

Magdalena Pieklarz-Thien / Sebastian Chudak (Hg.)

Wissenschaften und ihr Dialog

Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens
fremder Sprachen



unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Magdalena Pieklarz-Thien /
Sebastian Chudak (Hg.)

Wissenschaften und ihr Dialog

Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens
fremder Sprachen

Mit 28 Abbildungen

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789



Ministry
of Education
and Science

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

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Universität Białystok.

Das Projekt wird durch einen Zuschuss des polnischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft
im Rahmen des Programms Regionale Exzellenzinitiative für die Jahre 2019–2022, Projektnummer
009/RID/2018/19, in Höhe von 8 791 222,00 Zloty finanziert.

Gutachterin: Prof. Dr. Kazimiera Myczko, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© 2022 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

Wo nicht anders angegeben, ist diese Publikation unter der Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung 4.0 lizenziert (siehe <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) und unter
dem DOI 10.14220/9783737013789 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch
diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-7370-1378-9

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Inhalt

Magdalena Pieklarz-Thien / Sebastian Chudak
Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen
fremder Sprachen: zur Notwendigkeit einer fortwährenden
Auseinandersetzung mit einem alten Thema 9

I. Metadisziplinäre Auseinandersetzungen über das Miteinander von Wissenschaften in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen

Sandra Ballweg / Amra Havkic
Sprachaneignung und mehrsprachige Praktiken in ihrer sozialen
Situiertheit. Einige Überlegungen zum Zusammenspiel von Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache und soziolinguistischer
Mehrsprachigkeitsforschung 25

Sebastian Chudak / Jakub Przybył
Vom fremdbestimmten Pattern Drill bis hin zur Selbstregulation.
Fremdsprachendidaktik im Einflussfeld der Psychologie 53

Elżbieta Dziurewicz / Joanna Woźniak
Einfluss methodologischer Ansätze der Phraseologieforschung auf das
Lehren und Lernen von Fremdsprachen 73

Marta Janachowska-Budych
Dialogische inter- und transkulturelle Literaturdidaktik mit Texten der
Migrationsliteratur: Beispiel DaF 93

Mariola Jaworska
Zur interdisziplinären Spezifik der Fremdsprachenvermittlung im
Kontext von Lernenden mit Legasthenie 111

Magdalena Pieklarz-Thien <i>Geschwisterrivalität: Wie viel Kampf ist normal?</i> Noch einmal zum schwierigen Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik	129
Edyta Wajda Language assessment from an interdisciplinary perspective: contributions and challenges	151
II. Exemplarische Anwendungen eines gelungenen Miteinanders von Wissenschaften in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen	
Jakub Przybył / Sebastian Chudak The psychological construct of self-regulation in investigating foreign language learners in standard and online educational settings: Conclusions from a pilot study	171
Kamil Długosz Cross-linguistic influence in the initial stages of L3 German: An empirical study on verb placement and subject pronouns	191
Carolina Flinz / Ruth M. Mell Über den Nutzen der Korpuslinguistik für den DaF-Unterricht beim Lehren und Lernen nicht-flektierbarer Wörter – eine Mikro-Studie zur Intensitätspartikel <i>ganz</i>	211
Daniel Karczewski Two Approaches to Generics: Some Pedagogical Implications	231
Milica Lazovic <i>Going digital</i> – Analyse digitaler Unterrichtskommunikation: Perspektiven, Schnittstellen und Transfer	245
Krisztina Molnár / Tímea Berényi-Nagy Zum Ertrag der sprachtypologisch-kontrastiven Sprachbeschreibung für den DaF-/DaFnE-Unterricht am Beispiel der Infinitivkonstruktionen	273

Antonella Nardi	
Handeln durch Sprache. Die Leistung der linguistischen Pragmatik im Fach <i>Deutsch als fremde Wissenschaftssprache</i> (DafW) am Beispiel der Leserorientierung im Text	293
Anna Michońska-Stadnik	
Selected aspects of language-related identity in advanced students of English as a foreign language	315

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen: zur Notwendigkeit einer fortwährenden Auseinandersetzung mit einem alten Thema

Abstract: The status quo concerning the coexistence of the disciplines in the research area of teaching and learning foreign languages is presented in the introductory chapter. Capitalising on its conclusions, the rationale for the present volume is described. The content of the subsequent chapters and their contribution to the discussion of interdisciplinary research frameworks are briefly outlined.

Keywords: teaching and learning of foreign languages, interdisciplinarity, dialogue of disciplines, integration

1. Zur Ausgangslage

Um den Gegenstandsbereich *Lernen und Lehren fremder Sprachen* und seine Problemstellungen bilden sich zahlreiche interdisziplinäre und mehrdimensional vermittelnde Wissenschaften herum, die sich auf die Untersuchung unterschiedlicher Ausschnitte der fremdsprachenspezifischen Wirklichkeit spezialisieren, von denen sie wiederum nur bestimmte Eigenschaften erfassen. Ohne das Spektrum von agierenden Disziplinen schließen zu wollen, sei hier nur exemplarisch auf nähere und entferntere Wissenschaften verwiesen, die zur Erforschung und Beschreibung diverser Aspekte des genannten Gegenstandsbereichs beitragen. Es sind: die Sprachwissenschaft und ihre Teildisziplinen (u. a. Textlinguistik, Linguistische Pragmatik, Kontrastive Linguistik, Kognitive Linguistik, Korpuslinguistik, Interaktionale Linguistik), die Didaktik (u. a. Allgemeine Didaktik, Didaktik der Erstsprache, Didaktik der Fremd- und Zweitsprache, Tertiärsprachendidaktik), die Pädagogik und ihre Teildisziplinen (u. a. Andragogik, Geragogik), die Sprachpsychologie, die Lerntheorie und -psychologie, die Literaturwissenschaft und -didaktik, die Kulturwissenschaft und -didaktik, die

¹ Magdalena Pieklarz-Thien, Uniwersytet w Białymstoku, m.thien@uwb.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9153-431X, Sebastian Chudak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s.chudak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-3026-9388.

Medienwissenschaft und -didaktik, die Übersetzungswissenschaft und Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, die Geschichtswissenschaft, die Kulturwissenschaft, die Landeskunde, die Interkulturelle Kommunikation und medizinische Fachdisziplinen (u. a. Logopädie).

Ihre Gewichtung für die mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassten Disziplinen² wurde in der Vergangenheit immer wieder und mitunter auch kontrovers diskutiert. So wurden gerade in der jüngeren Geschichte des Wissenschaftsbereichs unterschiedliche Standpunkte zur disziplinären Identität wie auch zum Verhältnis zu anderen verwandten Disziplinen vertreten, die gleichzeitig auch als differierende Auffassungen von seiner Interdisziplinarität und zum Zusammenwirken von Einzeldisziplinen angesehen werden können (vgl. Bausch et al. 2016: 20). Hat man im vergangenen Jahrhundert, als die Einzelwissenschaften lediglich als Bezugswissenschaften galten, die der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen brauchbare Erkenntnisse zur Verfügung stellen, noch Legitimitätsdebatten hinsichtlich der Ausrichtung und disziplinären Identität des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache³ geführt, so kann man heute deutlich mehr Bemühungen feststellen, eine integrative Fachkonzeption auszuarbeiten⁴ (vgl. Riemer 2008: 4). Eine solche Konzeption geht nicht mehr von der Abhängigkeit von einer anderen Disziplin (wie

2 Für den Wirklichkeitsbereich *Lernen und Lehren fremder Sprachen* sind mehrere junge Disziplinen zuständig, die als autonome Wissenschaftsbereiche mit eigenständigen Zielen, Inhalten und Methoden verstanden werden. Gerade im deutschsprachigen Raum lassen sich mehrere akademische Disziplinen wie die *Fremdsprachendidaktik*, die *Sprachlehr-/Sprachlernforschung*, die *Fremdsprachen-* und die *Zweitspracherwerbsforschung* nennen, die sich allerdings schwerpunktmäßig nur in geringem Maß unterscheiden und gleichzeitig miteinander konkurrieren (vgl. Knapp 2011: 419). Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass die Gegenstandsbeschreibungen der einzelnen Disziplinen im internationalen Vergleich anders fokussiert werden. Dies kann am Beispiel der angelsächsischen *Applied Linguistics* veranschaulicht werden, welche viel mehr dem Wissenschaftskonzept der deutschen *Fremdsprachendidaktik* und *Sprachlehr-/Sprachlernforschung* sowie auch der polnischen *Glottodidaktik* (poln. *glottodydaktyka*) als der deutschen *Angewandten Linguistik* entspricht (vgl. Königs 2016: 32, auch Schmenk 2019: 16ff.).

