlich, wie man sie selber sieht, es ist eine große und lebenslange Herausforderung und eine (bleibende) Lebensaufgabe bis ans Ende seiner Tage. Zu erwarten sollte seitens des familiären und schulischen Umkreises sein, den gehörlosen Kindern Verständnis (Akzeptanz) und qualitative wie quantitative Ausgleichsbedingungen als Entgegenkommen der Hörenden zu schaffen und entgegenzubringen. Dem gehörlosen Kind müssen (kompensierend) Ersatz-Reize geboten werden, damit es mindestens eine Vorstellung von der (Laut)Sprache entwickeln kann. Ohne entsprechende Hilfe anderer Mitglieder der Verkehrsgemeinschaft kann es dazu kommen, dass Gehörlose schon als Kleinkind (also zu Beginn ihres Lebens) sich nicht akzeptiert fühlen, daher verzweifeln und vereinsamen sie. Das muss nicht sein! Deswegen sollte von anderen Verständigungsmöglichkeiten (Sinnesmodalitäten) Gebrauch gemacht werden: Glücklicherweise wird das unkorrekte Funktionieren eines Organs/Sinnes durch eine stärkere Aktivierung eines anderen kompensiert. So können Hördefizite mit Hilfe anderer Sinne ausgeglichen werden (Neef 2009, Karpińska-Szaj 2010: 79ff., 2012: 65ff., 2013: 35ff). Gehörlosigkeit ist also durch andere Sinnesmodalitäten zu ersetzen, zu ergänzen: wer nicht hören kann, muss konzentrierter

beobachten, sehen, fühlen, aber auch intuitiv voraussehen, erahnen, antizipieren. Das fehlende Gehör wird besonders durch Augen (Sehsinn) und Tastsinn (Haptik), Bewegungen (Kinesik), Raum-Distanz-Zuweisung (Proxemik) ausgeglichen. Und die gesamte Körpersprache ergänzt die Wahrnehmung, ebenso wie Intuition als Voraussetzungen, Antizipieren, was Sache ist, was gemeint wurde. Gehörlose lernen sehr schnell, ihre sinnliche Disfunktion mit dem Funktionieren anderer Sinnesmodalitäten zu ersetzen, also solche Ausgleichsbedingungen zu erproben, zu üben oder zu schaffen, die die sensorischen Nachteile möglichst minimieren. Wichtig ist auch, die Lerner zur Lern- und Weltneugier zu motivieren, das sollte die Aufgabe der Familie und später auch der Schule sein.

3. Wie lernen gehörlose Kinder?

Gehörlose sind (ebenso wie Hörende) keine homogene Gruppe. Jeder Mensch (als Hörender oder als Gehörloser) ist anders; jeder lernt anders, je nach Vorwissen und Vor-Können, Emotionen, Zielen, Motivation, Interessen, Temperamenten, Lernstilen, Lernstrategien usw. Zu fragen ist also: Was kann man tun, um besonders gehörlosen oder schwerhörenden Kindern ihre Lebensqualität zu verbessern, damit sie trotz Gehörlosigkeit, mit Hörenden kommunizieren können? Wie kann man ihnen zur kommunikativen (lebenslangen) Selbständigkeit verhelfen? Wie sollen Menschen mit Gehörlosigkeit ihre sensorische Disfunktion in der Verkehrsgemeinschaft Hörender korrigieren, überwinden, bezwingen? Sind Gehörlose aus der kommunikativen Verkehrsgemeinschaft Hörender und Sprechender ausgeschlossen? (Wie) Ist es möglich, gehörlos lautsprachlich zu kommunizieren? Wie kann man antworten, sich lautsprachlich ausweisen, wenn man nicht hören, also lautlich wahrnehmen kann, was gesprochen wird?

Gehörlosigkeit ist die Unfähigkeit zu hören. Nicht hören bedeutet, von einem der wichtigsten Sinne, dem Hörorgan (Ohren) abgeschnitten zu sein. Die Folge ist, die gesamte Geräuschkulisse der Umwelt nicht wahrnehmen zu können, darunter auch, was und wie gesagt, gesprochen wird. Es bedeutet, kommunikative Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen zu haben (der Grundfertigkeit, gesellschaftliche Kontakte sprechend zu knüpfen). Für Gehörlose ist totale Stille ihre normale Geräuschkulisse. Es ist nicht einfach, mit Hörenden sprachlich zu kommunizieren, wenn man nicht hört. Gehörlosigkeit ist eine schwere Last, die die Teilnahme am kommunikativen Geschehen bereits innerhalb der Verkehrsgemeinschaft der Familie, Schule, des Berufs usw. stark beeinträchtigt. Gehörlosigkeit weist den Betroffenen (und dessen Familie) bestimmte spezifische kommunikative Aufgaben zu, auf jeden Fall ganz sicher: ständige demuterfüllte Wachsamkeit der Intuition.

3.1 Das (gehörlose) Kleinkind braucht Verständigungshilfen

Das Kleinkind muss sehr bald von (und in) seiner Verkehrsgemeinschaft ein kommunikatives Verkehrsmittel zur Verständigung lernen, um sich in der Verkehrsgemeinschaft zu orientieren: sich der Gemeinschaft anzupassen und diese auch zu beeinflussen. Dazu muss es bestimmtes Wissen und Können für gegenseitige Kommunikation lernen, auch um eigene psychische Zustände vermitteln und die Emotionen anderer Kommunikationsteilnehmer empfangen und interpretieren zu können. Durch Beobachtung und Nachahmung passt es sich der Gemeinschaft an, beginnt mit dem ganzen Körper zu kontaktieren (das sind seine Versuche, sich dem Rhythmus der Umgebung anzupassen). In der frühen Kindheit lernen wir viel mit den Ohren (die Geräuschkulisse, den Rhythmus der Umwelt) und mit Augen (die Gesamtheit der Bilder-Realität). Daraus schöpfen wir unsere lebenslange Erfahrung, die unsere Wahrnehmung und unsere allgemeine Entwicklung prägt. Ein gehörloses Kleinkind kann auf Grund seines auditiven Schadens die Geräuschkulisse seiner Umgebung nicht wahrnehmen, nicht nachvollziehen, folglich kann es nur mit Augen auf die Körpersprache anderer Kommunikationsmitglieder nicht-lautlich (ebenso mit Körpersprache) reagieren. Und außerdem ist Gehörlosigkeit nicht direkt erkennbar, sichtbar: erst das Fehlen der lautlichen Reaktion als Antwort seitens der Kleinkinder macht besorgte Eltern darauf aufmerksam, dass etwas sprachlich-kommunikativ nicht stimmt.

3.2 Das gehörlose Kind muss seine Lebenssituation akzeptieren

Es ist wichtig, schon als Kind, sein (lebenslang bleibendes) Schicksal als Markenzeichen zu akzeptieren, um das integrative (und integrierende) Kommunikationsmittel Sprache bewusst lernen zu können: am besten so schnell wie nur möglich. Zu erwarten sollte seitens der Verkehrsgemeinschaft des Kindes sein, dem Kind Hilfe zu leisten, um die Unzulänglichkeiten der sensorischen Disfunktion, vor allem auch ihre gesellschaftlichen Auswirkungen, möglichst zu tilgen; es sollten bestimmte Maßnahmen unternommen werden, um die Schattenseiten der Disfunktionen zu mildern. Hörgeräte und Implantate sind gute Hilfen, doch auch der richtige Umgang mit den Hörproblemen ist entscheidend: Gefragt sind Akzeptanz der sensorischen Disfunktion durch Gehörlose und deren Familienumkreis sowie Offenheit und gegenseitiges Verständnis zwischen Gehörlosen und Hörenden! Das betrifft sowohl Kinder als auch Erwachsene. Mit der Hörbehinderung soll man offen umgehen: man soll anderen erklären, warum man nicht alles verstanden hat. Es gibt überraschend viele hörende Menschen, die bereit sind, aufmerksam zuzuhören.

3.2.1 Hörapparate, Implantate

Um den schmerzlichen Folgen der Hördefizite der Kinder entgegenzuwirken, werden ihnen Hilfen von Hörapparaten und Implantaten geboten, um ihre Hör-Reste zu aktivieren (Domagała-Zyśk/ Karpínska-Szaj 2011: 12). Die heutigen Hörgeräte sind als moderne Hörhilfen extrem unauffällig und äußerst behilflich: winzig und dezent, Mini-High-Tech, sie lassen sich mit Smartphone oder TV zusammenkoppeln, so dass der Ton direkt an das Ohr kommt. Die modernen Hörgeräte funktionieren wie eine Stereoanlage: mit Mikrofon, das den Schall aufnimmt, dann geht dieser über einen Verstärker und kommt über den Lautsprecher wieder heraus. Sie helfen sowohl Kindern als auch Erwachsenen, zu einer besseren Hör-(und Lebens-)Qualität zu gelangen. Hörapparate sollten so konstruiert (und angepasst) werden, dass Gehörlose Lärm-Vibrationen nicht schmerzlich empfangen; Lärm stört die Gehörlosen sehr (Domagała-Zyśk/ Karpínska-Szaj 2011: 14–16). Sicher sind heute Hörapparate und Implantate wesentliche Hilfen, Kindern, die nie (oder kaum) gehört haben einen Hauch von Hör-Vorstellung zu geben (bei Erwachsenen aktivieren Hörgeräte vergangene Hör-Erfahrungen). Leider können Hörapparate das Hören nicht zurückgeben (keine Prothese kann Hören ermöglichen). Hörgeräte müssen jedem Menschen einzeln angepasst werden: Denn jeder Mensch hat ein anderes Empfinden, was beim Hören angenehm ist oder nicht. Bei dem Aussuchen des entsprechenden Apparats ist Geduld gefragt: Wenn ein Erwachsener jahrelang schlecht hört, nimmt er manche Geräusche (bspw. Quietschen) überhaupt nicht mehr wahr. Das Gehirn gewöhnt sich daran, es nicht zu hören. Wenn man dann einen Hörapparat bekommt, sind diese Hintergrundgeräusche nur nervig, man verzichtet lieber darauf. Trotzdem: Geduld lohnt sich, weil sich (nach der Gewöhnungsphase) durch den Apparat die Lebensqualität bessert (man hört!). Verzichtet man auf den korrigierenden Hörapparat, steigt das Risiko, dass es durch Verzicht auf Hörhilfe und unbehandelte Schwerhörigkeit durch soziale Isolation zur Demenz kommt. Die Anpassungsphase lässt sich durch ein Hör-Training erleichtern (hilft, Hintergrundgeräusche wie unerwünschte Laute, Piepsen, auszublenzen), damit das selektive Hören geschult wird; es wird also in einer lautlichen Umgebung nur das Wesentliche herausgefiltert. Wichtig und behilflich ist auch zu beachten, aus welcher Richtung ein konkretes Geräusch kommt (Richtungs hören).

3.2.2 Hörende sollten den Gehörlosen mehr Entgegenkommen bringen

Äußerst wichtig ist auch, für gutes Entgegenkommen der kommunikativen Umgebung der hörenden Verkehrsgemeinschaft gegenüber dem gehörlosen

Kind zu sorgen. Wahrscheinlich gibt es hier Nachholbedarf, denn Hörende haben zu wenig Ahnung von Gehörlosigkeit, was den realen Kontakt zwischen Hörenden und Nicht-Hörenden erschwert. Umso mehr, als die Disfunktion „Gehörlosigkeit“ nicht direkt sichtbar (wie etwa die Seh-, Gehbehinderung) ist, erst aus den fehlenden Antworten lässt sich erahnen, dass der Grund für ausbleibende Reaktion der (gehörlosen) Gesprächsteilnehmer im Gespräch das Nicht-Hören-Können ist.

Es sollte dafür gesorgt werden, Gehörlosen den Zugang zur selbständigen Kommunikation zu ermöglichen, um ihnen das Leben in der Gesellschaft leichter zu machen, und sie in die Gesellschaft aktiv einzubinden, d.h., ihnen den Zugang zur sprachlichen Kommunikation zu eröffnen, sei es durch die Gebärdensprache oder durch das Lippenlesen und die Lautsprache. Wichtig ist, (lebenslang) nicht die Disfunktion zu pflegen, sondern vom Leben (so wie es ist) zu profitieren, also sein Leben leben. Tatsache ist: Die meisten Menschen sprechen die Lautsprache, weil sie Hörende sind. Will man als gehörlose Person mit Hörenden kommunizieren, muss man die Lautsprache lernen, sonst bleibt man im ziemlich geschlossenen Kreis jener gehörlosen Personen, die nur auf die Gebärdensprache angewiesen sind, denn kaum ein Hörender kann die Gebärdensprache. Daher scheint das Postulat nach dem Bemühen, Lautsprache an Gehörlose zu bringen, nur berechtigt.

3.2.3 *Wie soll mit Gehörlosen geredet werden?*

Domagała-Zyśk und Karpińska-Szaj (2011: 20) weisen darauf hin, es ist wichtig, dass man mit Gehörlosen möglichst im wahren Sinne des Wortes „auf Augenhöhe“ kommuniziert, damit der Augenkontakt abgesichert ist. Natürlich muss der gehörlose Lerner bereit sein, aktiv (konzentriert) zuzuhören. Daher sollte sich die hörende Lehrperson immer *vis a vis* dem gehörlosen Kind positionieren, um das Gesicht beider Personen deutlich sichtbar zu machen; das Gesicht des Lehrers (Logopäden) sollte nicht geblendet und nicht mit der Hand verhüllt sein (zu viel Einsatz von Körpersprache, Gestik, Mimik erschwert den Empfang); empfehlenswert ist der Abstand voneinander ein bis zwei Meter, damit der Empfang im Apparat nicht schmerzlich verunstaltet wird; geredet werden soll im normalen Sprechtempo, ausdrucksvoll, korrekt und deutlich. Wichtig ist, sich zu vergewissern, ob das gehörlose Kind wirklich verstanden hat (wiederholen, Unverständliches notieren lassen).

4. Bedeutung des Lippenlesens für die Lautsprache

Die Entwicklung der Lautsprache ist gemeinsam mit dem Lippenlesen kein einfaches Unterfangen, eher ein mühsamer Prozess mit (sehr) vielen Stolpersteinen. Aber es ist machbar. Sarah Neef (38) ist gehörlos und kommuniziert lautsprachlich in Deutsch, Englisch, Französisch, Latein und Russisch. Die Art und Weise Fremdsprachen zu lernen, hat sie sich aus dem Erstspracherwerb angeeignet; sie musste nur neues kulturbasiertes Sprachwissen und -Können dazulernen (denn es wird immer nur auf dem Vor-Wissen und Vor-Können dazugelernt). Sie ist als promovierte Psychologin berufsaktiv, auch auf der Autobahn kommunikativ selbständig (hat den Führerschein gemacht). Was sie erreicht hat, ist das Ergebnis ihres unbeirrbaren Willens, der Behinderung die Stirn zu bieten sowie das Ergebnis von jahrelangem Training.