3 Stellvertretend für den Gegenstandsbereich *Lehren und Lernen fremder Sprachen* fokussieren wir als Auslandsgermanisten die wissenschaftliche Disziplin *Deutsch als Fremd-/Zweitsprache* als diejenige, die didaktische und methodische Fragestellungen in Bezug auf die deutsche Sprache als Fremd- und Zweitsprache erforscht. Allerdings ist es nicht möglich, die Bezeichnung der Disziplin *Deutsch als Fremd-/Zweitsprache* attributiv zu gebrauchen. Daher wird notwendigerweise auf das Attribut „fremdsprachendidaktisch“ zurückgegriffen, wenn didaktische Perspektiven, Auffassungen, Konzepte etc. gemeint werden, die das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache betreffen.

4 Vor allem in den 1990er Jahren hat man intensive Debatten um die Gewichtung der verschiedenen Grundlagen- bzw. Referenzwissenschaften, ihre Relationen und Dominanzverhältnisse geführt, die in unterschiedliche Ansätze und Ausrichtungen des Faches (linguistisch, lehr- und lernwissenschaftlich, landeskundlich-kulturwissenschaftlich, literaturwissenschaftlich) gemündet sind.

Sprachwissenschaft, Pädagogik, Einzelphilologie etc.) aus, sondern betrachtet das Zusammenwirken von Einzeldisziplinen als ein gleichberechtigtes Miteinander, das der funktionalen Nutzung ihrer Erkenntnisse dient und sich in gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz äußert (vgl. Bausch et al. 2016: 20). Zwar konstatiert man heutzutage immer noch eher Unschärfe als Klärung bei der inhaltlichen Profilierung des Faches DaF/DaZ (so z. B. Götze 2010: 227), die Gewichtung von unterschiedlichen Ausrichtungen scheint jedoch nicht mehr prioritär zu sein. Vielmehr an Bedeutung gewinnt die Frage nach dem Verhältnis dieser Ausrichtungen zueinander im Rahmen einer integrativen Fachkonzeption (Riemer 2008: 4).

Alle auf dem Forschungsfeld agierenden Einzelwissenschaften und Teildisziplinen bilden zweifellos eigentliche (Sub-)Kulturen, die sich in jeweiligen disziplinspezifischen Fachsprachen, Theorien und Methoden und folglich auch in einer disziplinspezifischen Weltsicht ausdrücken (vgl. Defila/ Di Giulio 1998: 113). Die zahlreichen facettenreichen Gegenstände, die Einzelwissenschaften mit dem Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen teilen – exemplarisch nennen wir hier *Sprache, Text, Diskurs, Kultur, Unterricht, Selbstregulierung, Motivation, Lehrwerk* – werden von ihnen unterschiedlich beleuchtet und perspektiviert, was darauf zurückzuführen ist, dass sie aus einer anderen Motivation heraus arbeiten sowie auch auf ihre disziplinspezifischen Arbeitslogiken, Begrifflichkeiten und Referenzsysteme zurückgreifen. Unvermeidbar ist dabei für jede Disziplin eine spezifische Komplexitätsreduktion, die sich meistens dann offenbart, wenn bei der Bearbeitung vielschichtiger und ineinandergreifender wissenschaftlicher und gesellschaftlich relevanter Fragen und Themenfelder disziplinäre Alleingänge statt interdisziplinärer Kooperationen stattfinden.

Nicht zu unterschätzende Erkenntnis ist dabei, dass die Grenzen der wissenschaftlichen Disziplinen und damit auch der mit ihnen korrespondierenden Praxisfelder zu Erkenntnisgrenzen werden können. Auch wenn z. B. Sprachwissenschaftler über das entscheidende Expertenwissen in Bezug auf Sprache verfügen, betrachten sie nicht selten ihre eigene Disziplin und folglich ihren Gegenstand Sprache aus der Innenansicht (vgl. Finke 2002: 33), so dass das Heranziehen anderer Perspektiven und außendisziplinärer Betrachtungen eine stärker differenzierte und realistische Auffassung von Sprache ermöglichen kann. Folglich bedeutet das, dass die mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassten Disziplinen mit ihren Erkenntnissen und Perspektiven der Sprachwissenschaft ebenfalls interessante Einblicke zu ihrem Gegenstand bieten können. Auch wenn es Binsenweisheiten sind, lohnt es sich immer wieder zu wiederholen: Das Miteinander ist wechselseitig, man ist aufeinander angewiesen, die Entwicklung beruht auf Kooperation und nicht auf Wettbewerb.

Nicht zu leugnen ist allerdings, dass die verschiedenen, spezifischen Fragestellungen und Denkweisen, welche die einzelnen Wissenschaften konstituieren, gewisse Divergenzen in der Auffassung und Beschreibung von Gegenständen einzelner Wissenschaftsbereiche zur Folge haben können, die auch unterschiedliche Haltungen zu ihnen überhaupt reflektieren. Diese tragen zur Gewinnung eines holistischen Blicks auf den gleichen Gegenstand bei und erweitern damit Grenzen unserer wissenschaftlichen Erkenntnis. Als schwierig und strittig kann man allerdings die Situation betrachten, wenn Begriffe und Konzepte der einen Wissenschaft in der anderen so reduziert oder trivialisiert werden, dass es zur Auseinanderentwicklung der Disziplinen kommt, die dann jeglichen Innovationen und Optimierungen der praktischen Lebenswelt im Wege steht (vgl. Neuland 2012: 18). Vor dem Hintergrund der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist diese Feststellung insofern relevant, als dass dem Gegenstandsbereich Interdisziplinarität und Integration weitgehend inhärent sind. Es liegt damit auf der Hand, dass fehlende Vernetzungen und naiv behauptete Abhängigkeiten unwillkürlich in reduktionistischen Ansätzen in der Praxis münden müssen.