Aus ihrem Buch (Neef 2009) erfahren wir, dass das gesamte Erlernen der Lautsprache sich bei ihr bewusst vollzog: von medialer Mündlichkeit, begonnen mit bewusster Atmung (korrekt atmen mit Hilfe des Zwerchfells) zur Aussprache strebend (Artikulation und Prosodie), zur konzeptionellen Mündlichkeit (Diskurskompetenz). Dazu gab ihr ihre Mutter bewusstes Grundwissen darüber, wie und was Sprechorgane sind, wie und wo Laute entstehen. Anschaulich konnte Sarah an den Vibrationen des Kehlkopfs ihrer Mutter wahrnehmen und feststellen, wie sich die Laute, denen sie sich anpassen soll, wohl anfühlen. So versuchte sie jedes Mal, Vibrationen hervorzubringen, die vielleicht annähernd den Vibrationen am Kehlkopf der Mutter ähnlich/gleich waren. Es war ein langer und sehr schwieriger Weg, Laute zu produzieren, die sie nicht hören, also auch nicht beurteilen konnte, ob richtig oder falsch. Ebenso kompliziert und schwierig war das Erlernen des breelperspektivischen Schfeldes gemeinsam mit dem Lippenlesen (Menschen haben sehr unterschiedliche Mundbilder, vergleichbar mit Schriftbildern, sprechen oft ziemlich undeutlich, für Gehörlose unsichtbar, daher schwer wahrnehmbar).

Zum Lernen der Aussprache wurden zuerst nur Silben, zunehmend ganz einfache Texte (Sprechakte) präsentiert, um lautliche Produktionen bewusst hervorzurufen. Das war bewusste Arbeit im Rahmen des Entwicklungspotentials. Ebenso bewusst musste sie die Bedeutung eines jeden Wortes, eines jeden Textes, Sprechakts, Phraseologismus, in der semantischen Vielfalt erlernen (das erklärte ihr unermüdlich jedes Mal ihre Mutter). Wer nicht hören kann, kann kein neues Wort zufällig aufschnappen, jedes lexikalische Detail muss sehr genau erklärt und bewusst gemacht, verstanden werden. Als gehörlose Person hat Sarah Probleme nicht nur mit der Laut-Produktion, sondern umso mehr mit Gesprächen, mit Konversation: sie kann nicht beliebig ins

Gespräch einsteigen, denn jede Wort-Bedeutung muss sie einzeln entziffern (das Empfangene muss sie jedes Mal in der gesamten Bedeutungs-Konstellation der Einzel-Elemente verstehen, als synthetische Interpretation einzelner Elemente mit je verschiedenen Bedeutungen), um zum Sinn des Gesagten zu gelangen – dazu braucht sie Zeit – inzwischen ist das Gespräch längst weiter. Am besten ist daher, wenn sie das Gespräch von Anfang an steuert und verstehend begleitet. Das ist jedesmaliges selbständiges bewusstes Konstruieren von Bedeutungen, um im Gespräch aktiv sein zu können. Die sprachliche Korrektheit (Grammatik) lernte sie zuerst anschaulich, induktiv, in lexikalische Beispiele eingebunden (zusammen mit Lexik), später als Regelkodex zunehmend bewusst, verstehend, nach Korrektheit strebend, stets nach dem Motto „Keine Grammatik ohne Lexik; keine Lexik ohne Grammatik.“ (Helbig 1992). Denn keine Sprache existiert ohne Grammatik.

5. (Wie) Ist es möglich, gehörlos Fremdsprachen zu lernen?

Eigentlich wurden Fremdsprachen an gehörlose Lerner kaum gezielt unterrichtet, erst seitdem im Jahre 2010 der Fremdsprachenunterricht in Polen auch für Lerner mit sensorischen Disfunktionen zum Pflichtfach wurde, muss nachgeholt werden. Zu plädieren ist daher, das unterrichtliche Angebot an Fremdsprachen auch auf Nicht-Hörende als Lerner im Rahmen der Sonder-Glottodidaktik auszuweiten, als das inkorporierende (eingrenzende?) Lernen (poln. *nauczanie włączające*) (Karpńska-Szaj 2013). Bekanntlich haben gehörlose Lerner prinzipiell Schwierigkeiten mit dem Erlernen ihrer lautlichen Muttersprache. Daher stellt sich die Frage: Sollen sie auch noch die Fremdsprache lernen? Bereitet es nicht noch größere Schwierigkeiten? Die Antwort von Domagała-Zyśk und Karpńska-Szaj (2011: 33) ist folgend: Über das Fremdsprachenlernen entscheidet nicht so sehr die bisherige Sprach- und Lernkompetenz, sondern vielmehr die Beziehung zur Fremdsprache (Motivation). Die Aufgabe des Lehrers sollte daher sein, den gehörlosen Lerner besonders zu motivieren, Neues lernen zu wollen (anstatt zu tadeln).

5.1 Das inkorporierende Lernen

Der Lerner mit Hörproblemen braucht ein speziell für ihn vorbereitetes Unterrichtsprogramm: Der gesamte Lernprozess mitsamt den Lerneffekten des gehörlosen Lerners sollte beurteilt werden, gemessen an Lern- und Therapie-Effekten bzw. Profiten, an den Unterschieden zwischen dem Ausgangszustand und dem Endzustand des Lernprozesses. Seine Motivation sollte autonom sein (als

Selbstvervollkommnung), absolut nicht als Rivalität mit anderen (Hörenden) in der Gruppe.

Erstsprache lernen Gehörlose autonom, bewusst, konstruktiv und kreativ, nach Kommunikation strebend. Das überträgt sich dann auf das Erlernen weiterer Sprachen. Fremdsprachenlernen ist für Gehörlose eine Wiederholung des Erstspracherwerbs, denn die Mutter- bzw. Erstsprache ist der Grundstein für jegliches Lernen; die Muttersprache gibt Zugang zum Wissen und Können, zur gesamten Lebens- und Lernerfahrung, zur Kommunikation eines jeden Menschen. Dazu braucht der gehörlose Lerner Zugang zur medialen und konzeptionellen Mündlichkeit: Auf der Grundlage der bewusst erlernten Atmung, die ein Meilenstein für bewusst korrekte Aussprache (als Artikulation und Prosodie) ist, wird ganzheitlich gelernt: ebenso bewusst Lexik, Grammatik, mit all den Ähnlichkeiten und Unterschieden zur Muttersprache. Das Fremdsprachenlernen ist also eine Rückkehr zum bewussten Lernen der Erstsprache mit dem Logopäden im Kindergarten, es umfasst ähnliche Themenbereiche (Familie, Wetter, Sprechakte: Dienstleistungen usw.), ähnliche Vorgehensweisen (Monolog – Dialog – Bildumschreibung, freies Sprechen usw.). All diese Maßnahmen sollen den gehörlosen Lernern die Basis für intersubjektiven Gedankenaustausch mit anderen Kommunikationsteilnehmern als Konversation (Diskurskompetenz) entwickeln. Es ist also ein positives Geben und Nehmen zwischen dem Erlernen der Erstsprache und der Fremdsprache (Karpínska-Szaj 2013: 38). Für gehörlose Lerner muss der Fremdsprachenunterricht sicher (wie gewöhnlich) mit der Vermittlung der medialen Mündlichkeit beginnen (möglichst korrekte Aussprache mit Berücksichtigung der Wort-Betonung und Text-Melodie; unbedingt an Text-Beispielen (als gleichzeitiger Einstieg in die konzeptionelle Mündlichkeit), mit besonderer Konzentration auf kulturdeterminierte sprachlich ausgedrückte Inhalte, die anders sind als in der Muttersprache.

Der Fremdsprachenunterricht kann das Lernen der Muttersprache positiv beeinflussen: das stärkt die Forscher-Position des Lerners, unterstützt das bewusste Lernen, stärkt seine intellektuelle Selbständigkeit. Sehr bald merkt der Lerner, dass Erkennen (und Wahrnehmen) der Wirklichkeit mit Hilfe einer Fremdsprache inhaltlich nicht kompliziert ist: Technisch ist er darauf vorbereitet (durch aktive und bewusste Arbeit an der Erstsprache). Dass der gehörlose Lerner sich der Schwierigkeiten beim Erlernen der Erstsprache bewusst ist, wirkt sich auf das Lernen der Fremdsprache (antizipierend) positiv aus. Der Zugang zur Fremdsprache erlaubt dem gehörlosen Lerner mehr Zugang zum Wissen und Können, dadurch wird er gesellschaftlich aktiv und attraktiv, interessiert am Weltgeschehen, kommunikativ selbständig, mit seinem Wissen, Können, auch mit seinem Zeitvertreib frei umzugehen; zudem gibt das Fremdsprachenlernen

dem Gehörlosen eine höhere Selbstbeurteilung, folglich mehr Selbstwertgefühl. Jede Unterrichtseinheit sollte nach einem ganzheitlichen Unterrichtsplan geordnet sein, möglichst viele Gegebenheiten aus der konkreten Umgebung des Lerners umfassend.

Der Grammatik-Unterricht sollte prinzipiell induktiv verlaufen, von Beispielen zu Verallgemeinerungen und Regeln, an konkreten Text-Beispielen (Sprechakten), wie auch explizit (als vergleichendes Modell zur Muttersprache, als theoretischer Wegweiser für korrektes Sprechen). Es sollte eine Balance in der praktischen und theoretischen Vermittlung sowohl von (phonemischen und grammatischen) Formationsregeln als auch von (semantischen und pragmatischen) Funktionsregeln (Grucza 1993: 25ff.) angesteuert werden. Kommunikativer Sprachgebrauch ist umso erfolgreicher, je eindeutiger und grammatisch korrekter die vermittelten Inhalte sind.

Im Unterricht muss sowohl gesprochen als auch geschrieben werden, denn Mündlichkeit und Schriftlichkeit zusammen machen Sprache aus. Es sollen Aufsätze geschrieben, Diagramme erstellt, Wörter notiert werden, usw. Da Gehörlose nicht hören können, konzentriert sich der Unterricht besonders auf das Lesen als die bevorzugte Fertigkeit. Das ist gut so, denn selbständiges Lesen erweitert den Wissenshorizont sowie mindestens auch die korrekte Schreibweise (Rechtschreibung). Besonders gelesene Texte geben dem gehörlosen Lerner die Möglichkeit, eigene Sprache mit eigener Grammatik und Lexik selbständig zu konstruieren, folglich eigene Texte zu produzieren. Mit neuen kommunikativen und informativen Technologien haben Gehörlose keine Probleme.

5.2. Lernautonomie

Von gehörlosen Lernern wird besonders viel Lernautonomie erwartet, denn sie sind in besonderer Weise auf ihr eigenes Entdecken des Wissens und Könnens angewiesen: nur ihre emsige Einsatzfähigkeit (und -bereitschaft) im Lernen macht es möglich, auch ihr Mitspracherecht am Unterricht zu äußern. Sie wollen lernen und nicht gelehrt werden. Das heißt, aktive Lern-Subjekte, nicht passive Unterrichts-Objekte sein (Wilczyńska 1999)! Denn der beste Lehrer ist ohnmächtig gegenüber der Passivität eines Lerners, der keine Lust hat, sich am Unterricht zu beteiligen, sich Mühe zu geben. Gehörlose Lerner sind *no lens volens* sehr selbständige Lerner, die (aufgrund ihrer bewussten Lern-Weise) nur genau wissen, was sie brauchen: positives Entgegenkommen und Akzeptanz sowie sachliche Ratschläge anderer Kommunikationsteilnehmer. Deswegen ist das Lernen von Fremdsprachen für sie keine zu große Lern-Hürde, denn all ihr Lern-Instrumentarium (Lernstrategien) haben sie aus dem Lernen ihrer

Erstsprache bereit; dazulernen müssen sie nur neues Wissen und geübtes Können.

Fazit

Die obigen Ausführungen machen deutlich, im Fremdsprachenunterricht an Lerner mit sensorischen Disfunktionen muss/kann die ganze Palette der bekannten glottodidaktischen Methoden angewandt werden: direkte Methoden, die audiolinguale (und -visuelle) Methode, das kognitiv-konstruktive Lernen (verstehend-kreativ), nicht ohne Grammatik und Übersetzung. Je nach Bedarf muss aus der breiten Palette der Möglichkeiten der Glottodidaktik für den individuellen Bereich des Lerners mit sensorischen Disfunktionen geschöpft werden, um ihm die gesellschaftliche Akzeptanz und Zugehörigkeit zur kommunikativen (sprachlich-kulturellen) Verkehrsgemeinschaft nicht nur mit Hilfe seiner Muttersprache zu geben.

Literatur

- Domagała-Zysk, Ewa/ Karpińska-Szaj, Katarzyna (2011): *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Impuls.
- Grucza, Franciszek (2012): *Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der Anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, LIX, 3, 287–344.
- Grucza, Franciszek (1993): *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. In: Bartmiński J., *Opuscula Logopedica, In honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin: UMCS, 25–47.
- Helbig, Gerhard (1992): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In: *DaF* 3, 150–155.
- Karpińska-Szaj, Katarzyna (2010): *Uczeń z deficytem słuchu i mowy w szkole masowej: specjalne czy ogólnodostępne materiały dydaktyczne?* In: *Drożdźiał-Szelest, K. (Hg): Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teorie i praktyka*. Gorzów Wielkopolski: Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie, 79–90.
- Karpińska-Szaj, Katarzyna (2011): *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*. In: K. Karpińska-Szaj (Hg.): *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. *Neofilolog*, 36, 59–72.

- Karpińska-Szaj, Katarzyna (2013): Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, Poznań: UAM.
- Kic-Drgas, Joanna (2013): Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren. Wrocław, Dresden: Neisse Verlag.
- Neef, Sarah (2009): Im Rhythmus der Stille. Wie ich mir die Welt der Hörenden eroberte. Frankfurt M., New York: Campus Verlag.
- Skowronek, Barbara (2019): Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen, Poznań: UAM.
- Wilczyńska, Weronika (1999): Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Warszawa: PWN.

Schriftenverzeichnis von Kazimiera Myczko

Publikationen in den 70er-Jahren

Dialog und kognitives Lernen. Poznań: Biblioteka IFG UAM Poznań 1979 [unveröffentlichte Dissertation].

Zum Problem der Dialoganeignung. In: *Glottodidactica*, 12, 1979, 79–90.

Motivation und Dialog in der Anfangsphase. In: *Neofilologia*, PTN Poznań, 1979, 88–92.

Publikationen in den 80er-Jahren

Piepho, H.-E. 1979: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe 1. Limberg: Frankonius. In: *Glottodidactica*, 13, 1980 [Rezension].

Poelchau, H.-W. 1980: Lernobjekt-Lernprozeß-Lernmaterial. Weinheim und Basel. In: *Glottodidactica*, 14, 1981 [Rezension].