In der Generation der Nachwuchswissenschaftler stellt Götze (2010: 227) ein mangelndes Interesse an der theoretischen Reflexion fest, das zur Folge hat, dass eine klare Profilbildung des Faches nicht in Sicht ist. Wir gehen davon aus, dass sich die methodologischen und inhaltlichen Berührungen zwischen der Forschungslandschaft Lehren und Lernen fremder Sprachen und anderen Wissenschaften nach wie vor als debattenwürdiger Gegenstand erweisen und reflektiert werden sollten. Dafür lassen sich viele Begründungen anführen. Die wichtigste von ihnen ist, dass die mit Lehren und Lernen fremder Sprachen befassten Disziplinen angesichts ihres integrativen Charakters einer verstärkten Vernetzung mit anderen Disziplinen für ihre Gegenstandsbestimmungen, Konzeptbildungen und Operationalisierungen bedürfen. Ohne immer wieder über das eigene wissenschaftliche Fundament nachzudenken und dabei eine Außenperspektive einzunehmen, laufen sie Gefahr, isolierende Disziplingrenzen zu bilden und damit alles andere als offen, entwicklungsorientiert und innovativ zu sein. Darüber hinaus kann sich ein fruchtbares Miteinander zwischen Disziplinen erst dann ergeben, wenn jede von ihnen ihr spezifisches wissenschaftsmethodisch begründetes Gerüst solide erarbeitet. Wenn eine der Disziplinen in ihren Gegenstandsbestimmungen, Wissenschaftslogiken und -methodiken disziplinäre Reife nicht erreicht hat⁵, kommt es im Falle einer Kooperation oft zu wissen-

5 Was den mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassten Disziplinen in Bezug auf bestimmte Aspekte in der Begründung der disziplinären Identität mitunter zur Recht vorzuenthalten wird. Z. B. in Bezug auf die polnische Glottodidaktik konstatiert Gruzca (2017: 311), dass sie bis jetzt nicht genug präzise wissenschaftstheoretisch begründet und beschrieben

schaftsmethodischen Fehlgriffen und folglich zu naiven und reduktionistischen Ansätzen in der Praxis (vgl. Bausch et al. 2016: 20ff.). Daher scheint es nach wie vor gewinnbringend zu sein, sich den vielen Fragen aus dem großen und dichten Beziehungsgeflecht, das der Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen darstellt, nicht nur anwendungsorientiert sondern auch metatheoretisch anzunehmen. Die Diskussionen und Auseinandersetzungen sollten fortgeführt werden, indem alte metafachliche Aspekte und Teilaspekte neu beleuchtet und neue erarbeitet werden. Mögliche zu bearbeitende Fragestellungen betreffen u. a.:

- interdisziplinäre Abhängigkeiten und transdisziplinäre Forschungsfelder im sensiblen Miteinander der Einzelwissenschaften und ihrer Teildisziplinen im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen,
- das Verhältnis der Einzelwissenschaften zueinander im Rahmen einer integrativen Fachkonzeption,
- den Ertrag bzw. die Leistungen der jeweiligen Einzelwissenschaften für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: theoretisch (Theoriebildung) und/ oder praktisch (Anwendung im Unterricht),
- das Verhältnis der Disziplinen zueinander: synchrone und/ oder diachrone Perspektiven,
- disziplinäre Gemeinsamkeiten und/ oder Unterschiede in Arbeitslogiken, Methoden, Begrifflichkeiten, Referenzsystemen,
- Gemeinsamkeiten und/ oder Unterschiede bei der Beleuchtung und Perspektivierung eines gemeinsamen Gegenstandes/ gemeinsamer Gegenstände,
- Perspektiven des Dialogs und Austausches von gemeinsamen Erkenntnissen,
- Wissensbestände und Kompetenzen von Lernenden/ Lehrenden mit Bezug auf die Erkenntnisse der jeweiligen Wissenschaft für das Erlernen einer Fremdsprache.

Die Erforschung dieser und ähnlicher Fragen kann zur metafachlichen konzeptuellen Reflexion über das wissenschaftliche Fundament des Forschungsbereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen und damit zur inhaltlichen Profilierung des Faches beitragen.

Die Aufgabe, neu und tiefgründig über das wissenschaftliche Fundament des Gegenstandsbereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen und dort insbesondere über seinen integrativen und transdisziplinären Charakter nachzudenken, stellt sich aber auch aus dem Grund der immer stärker werdenden Spezialisierung der wissenschaftlichen Disziplinen und Teildisziplinen und der auch damit resultierenden zunehmenden wechselseitigen Abhängigkeit zwischen

wurde, was sich darin äußert, dass viele ihrer Identifikationsfragen noch nicht genug genau ausformuliert und demensprechend adäquat beantwortet wurden.

ihnen. Diese Entwicklungen haben zur Folge, dass die einzelnen Fächer, wie Jungert et al. (2013: IX) es zugespitzt formulieren, „gezwungen werden, ihre Identität innerhalb eines komplexen und dynamischen wissenschaftlichen Beziehungsnetzes zu überdenken“. So findet auch im komplexen Gegenstandsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen die Wissenschaftsspezialisierung statt, was am Beispiel der sich herauskristallisierenden Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veranschaulicht werden kann: Die Auffassung, dass die Sprachwissenschaft lediglich eine Bezugswissenschaft der Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache darstellt, die ihr relevante und brauchbare Erkenntnisse zur Verfügung stellt, wird heutzutage verstärkt von der Position abgelöst, dass die Disziplin Deutsch als Fremdsprache (oder DaF/DaZ-Didaktik) in Bezug auf den Gegenstand Sprache eine eigenständige Perspektive hat, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven der muttersprachlichen Germanistischen Linguistik wie auch der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft unterscheidet (vgl. Fandrych 2016: 36; Fandrych 2010: 173, s. auch Pieklarz-Thien in diesem Band). Folglich wird eine selbständige Forschungslandschaft – Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – angenommen, die zwar grundsätzlich den Gegenstandsbereich sowie viele der Forschungsfragen, -methoden und -ergebnisse mit der Germanistischen Linguistik teilt. Sie betrachtet, untersucht und beschreibt die deutsche Sprache jedoch aus der Perspektive der Lernenden, die Deutsch als weitere Sprache auf der Folie mindestens einer anderen Sprache erwerben, sodass sich damit auch weitere Überlappungen und Schnittstellen mit anderen Disziplinen wie Lernpsychologie, Psycholinguistik etc. ergeben.

Die Entstehung der neuen Teildisziplinen ist dabei viel mehr in transdisziplinären Zugängen und Ansätzen als im Prinzip der Interdisziplinarität begründet. Denn „[...] während im Fall der Interdisziplinarität erkennbare disziplinäre Grenzen eingehalten werden [...], weist der Begriff der Transdisziplinarität eine größere Permeabilität von Fächergrenzen bis hin zu ihrer Verwischung auf, woraus die Kreation neuer, von verschiedenen Bereichen durchgezogenen Felder bzw. Modelle oder Theorien, resultiert“ (Schmenk 2019: 24). So verwundert es nicht, wenn z. B. Thurmair (2018: 409) feststellt, dass die Trennung zwischen Germanistischer Sprachwissenschaft und DaF nicht immer ganz strikt zu ziehen ist, sei es inhaltlich, institutionell oder personell. Wie die Transdisziplinarität des Forschungsbereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen jedoch im weiteren Rahmen funktioniert und wie sie produktiv genutzt werden kann, darüber ist noch relativ wenig bekannt.