Löschmann, M./ Schröder, G. 1984: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Leipzig. In: *Glottodidactica*, 18, 1986 [Rezension].

Środki audialne. In: W. Pfeiffer (Hg.): *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań 1986, 76–109.

Środki audiowizualne (Co-Autorin). In: Pfeiffer, W. (Hg.): *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 1986, 110–135.

Zum Problem der Aufgabenstellung und Fehleranalyse bei der Hörschulung. In: *Proben. Konferenzbeiträge. Deutschlektorat beim KIZ*. Warszawa 1987, 151–158.

„Guten Tag, Berlin. Aufbaukurs“ – Anwendungsmöglichkeiten im ersten Studienjahr der Germanistik (Co-Autorin). In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, IX. Warszawa 1988, 175–180.

Zur Wortschatzarbeit am Hörtext. In: *Proben. Konferenzbeiträge. Deutschlektorat beim KIZ*. Warszawa 1988, 286–294.

Die Rolle des Tonbandgeräts bei der Entwicklung mündlicher Grundtätigkeiten. In: *Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium*. UAM. Poznań. 1988, 113–117.

Löschmann, M. 1985. Vom Lesen zum Sprechen. Leipzig. In: *Glottodidactica*, 19, 1988 [Rezension].

Zum Medieneinsatz bei der Entwicklung des verstehenden Hörens im Germanistikstudium. In: *Germanistisches Jahrbuch*. Rzeszów 1989, 12–18.

Publikationen in den 90er-Jahren

Zur Funktion, Gestaltung und Einsatz von Unterrichtsmitteln im Englischunterricht. Autorenkollektiv. In: *Glottodidactica*, 20, 1990 [Rezension].

Zur Stellung und Funktion des Hörverstehens im sprachpraktischen Unterricht polnischer Germanistikstudenten. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, 17/18, 1991, 199–206.

Kryteria doboru tekstów dla rozwijania słuchania ze zrozumieniem na poziomie zaawansowanym nauczania języka niemieckiego. In: *Neofilolog*, 4, Poznań 1992, 44–52.

Rola poleceń w rozwijaniu słuchania ze zrozumieniem. In: *Neofilolog*, 5, Poznań 1992, 59–65.

Die Sprachhandlungsstruktur des politischen Kommentars und ihre didaktische Implikation. In: J. Darski, Z. Vetulani (Hg.): *Sprache – Kommunikation – Informatik. Akten des 26. linguistischen Kolloquiums Poznań*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1993, 271–276.

Kompetencja receptywna w nauczaniu języków obcych. In: *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*. Lublin: UMCS, 1993, 67–73.

Karcher, G. L.: Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg. In: *Glottodidactica*, 21, 1993 [Rezension].

Desselmann, G.: Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer. Leipzig. In: *Glottodidactica*, 21, 1993 [Rezension].

Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Gegenstand der Forschung. In: *Glottodidactica*, 22, 1994 [Rezension].

Hörverstehen – Leseverstehen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: *Neofilolog*, 8, 1994, 39–45.

Ziele bei der Entwicklung des Hörverstehens im Germanistikstudium. In: *Glottodidactica*, 22, 1994, 75–85.

Ramowy program nauczania języka niemieckiego dla zaawansowanych uczniów szkół średnich. In: *Języki obce w szkole*, 3, Warszawa: WSiP, 1995, 220–223.

Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums. Poznań: UAM, 1995, 159 S.

Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bd. 2. In: *Glottodidactica*, 23, 1996 [Rezension].

Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, Bd. 3. In: *Glottodidactica*, 24, 1996 [Rezension].

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Utopie oder Wirklichkeit? In: *Neofilolog*, 15, Poznań, 1997, 63–68.

Curriculare Konzeptionen für den Deutschunterricht an den polnischen Schulen. In: *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke.* Warszawa: Graf-Punkt, 1998, 421–431.

Kształcenie absolwentów NKJO na dwuletnich studiach magisterskich w zakresie filologii angielskiej i niemieckiej w Poznaniu/ Kazimiera Myczko und Teresa Siek-Piskozub. In: *Neofilolog*, 16, Poznań, 1998, 54–55.

Die gegenwärtigen Tendenzen in der Fremdsprachenmethodik und die Leistungsbeurteilung. In: *ÖDaF Mitteilungen* 2/1998, 39–42.

Wybrane aspekty oceny i samooceny w nauczaniu języków obcych. In: *Neofilolog*, 18, Poznań, 1999, 34–40.

Waldemar Pfeiffer, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak: *Deutsch mal anders neu* 1, 2, 3, 4. Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995–1998. In: *Glottodidactica*, 25, 1998, 153–155 [Rezension].

Saskia Bachmann, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller, Gerd Wessling: *Sichtwechsel neu* 1, 2, 3, München: Klett Edition Deutsch, 1995. In: *Glottodidactica*, 27, 1999, 150–152 [Rezension].

Rotraud Cros, Doris Ladiges, Ingeborg Laveau: *Huckepack Gemeinsam Lernen macht Spaß*, München: Klett Edition Deutsch, 1994. In: *Glottodidactica*, 27, 1999, 150–152 [Rezension].

Publikationen seit 2000

Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts. In: *Studia Germanica Poseniensiensia*, 26, 2000, 199–210.

Ute Rampillon, Günther Zimmermann: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* – München: Hueber, 1997. In: *Glottodidactica*, 28, 2000, 217–219 [Rezension].

Weronika Wilczyńska: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: PWN, 1999. In: *Glottodidactica*, 28, 2000, 220–222 [Rezension].

- Studia Germanica Posnaniensia*, 26, (Hg.) Gabriela Koniuszaniec und Kazimiera Myczko. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, 2000, 255 S.
- Forschung und Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Polen. In: F. Gruzca (Hg.): *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen: Sprache – Literatur – Kultur – Politik: Materialien des Millennium-Kongresses 5.-8. April 2000*, Warszawa, Warszawa: Graf-Punkt, 2001, 873–883.
- Waldemar Pfeifer: Nauka języków obcych: od praktyki do praktyki, Poznań: Wagros, 2001. In: *Języki obce w szkole*, 3, 2002, 154–155 [Rezension].
- Dieter Wolff: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. In: *Glottodidactica*, 32, 2006, 210–215 [Rezension].
- Auditives Sprachverstehen und die Potenzen der Aufgabengestaltung im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie*, 1, Konin: Wydaw. PWSZ, 2002, 39–43.
- Czy będziemy nauczać niekonwencjonalnie? In: *Neofilolog*, 21, 2002, 14–21.
- Das generative Prinzip im Fremdsprachenunterricht. Sprachen lernt man, indem man von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht/ Wolfgang Butzkamm und Kazimiera Myczko. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, 28, 2002, 123–138.
- Kognition und interkulturelle Kompetenz. In: Teresa Siek-Piskozub (Hg.): *European year of languages 2001*, Poznań: UAM, 2002, 69–74.
- Studia Germanica Posnaniensia*, 28, (Hg.) Gabriela Koniuszaniec und Kazimiera Myczko. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, 2002, 228 S.
- Kognitywna teoria uczenia się a praktyka kształcenia językowego. In: *Neofilolog*, 23, 2003, 13–20.
- Kształcenie nauczycieli języków obcych na początku XXI stulecia. IV Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV. In: *Języki Obce w Szkole*, 2003, 182–184.
- Deutsch als zweite Fremdsprache in Polen. In: Gruzca, F./ Olpińska-Mazurek, M./ Schwenk, H.-J. (Hg.): *Deutsch-Polnische und Gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*, Warszawa, 2003, 237–241.
- Bewusster Umgang mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Bartoszewicz, I./ Hałub, M./ Jurasz, A. (Hg.): *Werte und Wertungen: Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 2004, 181–187.
- Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna. In: *Neofilolog*, 24, 2004, 52–57.

- Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii uczenia się w dydaktyce języków obcych. In: Pawlak, M. (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań/Kalisz: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM, 2004, 19–30.
- Kognition und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, C./ Rozalowska-Żądło, R./ Uniszewska, A. (Hg.): *Sprachen lehren, Sprachen lernen*, Gdańsk: Wydaw. Uniw. Gdańskiego, 2004, 291–302.
- Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerausbildung in Polen. In: Fenclowa, M. (Hg.): *Vzdelavani ucitelu cizich jazyku na pocatku 21 stloeti*, Praha: Univerzita Karlova, 2004, 211–215.
- Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: podstawy teoretyczne. In: Karpinska-Szaj, K. (Hg.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask: Oficyna Wydawnicza Łeksem, 2005, 229–239.
- Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydaw. Wyższej Szkoły Bankowej, 2005, 27–35.
- Lerneraktivierung im gegenwärtigen Ansatz der Fremdsprachendidaktik. In: Szczuka-Dorna, L./ Skwarska, B. (Hg.): *Edukacja czyni człowieka etycznym*, Poznań: Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej, 2005, 67–75.
- Problem aktywizacji ucznia w programach szkolnych do nauki języka niemieckiego. In: Jodłowiec, M./ Niżegorodcew, A. (Hg.): *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, 249–256.
- Elżbieta Zawadzka: Nauczyciele języków obcych w dobie przemian, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004. In: *Glottodidactica*, 33, 2007, 172–175 [Rezension]
- Konstruktion und Instruktion in der Fremdsprachendidaktik. In: Mikołajczyk, B./ Kotin, M. (Hg.): *Terra grammatica: Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008, 287–297.
- Das kognitive Lernkonzept in der Fremdsprachendidaktik – ein Rückblick und die heutige Sicht. In: Jaroszevska, A./ Torenc, M. (Hg.): *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2008, 97–107.
- Curriculare Arbeiten für den DaF-Unterricht nach der Schulreform in Polen. In: Myczko, K./ Skowronek, B./ Zabrocki, W. (Hg.): *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*, Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, 2008, 185–196.
- Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym. In: Pawlak, M. (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 2008, 21–32.

- Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*, (Hg.) Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek und Władysław Zabrocki. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, 2008, – 499 S.
- Studia Germanica Posnaniensia*, 31, (Hg.) Beata Mikołajczyk und Kazimiera Myczko. Poznań: Wydaw. Naukowe UAM, 2008, 204 S.
- Auswendiglernen in der Perspektive der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. In: *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 10, Poznań: Wydział Neofilologii UAM, 2009, 55–65.
- Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa. In: Pawlak, M./Mystkowska-Wiertelak, A./Pietrzykowska, A. (Hg.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 2009, 157–166.
- Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*, (Hg.) Kazimiera Myczko, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 304 S.
- „Fremdsprachenunterricht – omnimedial?“. Internationale Tagung, Poznań, 25–26.3.2011. In: *Convivium 2011*, Bonn: DAAD, 2011, 493–496 [Bericht].
- Zu den Instrumenten und Verfahren bei der Förderung der Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht. In: Olpińska-Szkiełko, M. et al. (Hg.): *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012, 436–444.
- Polnische DaF-Studenten als Sprachassistenten und Kulturmittler(innen) in Deutschland / Kazimiera Myczko und Renata Rybarczyk. In: Moosmüller, A./Waibel, I. (Hg.): *Wissenschaftsmobilität und Interkulturelle Kommunikation im deutsch-polnisch-tschechischen akademischen Kontext*, Marburg: Tectum Verlag, 2013, 178–189.
- Die Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Błachut, E./Jarosz, J./Małgorzewicz, A./Opilowski, R. (Hg.): *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*, Wrocław-Dresden: Neisse Verlag, 2013, 331–338.
- Interkulturelle Kompetenz im Gefüge der glottodidaktischen Ziele. In: Grucza, F. (Hg.): *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit, Warschau 2010*, Bd. 19, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013, 81–86.
- Studia Germanica Posnaniensia*, 33, (Hg.) Beata Mikołajczyk und Kazimiera Myczko, Poznań, 2013, 188 S.
- Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym. In: *Lingwistyka Stosowana*, 8, 2013, 93–102.
- Die kognitive Dimension des Unterrichtsdiskurses im Fremdsprachenunterricht. In: *Studia Germanica Gedaniensia*, 29, 2013, 231–237.

- Transfer im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Sicht. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, 33, 2013, 89–99.
- Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? In: *Glottodidactica*, 42/2, 2015, 45–59.
- Wielojęzyczność jako cel współczesnego kształcenia językowego. In: Jaroszevska, A./ Karpeta-Peć, B./ Smuk, M./ Sobańska, J./ Sujecka-Zajac, J. (Hg.): *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego: między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2016, 11–24.

Die Beiträgerinnen und Beiträger dieses Bandes

ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, SYLWIA, Prof. Dr. habil., Leiterin der Abteilung für Fremdsprachendidaktik und Interkulturelle Studien am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). In den Jahren 1999–2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, im WS 2012/2013 Gastprofessorin an der Technischen Universität Darmstadt, im akademischen Jahr 2015/2016 Gastprofessorin an der Philipps-Universität Marburg. Forschungsaufenthalte in Kiel, Wien, Marburg und Greifswald. Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Hassrede, der interkulturellen Begegnungspädagogik, Sprachandragogik sowie der Fremdsprachendidaktik und Didaktik/ Methodik Deutsch als Fremdsprache: interkulturelles Lernen, Hörverstehensförderung, Neue Medien, Textarbeit sowie die integrative Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten. Herausgeberin der Zeitschrift *Glottodidactica*.

ANTOS, GERD, Prof. Dr. em. Prof. h.c., 1969 Studium der Germanistik, Geschichte und Philosophie in Erlangen und Saarbrücken. Dort Promotion (1980): *Theorie des Formulierens*. Habilitation (1992): *Laienlinguistik*. Venia legendi: *Neuere deutsche Sprachwissenschaft und Angewandte Linguistik*. 1993–2014 Professur für *Germanistische Sprachwissenschaft* an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 1988–2002 Präsident der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Forschungsschwerpunkte: Transferwissenschaft, Experten-Laien-Kommunikation, Wissenskommunikation, Verständlichkeitsforschung, Sprache in der Digitalkultur.

CHUDAK, SEBASTIAN, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen); Lehrbeauftragter an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2001–2016), an der Universität Wien (2018), an der Universität Viadrina in Frankfurt/Oder (ab 2014); Forschungsaufenthalte in Kiel, Greifswald, Hannover, Wien, Halle (Saale); Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Fremdsprachendidaktik und -methodik: Gestaltung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für DaF, Förderung der Lernerautonomie, Medienkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Medieneinsatz (Schwerpunkt: Film) im Unterricht DaF und in der DaF-Lehrerbildung und -fortbildung.

DROŹDZIAŁ-SZELEST, KRYSZYNA, Prof. Dr. habil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Angewandte Linguistik und Didaktik der englischen Sprache an der Fakultät für Anglistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). Promotion und Habilitation im Bereich der angewandten Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität. Wissenschaftliche Betreuerin von 21 Doktorarbeiten. Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Englischen als Fremdsprache, Lehreraus- und -fortbildung, Lernstrategien, Lehr- und Lernmaterialien,

KÖSTER, MANUEL, Dr., seit 2014 Akademischer Rat bzw. Oberrat an der Universität zu Köln. Zuvor war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster, wo er auch promoviert wurde. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprache und Geschichte; geschichtsdidaktische Lehr-Lern-Forschung; Unterrichtsforschung; Aufgabekultur; Geschichtskultur. Aktuell vertritt er die Professur für Didaktik der Geschichte an der Universität Osnabrück.

LEWANDOWSKA, ANNA, Dr. phil. mgr, 1989–1996 Studium der Germanistik an der Pädagogischen Hochschule in Rzeszów (Polen). 1996 Magisterabschluss. 1996–2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Rzeszów. 2005 Promotion in *Germanistischer und Allgemeiner Sprachwissenschaft* an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland): *Sprichwort-Gebrauch heute. Ein interkulturell-kontrastiver Vergleich anhand polnischer und deutscher Printmedien*. Seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der MLU Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Formelhafte Sprache im DaF-Unterricht, Probleme der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht, ‚Üben‘ und ‚Übungen‘ im DaF-Unterricht, Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik und Lehrwerksanalyse.

MICHOŃSKA-STADNIK, ANNA, Prof. Dr. habil., Leiterin des Lehrstuhls für Didaktik des Englischen am Institut der Anglistik der Universität Wrocław. Mitglied in Verbänden: *International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL)*, *Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (Polnische Neophilologische Gesellschaft)* und *Wrocławskie Towarzystwo Naukowe (Wrocław Scientific Society)*. Studium der Anglistik an der Universität Wrocław (1977) und Victoria University of Manchester (1985). Autorin von sechs Monographien und mehr als siebzig Beiträgen. Wissenschaftliche Betreuerin von 19 Doktor- und mehr als 370 Magisterarbeiten. Forschungsschwerpunkte: Theorien zum

Fremdsprachenerwerb, Voraussetzungen für den Erfolg beim Fremdsprachenlernen, Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

MIHUŁKA, KRYSZYNA, Prof. Dr. habil., Professorin am Institut für Neuphilologie der Universität Rzeszów (Polen), Leiterin der Fachabteilung für Glottodidaktik und interkulturelle Kommunikation. Promotion (2007) an der Universität Gdańsk; Habilitation (2015) an der Universität Wrocław. Verfasserin drei wissenschaftlicher Monographien, (Mit)Herausgeberin von fünf Sammelbänden, Autorin von mehr als siebzig Beiträgen. Forschungsschwerpunkte: interkulturelle Bildung und Erziehung, interkulturelle Kommunikation, Forschung zum Lehrerberuf, deutsch-polnische Wahrnehmung, insbesondere nach dem Jahr 1989, Fremdsprachendidaktik: interkulturelles Lernen, Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.

NERLICKI, KRZYSZTOF, Prof. Dr. habil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Szczecin (Polen). Zu seinen Forschungsgebieten gehören fremdsprachliche Lernprozesse aus (meta-)kognitiver und affektiver Sicht, subjektive Lernertheorien, Didaktik und Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache sowie die zweisprachige Phraseographie.

PAWŁOWSKA-BALCERSKA, AGNIESZKA, Prof. Dr. habil., 1999–2004 Studium der Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). 2004–2008 Doktorandin an der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. 2008 Promotion an der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań: *Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie*. 2018 Habilitation: *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung der Lernerautonomie, Fehlerkorrektur im schriftlichen Bereich, Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit, Schreiben in den Neuen Medien, Sprachenlernen im Tandem, interkulturelles Lehren und Lernen.

PIECHOCKI, RAFAŁ, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Germanistik der Jakob von Paradies-Akademie in Gorzów Wielkopolski (Polen). Mitautor des DaF-Lehrwerks für die Primarstufe „Der grüne Max“ (Klett) und des Bildungs-Sets für bilinguale Kleinkinder „Gwiazdka z nieba. Polskie rymowanki i piosenki dla dzieci dwujęzycznych“ (dt. „Ein Sternchen vom Himmel. Polnische Reime und Lieder für zweisprachige Kinder“; Prolog Publishing) sowie Autor zahlreicher DaF-Unterrichtsmaterialien und interaktiver Onlineübungen

zu den DaF-Lehrwerken für Jugendliche und Erwachsene im Grund-, Mittel- und Oberstufenbereich („geni@l klick“, „Netzwerk“, „Aspekte neu“). Interessengebiete: Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, interkulturelle Kompetenz, Einsatz von Neuen Medien, insbesondere von (authentischen) Liedern, Musik und Fernsehreportagen, sowie bilinguale Erziehung und Methodik/Didaktik des Polnischen als Fremd- und Zweitsprache.

PIEKLARZ-THIEN, MAGDALENA, Dr. habil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lexikologie und Pragmalinguistik an der Philologischen Fakultät der Universität in Białystok (Polen), zuvor an der Universität Olsztyn tätig. Studium der Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und Universität Potsdam (1995–2000), Promotion an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (2005), Habilitation an der Universität Olsztyn (2016). Forschungsschwerpunkte: gesprochenes Standarddeutsch in sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive, mündliche Kommunikation, interkulturelle Kommunikation, Schnittstellen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.

PROKOP, IZABELA, Prof. Dr. habil, Germanistikstudium 1969–1974, Dissertation *Deutsch-polnische Übersetzungsäquivalenz im Bereich der Dialogstrukturen* 1981, Habilitationsschrift *Erotetische Sprechakte im Deutschen und im Polnischen anhand natürlicher Gespräche* 1995. Forschungsarbeiten zur kontrastiven deutsch-polnischen Grammatik, kontrastiver Pragmalinguistik und Sprechakttheorie, nationalen Stereotypen, alternativen Methoden im Fremdsprachenunterricht, Entwicklung der Studentenaunomie, Fachsprachen. Leiterin des Instituts für Angewandte Linguistik an der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań.

PRZYBYŁ, JAKUB, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań; langjähriger Dozent für Englisch als Fremdsprache; Betreuer des wissenschaftlichen Studentenzirkels *Good Language Learners*; Forschung und Publikationen im Bereich der individuellen Determinanten des Lehr- und Lernprozesses sowie Lernstrategien.

RUSEK, BEATA, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachwissenschaft der Jan-Długosz-Universität in Częstochowa (Polen). Ihre Forschungsinteressen sind Entwicklung der Sprechfertigkeit, aktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht und effektives Lernen.

SCHINDLER, KIRSTEN, Prof. Dr., seit 2018 außerplanmäßige Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Zuvor war sie an den Universitäten Bielefeld, Bayreuth, Aachen und Paderborn tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schreib- und Textproduktionsforschung (u.a. akademisches, berufliches und kreatives Schreiben) sowie Fragen der Multimodalität für sprachliche Prozesse. Ein vergleichsweise neues Forschungsinteresse richtet sich auf die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Geschlecht.

SKOWRONEK, BARBARA, Prof. Dr. habil. em., bis 2020 Leiterin des Lehrstuhls für Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen); Germanistin und Fremdsprachendidaktikerin; letztes Buch erschien 2019: *Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen* (Verlag der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań).