2. Zielsetzung des Sammelbandes

Der thematische Fokus des vorliegenden Sammelbandes begründet sich in den oben skizzierten grundlegenden Merkmalen der fremdsprachendidaktischen Forschung: ihrer Inter- und Transdisziplinarität und ihrem integrativen Charakter, die neu beleuchtet und perspektiviert werden sollten. Mit dem genannten Ziel, die etwas eingeschlafene Auseinandersetzung um das wechselseitige Miteinander der Disziplinen wieder in Gang zu setzen, haben wir verschiedene Fachleute gebeten, diese Fragen im Kontext ihres je spezifischen Forschungsbereiches zu thematisieren und uns ihre Überlegungen für dieses Buch zur Verfügung zu stellen. Damit soll zu einer immer noch notwendigen Auseinandersetzung um das Verhältnis der Forschungslandschaft Lehren und Lernen fremder Sprachen mit anderen agierenden wissenschaftlichen Disziplinen mit besonderem Augenmerk auf die Verwertbarkeit ihrer Erkenntnisse im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext beigetragen werden. Die einzelnen Beiträge sollen den Stellenwert der Einzelwissenschaften innerhalb des Forschungsbereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen neu beleuchten, sowie auch einige Denkanstöße in die Diskussion über interdisziplinäre Abhängigkeiten im sensiblen Miteinander der Einzelwissenschaften einbringen. Wir gehen davon aus, dass der Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen, in dem mehrere relativ junge integrative Disziplinen agieren und der sich in der Transferzone zwischen Forschung, universitärer Ausbildung und praktischer Anwendung situiert (vgl. Berthele 2009: 10), einer verstärkten Vernetzung mit anderen Disziplinen für seine Gegenstandsbestimmungen, Konzeptbildungen und Operationalisierungen bedarf. Grundlegend dabei ist eine metawissenschaftliche Reflexion, die den fundamentalen Ausgangspunkt für die Bearbeitung komplexer wissenschaftlicher Fragen und Themenfelder jeder integrativen und inter-/ transdisziplinären Wissenschaft bildet. Ohne eine Einsicht in die interdisziplinäre Einbettung des Wirklichkeitsbereiches Lehren und Lernen fremder Sprachen und dementsprechend ohne eine daraus folgende Heranziehung von geeigneten Forschungsergebnissen und Perspektiven anderer Disziplinen ist es nicht möglich, wissenschaftsmethodisch begründete und die sog. Faktorenkomplexion holistisch berücksichtigende empirische Untersuchungsverfahren zu entwickeln, die zu fundierten und differenzierten Lehr- und Lernkonzepten führen.

3. Beiträge

Der erste Teil des Sammelbandes enthält Aufsätze, die einen oder mehrere Aspekte von der Schnittstelle einer von den Kollegen und Kolleginnen ausgewählten Einzeldisziplin mit dem Gegenstandsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen perspektivieren, wobei diese hauptsächlich metafachlich und konzeptuell und nicht anwendungsorientiert erörtert werden. Da für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen mehrere Disziplinen zuständig sind, werden jeweilige Überschneidungen an unterschiedlichen Grenzen des komplexen Gegenstandsbereiches anvisiert.

Die metadisziplinären Auseinandersetzungen über das Miteinander von Wissenschaften in unserem Gegenstandsbereich eröffnet der Beitrag von **Sandra Ballweg** und **Amra Havkic**, in dem die Zusammenarbeit des Faches *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ)* mit der *soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung* fokussiert wird. Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen übergreifenden Herausforderungen wie der transnationalen Mobilität mit unterschiedlichen Formen von Migration und Re-Migration, der veränderten Kommunikation im digitalen Raum, dem Einsatz digitaler Tools in der Kommunikation sowie den Fragen sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe werden hier einige Überschneidungen der beiden Disziplinen skizziert wie auch Beispiele für mögliche interdisziplinäre Forschungsbereiche diskutiert. Es wird aufgezeigt, wie über gemeinsame Aushandlungsprozesse eine Weiterentwicklung des Verständnisses von Mehrsprachigkeit, sprachlichen Normen sowie mehrsprachiger Praktiken und Aneignungsprozessen ermöglicht werden kann. Die wechselseitige Kooperation der beiden Disziplinen kann auf jeden Fall dazu beitragen, den aktuellen Herausforderungen in der Praxis des Lehrens und Lernens von DaF und DaZ gerecht zu werden.

Der Beitrag von **Sebastian Chudak** und **Jakub Przybył** geht ebenfalls von der inhärenten Interdisziplinarität der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen aus, in dem er die geschichtliche Entwicklung der *Fremdsprachendidaktik* im Kontext der Erkenntnisse der *Psychologie* betrachtet. Vor dem Hintergrund der psychologischen Lerntheorien werden hier der Weg vom fremdbestimmten Unterricht bis hin zum selbstbestimmten Lernen und die Veränderung der Definition von Lehrpersonen- und Lernendenrollen reflektiert. Das Augenmerk gilt auch der sich daraus ergebenden Forderung nach Lernerautonomie und Selbstregulation und ihrer Bedeutung im Kontext der neuesten Herausforderungen und Entwicklungen, d. h. der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020–2022 und der dadurch erzwungenen Umstellung vom Präsenz- auf Online-Unterricht. Auch dieser Beitrag zeigt, dass inter- und transdisziplinäre Zugänge nötig sind, um aktuelle Probleme der fremdsprachlichen Praxis lösen zu können.

Beleuchtet und diskutiert werden in diesem theoretischen Teil ebenfalls Verbindungen und Berührungen der *Fremdsprachendidaktik* mit der *Sprachwissenschaft*. Inwieweit linguistische Hauptströmungen die Gewichtung der phraseologischen Lerneinheiten im Fremdsprachenunterricht beeinflusst haben, zeigt der Aufsatz von **Elżbieta Dziurewicz** und **Joanna Woźniak**. Im Fokus dieser Überlegungen stehen damit Beziehungen zwischen der Sprachwissenschaft, der Phraseodidaktik sowie der Fremdsprachendidaktik, wobei der Schwerpunkt auf den Strukturalismus, die kommunikativ-pragmatische Wende, den Kognitivismus und den Konstruktivismus gelegt wird. Vor diesem geschichtlichen Hintergrund skizzieren beide Autorinnen Forschungsdesiderate und phraseodidaktische Handlungsempfehlungen für den Fremdsprachenunterricht.

Die Überlegungen von **Marta Janachowska-Budych** widmen sich der *Literaturdidaktik* als Integrationswissenschaft, die aus einem multidisziplinären und sich durch zahlreiche Querverbindungen und Beziehungsgeflechte auszeichnenden Dialog erwächst. Die Dialogizität rückt die Autorin als zentrale Prämisse und Hauptprinzip einer inter- und transkulturellen Literaturdidaktik ins Zentrum ihrer Reflexion. Ein besonderes Augenmerk richtet sie dabei auf Texte der Migrationsliteratur, deren Potential für die Entwicklung sowohl der fremdsprachlichen unterrichtlichen als auch der sozialen und kulturellen Dialogebenen sie auslotet. Auch hier sehen wir neue Perspektiven und Bereicherungen, die sich aus einer fruchtbaren Kooperation der Disziplinen ergeben können: Das wechselseitige Miteinander der *Literaturwissenschaft*, der *Literaturvermittlung* und der *Literaturdidaktik* kann für einen inter- und transkulturellen Literaturunterricht gewinnbringend genutzt werden, indem wertvolle Texte erkannt und literaturdidaktisch aufbereitet werden, so dass sie die Dialogizität unterstützen und die Lernenden zur Teilnahme an auch fremdsprachigen kulturellen Dialogen befähigen, die den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts überschreiten.

Interdisziplinarität als die notwendige Bedingung der Bearbeitung eines komplexen Themas zeichnet, wie **Mariola Jaworska** in ihrem Beitrag überzeugend nachweist, auch den Forschungsbereich *Lehren und Lernen fremder Sprachen bei Lernenden mit Legasthenie* aus. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der *Linguistik*, der *Pädagogik*, der *Psychologie* und der *Logopädie* zeigt sie, wie die hohe Ausdifferenzierung der mit der Legasthenie zusammenhängenden Probleme, die auf verschiedenen Ebenen (neurophysiologischen, psychologischen, therapeutischen, pädagogischen) analysiert werden, interdisziplinär und integrativ für den fremdsprachenunterrichtlichen Kontext angegangen werden können.

Magdalena Pieklarz-Thien geht in ihrem Aufsatz der Frage nach den Gründen des ungleichen und schwierigen Verhältnisses zwischen der *Sprachwissenschaft* und *Sprachdidaktik* nach. Wie es aus ihren Überlegungen hervorgeht, sind gute disziplinäre Nachbarschaftsbeziehungen insofern wichtig, als dass sie die Bear-

beitung von fachübergreifenden interdisziplinären Frage- und Problemstellungen in Forschung und Lehre ermöglichen. Da problematische Beziehungen auf gemeinsame Schnittstellen und Überlappungen zurückzuführen sind, beleuchtet sie Sprache als gemeinsamen Forschungsgegenstand der beiden Disziplinen, wobei sie die anders motivierten und akzentuierten Sprachbeschreibungen der beiden Disziplinen als Quelle jeglicher Spannungen herausstellt. Damit skizziert sie die Aufgabe für die Sprachdidaktik, weiter intensiv an ihrem spezifischen wissenschaftsmethodisch begründeten Gerüst solide zu arbeiten.

Der Beitrag von **Edyta Wajda** fokussiert dagegen die angelsächsische *Applied Linguistics* als Disziplin mit schwankenden Grenzen, welche ihrerseits nicht als Hindernis, sondern als Chance betrachtet werden sollten, neue interdisziplinäre Ansätze für theoretische Überlegungen und praktische Anwendungen zu schaffen. Dies diskutiert und veranschaulicht sie am Beispiel von zwei Bewertungsansätzen, der dynamischen Bewertung und der kritischen Sprachbewertung, welche von Theorien aus anderen Disziplinen beeinflusst wurden: Vygotskys soziokultureller Theorie bzw. kritischer Theorie und der Pädagogik.

In dem Gegenstandsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen ist wie bei jeder Forschung, die Beiträge zur Lösung gesellschaftlicher Probleme liefern will, das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis von großer Bedeutung. Der zweite Teil des Bandes ist im Wesentlichen exemplarischen Anwendungen eines gelungenen Miteinanders von Wissenschaften in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen gewidmet. Die Beiträge in diesem Teil stellen vielfältige empirische transdisziplinäre Kleinstudien dar, deren Ergebnisse interessante Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht als Praxisfeld des Lehrens und Lernens fremder Sprachen liefern.

Diesen Teil des Bandes eröffnet der Beitrag von **Jakub Przybył** und **Sebastian Chudak**, welcher das Potenzial der Verwendung des psychologischen Konstrukts der Selbstregulierung bei der Erfassung des Sprachlernprozesses im Standard- und forcierten Online-Unterricht fokussiert. Die Autoren stellen die Ergebnisse ihrer Pilotstudie dar, die durchgeführt wurde, um einerseits den „Self-Regulation-Formative-Questionnaire“ zu testen und somit die Erfüllung der Gütekriterien für psychometrische Tests zu überprüfen, und um andererseits aber auch zu untersuchen, inwiefern die selbstregulatorischen Aktivitäten von Sprachlernenden voneinander divergieren, wenn das Lernen im Kontext von Präsenz- oder Online-Unterricht stattfindet.

Die Studie von **Kamil Długosz** untersucht die Auswirkungen vom zwischen-sprachlichen Transfer (*Cross-Linguistic Influence*) in der Anfangsphase des Erlernens von Deutsch als Drittsprache (L3) durch Lernende, die sich Polnisch als ihre Erstsprache (L1) und Englisch als erste Fremdsprache (L2) angeeignet haben. Sein Augenmerk gilt dabei dem Teilbereich *Grammatik*. Der Autor präsentiert und diskutiert die Ergebnisse eines Tests, in dessen Rahmen Lernende

von Deutsch als L3 die Korrektheit von präsentierten Beispielsätzen einschätzen. Die Ergebnisse seiner Studie liefern einen interessanten Einblick in die Übertragungsprozesse von Strukturen innerhalb des gewählten Sprachgefüges.

Carolina Flinz und **Ruth M. Mell** nehmen sich dagegen der Schnittstelle der *Koprslinguistik* mit der *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache* an. Sie veranschaulichen, wie die Einbindung von allgemeinen und spezialisierten Parallelkorpora im Fremdsprachunterricht helfen kann, nicht nur Lernende für die Polyfunktionalität gleichlautender Lexeme zu sensibilisieren, sondern sie auch bei der Bedeutungsdisambiguierung und bei der korrekten Auswahl äquivalenter Ausdrücke zu unterstützen. Dafür skizzieren sie einen didaktischen Anwendungsfall, bei dem Korpora im DaF-Unterricht in solchen Fällen eingesetzt werden.

Defizite in Lehrbüchern für Englisch als Fremdsprache lassen sich, wie **Daniel Karczewski** ausführt, interdisziplinär angehen, was er am Beispiel des von der *Sprachwissenschaft* erfassten Phänomens „Generizität“ veranschaulicht. In seinem Aufsatz betrachtet er zwei Ansätze zum Umgang mit Aussagen, die verallgemeinerte Sachverhalte oder Regelmäßigkeiten ausdrücken, beschreibt Beispiele, die typisch für Englisch als Fremdsprache sind, und reflektiert schließlich über ihre mögliche didaktische Aufbereitung.

Der von **Milica Lazovic** verfasste Beitrag verfolgt das Ziel, die Innovationsimpulse der digitalen Lernwelten im Dialog forschender Praktiker darzustellen und auf einige Herausforderungen des digitalen DaF-Unterrichts einzugehen. Hier werden die Probleme und Emergenz neuer Praktiken zur Unterstützung der digitalen Interaktivität aus der Perspektive der *Interaktionsforschung/linguistik* erörtert und auch die aktuellen Tendenzen im Zusammenhang mit digitalen Lernwelten vorgestellt.

Krisztina Molnár und **Tímea Berényi-Nagy** präsentieren Ergebnisse ihrer Pilotanalyse, die darauf abzielt, Erkenntnisse sprachtypologisch-kontrastiver Analysen im Tertiärsprachenunterricht, insbesondere im DaFnE-Unterricht anwendbar zu machen. Dabei stützen sie sich auf die Ansätze, die sich direkt oder indirekt mit Spracherwerb bzw. Sprachlernen beschäftigen: der *Sprachtypologie*, der *kontrastiven Linguistik* und der *Mehrsprachigkeitsforschung*. Am Beispiel von Infinitivkonstruktionen zeigen sie auf, wie sprachtypologisch-kontrastive Analysen zum L3-Unterricht beitragen können.

Antonella Nardi geht dagegen einem Aspekt der *linguistischen Pragmatik*, der Leserorientierung im Text, aus dem didaktischen Blickwinkel des *Deutschen als fremder Wissenschaftssprache* nach. Dabei zieht sie die Erkenntnisse der linguistischen Pragmatik heran: die Auffassung von Text aus handlungstheoretischer Perspektive und die Leistung deiktischer Mittel im Textraum bei der Leserorientierung. Ihre Überlegungen zur Leserorientierung illustriert sie anhand von Textbeispielen aus akademischen Arbeiten von Studierenden.

Auch disziplinäre Beziehungen zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften werden in diesem Band aufgegriffen. **Anna Michońska-Stadnik** untersucht an der Schnittstelle der beiden Disziplinen ausgewählte Aspekte der Identität von Fremdsprachenlernenden im Kontext des Fremdspracherwerbs. Neben der Diskussion über verschiedene Identitätsansätze werden in diesem Beitrag auch Ergebnisse einer Studie zur Identitätsentwicklung bzw. -veränderung unter fortgeschrittenen Englisch-als-Fremdsprache-Lernenden dargestellt und ausgewertet.