SZCZODROWSKI, MARIAN, Prof. Dr. habil., Ateneum Szkoła Wyższa Gdańsk, 1958–1963 Studium der Klassischen Philologie an der Mikołaj-Kopernik-Universität Toruń, 1966–1970, Germanistikstudium an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, 1974 Promotion über *Modele konfiguracji materiału językowego w planie lingwistyczno-dydaktycznym*, 1989 Habilitation zum Thema *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*, 2002 Wissenschaftstitel des Professors der Geisteswissenschaften, 1985–1994 Universität Szczecin, 1994–2010 Universität Gdańsk, 1995–2010 Leiter der Abteilung Theorie der fremdsprachlichen Kommunikation, 2002–2005 Dekan der Philologisch-Historischen Fakultät, Autor folgender Studien *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*, *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld* und zahlreicher Artikel, in denen die didaktisch-methodischen und glottokodematischen Fragen des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden.

URBAŃSKA, JOANNA, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Psychologie und Kognitivistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen); neben Forschung und Lehre als Psychotherapeutin tätig. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Evaluation von psychometrischen Instrumenten, Adaptation und Normierung von psychologischen Tests, Müdigkeit des Menschen, kognitive Verhaltenstherapie, Schemata und kognitive Verzerrungen.

WOŹNICKA, MARTA, Prof. Dr. habil, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen); Forschungsschwerpunkte: Grammatik des Deutschen (Morphosyntax), kontrastive Grammatik deutsch-polnisch, diachrone Sprachstudien, insbesondere historische Morphologie und Syntax des Deutschen.

Posener Beiträge zur Germanistik

Herausgegeben von Czesław Karolak

- Band 1 Izabela Sellmer (Hrsg.): *Die biographische Illusion* im 20. Jahrhundert. (Auto-)Biographien unter Legitimierungszwang. 2003.
- Band 2 Janusz Taborek: Verweiswörter im Deutschen und im Polnischen. 2004.
- Band 3 Beata Mikołajczyk: Sprachliche Mechanismen der Persuasion in der politischen Kommunikation. Dargestellt an polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens. 2004.
- Band 4 Roman Dziergwa: Am Vorabend des Grauens. Studien zum Spannungsfeld Politik – Literatur – Film in Deutschland und Polen in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts. 2005.
- Band 5 Włodzimierz Bialik: Die gewöhnliche Trivialität. Zu Sekundär-Botschaften und zur Ideologie der En-passant-Aussagen in Heinz Günther Konsaliks später Romanproduktion. 2005.
- Band 6 Maciej Walkowiak: Kunst, Geschichte und der Standort des Intellektuellen. Gottfried Benn und die Kontroversen der Moderne. 2005.
- Band 7 Ewa Plomińska-Krawiec: Stoffe und Motive der polnischen Geschichte in der deutschen Erzählprosa des 19. Jahrhunderts. 2005.
- Band 8 Andrzej Denka: Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht. 2005.
- Band 9 Jarosław Aptacy: Argumentrealisierung in deverbale Nominalphrasen im Deutschen und Polnischen. 2005.
- Band 10 Maria Wojtczak: Aus zwei Glaubenswelten. Bekenntnisse konvertierter Autorinnen (1850–1918). 2006.
- Band 11 Ewa Pytel-Bartnik / Maria Wojtczak (Hrsg.): Habitus und Fremdbild in der deutschen Prosaliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts. 2006.
- Band 12 Sebastian Chudak: Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. 2007.
- Band 13 Jerzy Kałużny: Unter dem „bürgerlichen Wertehimmel“. Untersuchungen zur kulturgeschichtlichen Erzählprosa von Wilhelm Heinrich Riehl. 2007.
- Band 14 Beate Sommerfeld: Kafka-Nachwirkungen in der polnischen Literatur. Unter besonderer Berücksichtigung der achtziger und neunziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. 2007.
- Band 15 Maciej Walkowiak: Ernst von Salomons autobiographische Romane als literarische Selbstgestaltungsstrategien im Kontext der historisch-politischen Semantik. 2007.
- Band 16 Aleksandra Chylewska-Tölle: Literarische Entwürfe und Formen der Wandlung im Werk Gertrud von le Fort. 2007.
- Band 17 Zofia Moros: Nihilistische Gedankenexperimente in der deutschen Literatur von Jean Paul bis Georg Büchner. 2007.
- Band 18 *Terra grammatica*. Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag. Herausgegeben von Beata Mikołajczyk und Michail Kotin. 2008.
- Band 19 Maria Krysztofiak (Hrsg.): Ästhetik und Kulturwandel in der Übersetzung. 2008.
- Band 20 Marta Radojewska: Die Wortfolge in der Erzählung *Unkenrufe* von Günter Grass. 2008.

- Band 21 Janusz Taborek: Subjektsätze im Deutschen und im Polnischen. Syntaktisches Lexikon und Subklassifizierung der Verben. 2008.
- Band 22 Magdalena Kardach / Ewa Płomińska-Krawiec (Hrsg.): Literarische Erfahrungsräume. Zentrum und Peripherie in der deutschsprachigen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. 2009.
- Band 23 Beate Sommerfeld / Karolina Kęsicka (Hrsg.): Identitätskonstruktionen in fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten. Übersetzung und Rezeption. 2010.
- Band 24 Anna Kochanowska-Nieborak: Das Polenbild in Meyers Konversationslexikon des 'langen' 19. Jahrhunderts. 2010.
- Band 25 Julian Maliszewski (Hrsg./ed.): Diskurs und Terminologie beim Fachübersetzen und Dolmetschen. Discourse and Terminology in Specialist Translation and Interpreting. 2010.
- Band 26 Józef Paweł Darski: Deutsche Grammatik. Ein völlig neuer Ansatz. 2010. 2., erweiterte Auflage. Neubearbeitung für Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. 2015.
- Band 27 Kazimiera Myczko (Hrsg.): Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. 2010.
- Band 28 Andrzej Zdzisław Bzdęga: *Artificem commendat opus*. Ausgewählte Schriften. Bearbeitet und herausgegeben von Jarosław Aptacy. 2011.
- Band 29 Magdalena Kardach: Auf der Suche nach einer neuen Selbstbestimmung. Identitäts- und Mentalitätswandel in der autobiographisch inspirierten Literatur nach der ‚Wende‘. 2011.
- Band 30 Małgorzata Korycińska-Wegner: Übersetzer der bewegten Bilder. Audiovisuelle Übersetzung – ein neuer Ansatz. 2011.
- Band 31 Anna Kochanowska-Nieborak / Ewa Płomińska-Krawiec (Hrsg.): Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung. Themen – Methoden – Herausforderungen. 2012.
- Band 32 Joanna Drynda (Hrsg.): Zwischen Aufbegehren und Anpassung. Poetische Figurationen von Generationen und Generationserfahrungen in der österreichischen Literatur. Unter Mitarbeit von Paweł Domeracki und Marta Wimmer. 2012.
- Band 33 Sebastian Chudak (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht – omnimedial? 2013.
- Band 34 Izabela Drozdowska-Broering: Topographien der Begegnung. Untersuchungen zur jüngeren deutschen und polnischen Prosa der *Grenzräume* nach 1989. 2013.
- Band 35 Elżbieta Nowikiewicz (Hrsg.): Literarische Topographien in Ostmitteleuropa bis 1945. 2014.
- Band 36 Jerzy Kałużny / Amelia Korzeniewska / Bartosz Korzeniewski (Hrsg.): Der Zweite Weltkrieg im polnischen und deutschen kulturellen Gedächtnis. Siebzig Jahre danach (1945-2015). 2016.
- Band 37 Rafał Piechocki: Lieder und Musik als Förderungsfaktoren interkultureller Kompetenz in der DaF-Didaktik. 2018.
- Band 38 Sebastian Chudak / Magdalena Piekларz-Thien (Hrsg.) · Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. 2020.