Die Idee, diesen Band herauszugeben, ist im Rahmen einer wissenschaftlichen Zusammenarbeit entstanden. Als Herausgeber des Bandes danken wir der Gutachterin, Frau Prof. Dr. Kazimiera Myczko für Ihre Verbesserungsvorschläge und Kommentare sowie dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht für seine Unterstützung und Sorgfalt bei den redaktionellen Arbeiten. Ein großer Dank gilt auch der Universität in Białystok, welche die Herstellung dieser Monographie finanziert hat.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Krumm, Hans-Jürgen/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia (2016): Interdisziplinarität. In: Bausch, K.-R./ Burwitz-Melzer, E./ Krumm, H.-J./ Mehlhorn, G./ Riemer, C. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 20–24.
- Berthele, Raphael (2009): Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis. In: *LiLi* 1, 10–25.
- 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 u. Budrich, 111–137.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 2 Bände Berlin etc.: de Gruyter, 173–188.
- Fandrych, Christian (2016⁶): Fokus: Sprache. In: Burwitz-Melzer, E./ Mehlhorn, G./ Riemer, C./ Bausch, K.-R./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Francke, 34–38.
- Götze, Lutz (2010): Strukturdebatte des deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47/4, 222–228.
- Grucza Franciszek (2017): Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki. In: Grucza, S./ Olpińska-Szkiełko, M./ Płużyczka, M./ Banasiak, I./ Łączek, M. (Hg.), *Franciszek Grucza, Dzieła zebrane. Tom 6. O uczeniu języków i glottodydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, 311–322.

- Jungert, Michael/ Romfeld, Elsa/ Sukopp, Thomas/ Voigt, Uwe (Hg.) (2013²): *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knapp, Annelie (2011³): Fremdsprachenunterricht. In: Knapp, K./ Antos, G/ Becker-Mrotzek, M./ Deppermann, A./ Göpferich, S./ Grabowski, J./ Klemm, M./ Villiger, C. (Hg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 401–420.
- Königs, Frank G. (2016): Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: *Glottodidactica* XLIII/1, 29–45.
- Neuland, Eva (2012): DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven. In: Birk, A./ Buffagni, C. (Hg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext*. Münster u. a.: Waxmann, 15–32.
- Riemer, Claudia (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, C./ Leder, G./ Krischer, B. (Hg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 1–16.
- Schmenk, Barbara (2019): Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften. In: Wilden, Eva/ Rossa, Henning (Hg.), *Fremdsprachenforschung als ein interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt/ M. u. a.: Peter Lang, 35–47.
- Thurmair, Maria (2018): An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Wöllstein, A./ Gallmann, P./ Habermann, M./ Krifka, M. (Hg.), *Grammatiktheorie und Empirie in der Germanistischen Sprachwissenschaft*. Berlin/ Boston: de Gruyter, 409–432.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

I.
**Metadisziplinäre Auseinandersetzungen über das
Miteinander von Wissenschaften in der Forschung zum
Lehren und Lernen fremder Sprachen**

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Sprachaneignung und mehrsprachige Praktiken in ihrer sozialen Situiertheit. Einige Überlegungen zum Zusammenspiel von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung

Abstract: Globalisation, increased transnational migration, digital development as well as questions of social justice and education for sustainable development demand new approaches in German as a Foreign and Additional Language. Against this backdrop, we explore how joint efforts of this subject area and Sociolinguistic Multilingualism Research can contribute to tackling new challenges and research questions. To this end, we discuss potential interfaces and present three research areas that focus on a) language acquisition and language use in the digital space, b) language acquisition through television, and c) family language policy.

Keywords: German as a Foreign Language, German as a Second Language, Multilingualism, Sociolinguistics, social turn, online gaming, television, family language policy

1. Einleitung

Als junges Fach und durch seine enge Orientierung an einer sich ständig verändernden Praxis ist das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) immer wieder gefordert, seine Fachgrenzen neu zu definieren und das Verhältnis seiner beiden Teilbereiche zueinander zu diskutieren (vgl. z.B. Fandrych et al. 2010). Nicht zuletzt durch die Nähe zu Unterrichtskontexten bezieht sich DaF/DaZ auf Erkenntnisse und Diskurse aus zahlreichen anderen Disziplinen und hat im englischsprachigen Raum mehrere Pendanten, vor allem *Second Language Acquisition* (SLA), *Applied Linguistics* und *Language Pedagogy*.

Vereinfachte Aufteilungen, nach denen DaF das Lernen des Deutschen außerhalb deutschsprachiger Länder und meist in gesteuerten Unterrichtskontexten beschreibt und sich DaZ auf den tendenziell eher ungesteuerten Erwerb in den deutschsprachigen Ländern im Kontext von Migration bezieht, sind aus ihrer

¹ Sandra Ballweg, Universität Paderborn, sandra.ballweg@upb.de, ORCID: 0000-0003-0348-0890, Amra Havkic, Universität Bielefeld, amra.havkic@uni-bielefeld.de, ORCID: 0000-0002-9342-2389.

Genese heraus verständlich und in vielen Situationen sinnvoll, aber nicht immer trennscharf und zum Teil hinderlich. Diese Aufteilung hat zur Folge, dass sich die Teildisziplinen teilweise auf unterschiedliche Bezugswissenschaften stützen. Dennoch haben beide Teilbereiche einen gemeinsamen Kern, so dass wir sie hier gemeinsam diskutieren.

Das Fach DaF/DaZ hat in der vergleichsweise kurzen Zeit seines Bestehens ein Selbstverständnis als eigenständigen Wissenschaftsbereich entwickelt und sein Verhältnis zu seinen Bezugswissenschaften verändert. Die „konzeptuell naive[n] bzw. einfach behaupteten[n] interdisziplinären[n]“ Abhängigkeiten (Bausch et al. 2016: 21) aus den frühen Phasen gehören inzwischen der Vergangenheit an. Sie sind dem Ziel einer interdisziplinären Zusammenarbeit und der gemeinsamen „Bearbeitung komplexer wissenschaftlicher und gesamtgesellschaftlich relevanter Fragen und Themenfelder“ (ebd. 20) gewichen. In Anbetracht dessen lotet das Fach immer neue Verbindungen, Synergien und Abgrenzungen aus.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Erweiterung des theoretischen Repertoires von DaF/DaZ ist gerade vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen unumgänglich. Eine ausgeprägte transnationale Mobilität mit unterschiedlichen Formen von Migration und Re-Migration, die veränderte Kommunikation im digitalen Raum und der Einsatz digitaler Tools in der Kommunikation sowie Fragen sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe, die im Fach immer deutlicher wahrgenommen werden, führen zu einer zunehmenden Komplexität. Diese Komplexität macht u. a. neue Zugänge notwendig, um neue Sprachaneignungskontexte und -konstellationen, Kommunikationsmodalitäten und eine sich verändernde Rolle von Sprache in der Gesellschaft besser zu verstehen. Da in diesem Sinne Einzelsprachen nicht isoliert betrachtet werden, sondern als Teil eines komplexen mehrsprachigen Repertoires verstanden werden, rückt das Konzept von Mehrsprachigkeit in den Fokus.

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten Herausforderungen und Umbrüche fokussieren wir in diesem Beitrag die Zusammenarbeit des Fachs DaF/DaZ mit einer Disziplin, die sowohl die Dimension von Mehrsprachigkeit als auch soziale und situative Einbettung von Sprachigkeit in den Blick nimmt: die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung. Dabei handelt es sich um eine Interdisziplinarität, die vielleicht gar keine ist, denn während die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung in Deutschland nur vereinzelt mit DaF/DaZ zusammenarbeitet, ist sie in anderen Ländern häufig gemeinsam mit der Fremd- und Zweitsprachenforschung Teil ein und desselben Fachs, in den englischsprachigen Ländern z. B. der *Applied Linguistics*. Beispielhaft sind hier die Arbeiten von Bonny Norton, Alastair Pennycook, Adrian Blackledge, Aneta Pavlenko und Ofelia García zu nennen, die Sprachaneignung, Unterricht und soziale Interaktion vernetzt betrachten. Ob die Überlegungen, die wir in diesem Beitrag

anstellen, unter Interdisziplinarität zu fassen sind oder eher eine Entwicklung des Fachs DaF/DaZ darstellen, ist sicher abhängig von den jeweils betrachteten Forschungsbereichen und Perspektiven. Ungeachtet der Benennung dieser Verknüpfung halten wir es angesichts der oben skizzierten Herausforderungen für hilfreich, diese beiden Disziplinen und ihre möglichen Schnittmengen zu betrachten, um neue theoretische und methodische Zugänge zu finden.

Einen besonderen Mehrwert der Zusammenarbeit mit der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung sehen wir für DaF/DaZ vor allem in der Betrachtung verschiedener außerunterrichtlicher Orte und Situationen wie z. B. das Internet, die Familie, den Freundeskreis oder den Arbeitsplatz als Orte sozialer und sprachlicher Praktiken und der Sprachaneignung sowie der Einnahme einer (macht)kritischen Perspektive erfordert. Dazu werden wir im Folgenden zunächst die hier schon erwähnten Veränderungen und Herausforderungen für das Fach DaF/DaZ diskutieren (Abschnitt 2) und Entwicklungen im Fach mit und nach dem *social turn* beschreiben, die den Weg für eine Verbindung mit der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung geebnet haben (Abschnitt 3). Im Anschluss daran skizzieren wir einige mögliche Schnittstellen zwischen den beiden Disziplinen (Abschnitt 4), bevor wir anhand dreier Forschungsbereiche exemplarisch aufzeigen, wie eine Erweiterung von DaF/DaZ um Elemente und Themen der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung gerade zur Erforschung außerschulischer Sprachaneignung und -verwendung aus einer kritischen Perspektive beitragen kann (Abschnitt 5).

2. Einige aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in DaF/DaZ im Kontext von Digitalisierung und Migration

Das Selbstverständnis der Spracherwerbs-, -lehr- und -lernforschung und damit auch des Fachs DaF/DaZ ist in hohem Maß durch Dichotomien gekennzeichnet, die schon immer wenig trennscharf und in vielerlei Hinsicht problematisch waren (vgl. z. B. Firth/ Wagner 1997; Block 2003; Riemer 2015: 177; Rösler 2020; Wildemann 2020), aber dennoch lange Zeit die Identität des Fachs maßgeblich beeinflusst haben: Lern- oder Erwerbssituation, institutionelle oder außerinstitutionelle, gesteuerte oder ungesteuerte Sprachaneignung, Fremd- oder Zweitsprache, Unterricht oder Erwerb, im Zielsprachenland oder außerhalb, Spracherwerb oder Sprachverwendung und auch die Begriffe erstsprachlich vs. nicht-erstsprachlich (vgl. z. B. Budde 2017).

Aufgrund der komplexer werdenden Welt mit zunehmender Globalisierung, verstärkten und veränderten transnationalen Migrationsbewegungen sowie rasanten technologischen Veränderungen sind diese Kategorien kaum haltbar.

Wenn soziale Netzwerke zum Sprachenlernen genutzt werden oder mit webbasierten Angeboten die Straßenbahn zum Lernort wird, verschwimmen formelles und informelles Lernen (vgl. z.B. Riemer 2015; die Beiträge in Biebighäuser/Feick 2020). Im Fall von Re-Migration, wenn z.B. eine kroatische Germanistikstudentin als Kind in Deutschland gelebt und die Schule besucht hat, sind Kategorien wie Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache kaum mehr hilfreich, und mehrsprachige Praktiken und Identitäten rücken in den Fokus. Die technischen Möglichkeiten von *Google Translate*, *DeepL* oder *mymanu click*-Kopfhörer machen viele herkömmliche Unterrichtsinhalte im Deutschunterricht zunehmend obsolet.

Im Folgenden möchten wir vier Aspekte des Fachs DaF/DaZ skizzieren, für die aus unserer Sicht die Zusammenarbeit mit der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung besonders ertragreich ist:

– **Digitale Praktiken**

Das Internet eröffnet nicht nur neue Kommunikationsmöglichkeiten in verschiedenen Sprachen, sondern durch digitale Tools wie etwa automatische Übersetzungen steht DaF/DaZ wie alle Fremdsprachendidaktiken vor der Frage, wie der Unterricht der Zukunft aussehen kann. Nicht nur die Gestaltung des Unterrichts wird sich in diesem Zusammenhang ändern, sondern auch die Unterrichtsinhalte werden sich von sprachstrukturellem Wissen zugunsten einer interkulturell-pragmatischen Kompetenz verlagern (müssen) (vgl. Burwitz-Melzer 2019). Unterricht bekommt die Aufgabe, auch auf Kommunikation mithilfe von digitalen Medien und in einer digitalen Umgebung vorzubereiten und gleichzeitig bereits vorhandene Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen. Während für Kinder, die eine Fremdsprache außerhalb des Zielsprachenlandes lernen, der Unterricht den Hauptlernort darstellt, ist das im Zielsprachenland oder für andere Lernkontexte, z. B. für Erwachsene, nicht mehr zwangsläufig der Fall.

– **Außerunterrichtliche Sprachaneignung**

Sprachaneignung findet an vielen Orten statt und ist längst nicht mehr auf den Unterricht beschränkt. Gerade Apps und Kommunikationsmöglichkeiten im Internet nehmen inzwischen insbesondere bei Erwachsenen häufig eine zentrale Rolle in Lernprozessen ein. Aber auch in der Familie, in der Peer-Gruppe und im Beruf findet Sprachaneignung statt. Die zunehmende Berücksichtigung dieser Kontexte wird zum einen durch verstärkte Möglichkeiten zu außerunterrichtlichem Lernen relevant, zum anderen durch das veränderte Verständnis von Sprache und sprachlichen Praktiken in ihrer sozialen Situiertheit. Dabei entstehen allerdings neue Fragen für das Fach DaF/DaZ, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Unterrichtspraxis: Wann findet inzidentelles Lernen statt? Welche Bedingungen müssen gegeben sein? Wie kann inzidentelles Lernen erforscht werden? Wie können außerunterrichtli-

che Lernerfahrungen und Praktiken in den Unterricht eingebunden werden? Gerade im außerunterrichtlichen Bereich fallen Sprachverwendung und Sprachaneignung zusammen. Der Unterricht ist nicht mehr länger der alleinige Ort, der auf zukünftige Kommunikationssituationen in einer Zielsprache vorbereitet, sondern die Interaktionssituationen selbst werden zu Lernsituationen (vgl. Cangarajah/ Wurr 2011). Die Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte haben dazu beitragen, dass sich sprachliche Praktiken bereits jetzt deutlich verändert haben, z. B. durch technische Möglichkeiten und durch eine neue Selbstverständlichkeit, mit der an vielen Orten verschiedene Varietäten im Alltag präsent sind. Das Internet und teilweise sicher auch die mehrsprachige Nachbarschaft oder Schulklasse sind bereits heute Schauplatz sprachlicher Praktiken, in denen Sprachen und andere semiotische Ressourcen gemeinsam eingesetzt werden, um kommunikative Ziele zu erreichen (vgl. z. B. Hinnenkamp 2020, Würffel 2020).

– Mehrsprachigkeit

Es ist ein neues Bewusstsein auch in DaF/DaZ entstanden, dass eine einzel-sprachliche Perspektive nicht zielführend ist, wenn Deutsch nur eine von mehreren Sprachen im Repertoire eines Menschen ist. Allerdings ist „Mehrsprachigkeit“ auch oft eher ein Label, welches einem Trend zu entsprechen scheint, in der Forschung wie im Unterricht aber nicht immer gut einbezogen wird.

Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung verdeutlichen allerdings die Notwendigkeit einer echten Mehrsprachigkeitsorientierung (vgl. dazu z. B. die Beiträge in Gogolin et al. 2020), um vorhandene Sprachen als Ressource im Lernprozess einzubeziehen und sie als Teil der sprachlichen Identität einer Person zu begreifen. Die Aneignung einer Sprache ist immer als Erweiterung des individuellen Sprachenrepertoires einer Person zu verstehen (vgl. z. B. Melchior 2020). In diesem Sinne verstehen wir Mehrsprachigkeit² nicht als Nebeneinander verschiedener Sprachen, das Heller (1999: 5) als *parallel monolingualisms* bezeichnet, sondern als vielmehr heteroglossische Praktiken und die Verfügbarkeit eines sprachlichen Repertoires mit unterschiedlichen, in der Regel domänenspezifischen, Kenntnissen in einzelnen Varietäten (vgl. z. B. Kelly-Holmes/Milani 2011). Damit wird die früher verbreitete Vorstellung einer balancierten Zweisprachigkeit, die nur von wenigen Menschen erreicht wird, abgelöst von einem Verständnis eines dynamischen sprachlichen Re-

2 Neben der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung, die in diesem Beitrag im Fokus steht, sind auch weitere Bereiche der Mehrsprachigkeitsforschung für DaF/DaZ von großer Relevanz, insbesondere die Tertiärsprachenforschung (vgl. z. B. Hufeisen 2020; Hufeisen/ Marx 2010), die psycholinguistisch oder auch grammatik-theoretisch geprägte Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. z. B. Müller et al. 2011) oder auch kontakt-linguistische Zugänge zur Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. z. B. Riehl 2020).

pertoires, bei dem in den jeweils benötigten Domänen schnell sprachliches Wissen aufgebaut werden kann.

Allerdings ist Mehrsprachigkeit nicht allein ein linguistisches Phänomen. Sie ist gesellschaftlich eingebettet und mit Machtasymmetrien verbunden (vgl. z. B. Duchêne 2020: 93), weshalb es aus unserer Sicht für DaF/DaZ unumgänglich ist, eine (macht)kritische Perspektive einzunehmen. Wäre die Betrachtung von Sprache auf eine rein linguistische, spracherwerbstheoretische oder sprachdidaktische Perspektive reduziert, würden Machtasymmetrien verdeckt, überlagert und dadurch perpetuiert werden (vgl. ebd.).

– **Soziale Gerechtigkeit und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

Aus den oben skizzierten Gründen ist DaF/DaZ immer auch mit Fragen sozialer Gerechtigkeit befasst. Schließlich sind Unterricht und Sprachaneignung nicht losgelöst von Fragen der Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit zu betrachten, wie auch im Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung deutlich wird. Diese Frage ist für Deutschland besonders drängend, denn in keiner anderen Industrienation hängt der Bildungserfolg von Schüler:innen so stark vom sozioökonomischen Status der Familie ab wie hierzulande (vgl. OECD 2016). Darüber hinaus wurden Ansätze einer kritischen Fremdsprachendidaktik (vgl. z. B. Pennycook 1999, 2001) in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten kaum rezipiert und gewinnen erst jetzt an Aufmerksamkeit (vgl. z. B. die Beiträge in Gerlach 2020). Hier kommt dem Sprachunterricht eine besondere Rolle zu, weil „Sprache Macht ist und Sprache machtvoll machen kann, [...] Sprache Ungleichheit konstruieren, diese aber auch relativieren kann, [...] Sprache diskriminieren kann, aber auch davon erlösen kann“ (Gerlach 2020: 7).

Diesen Herausforderungen sollte sich DaF/DaZ stellen, nicht zuletzt weil die Verortung im Kontext von Migration und Flucht nicht ohne die Berücksichtigung von Fragen sozialer Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit denkbar ist, weder für die Schule noch für die Erwachsenenbildung. Daher ist es aus unserer Sicht notwendig, die soziale und situative Verortung von Sprachen und sprachlichen Praktiken sowie eine machtkritische Perspektive stärker in die DaF/DaZ-Forschung einzubinden.

3. Der *social turn* in Linguistik und Fremd- und Zweitsprachenforschung

Wir gehen davon aus, dass für die Weiterentwicklung des Fachs DaF/DaZ in die skizzierte Richtung unterschiedliche Ansätze und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Disziplinen notwendig sind. Eine zentrale Weiterentwicklung besteht in der Erweiterung des Zuständigkeitsbereiches über Unterricht hinaus hin zu Sprachaneignung und Sprachverwendung auch in außerunterrichtlichen Kontexten. Dazu kann die Zusammenarbeit mit der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung beitragen. Die Fremd- und Zweitsprachenforschung hat in der Vergangenheit aber bereits selbst Entwicklungen vollzogen, die in diese Richtung weisen und die die Anschlussfähigkeit für die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung erhöhen. Hierbei handelt es sich vor allem um den sog. *social turn*.

Der *social turn* in der Linguistik und Sprachlehr- und -lernforschung setzte in den späten 1990er Jahren ein. In dieser Zeit verbreitete sich ein Verständnis von Sprache, Sprachaneignung und Sprachverwendung als sozial situiert, was unter anderem die in Abschnitt 2 skizzierten Kategorien und Dichotomien grundsätzlich in Frage stellte. Sprachaneignung und Sprachverwendung rückten näher zusammen, außerunterrichtliche Sprachaneignung wurde einbezogen und die vorherrschende monolinguale Norm, z.B. in Form einer „muttersprachlichen Kompetenz“ als Ziel der Sprachaneignung kam stärker in die Kritik (vgl. z.B. Springsits/ Dirim 2016, Plutzer 2019: 8f.). Soziale Aspekte wurden nicht mehr nur als äußere Einflussfaktoren diskutiert, sondern Sprache wurde als sozial konstituiert und Soziales konstituierend verstanden. Entsprechend wird das Ziel verfolgt, komplexe sprachliche bzw. mehrsprachige Praktiken in ihrer Einbettung zu verstehen.

Da diese Entwicklung aus unserer Sicht die zentrale Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen ist, wollen wir sie im Folgenden kurz umreißen und beginnen bei einem wichtigen Anstoß für diese Überlegungen durch die Veröffentlichung des Artikels „On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research“ von Alan Firth und Johannes Wagner im Jahr 1997 im Bereich SLA. Im Einfluss des *sociocultural turn* in der Linguistik und in anderen Disziplinen und in Anlehnung an die Kritik an einigen Aspekten der SLA-Forschung (vgl. z.B. Rampton 1987, Kramsch 1993, Block 1996 und Lantolf 1996) forderten Firth und Wagner (1997: 286) mit einiger Vehemenz: „(a) a significantly enhanced awareness of the contextual and interactional dimensions of language use, (b) an increased emic (i.e., participant-relevant) sensitivity towards fundamental concepts, and (c) the broadening of the traditional SLA data base.“

Die Kritik am besagten Artikel fiel recht scharf aus und zeugt von dem Versuch der SLA-Forschung, ihre Grenzen zu definieren. So schrieb Michael Long (1997: 318): „[SLA is] the study of L2 acquisition [and] not [...] ,most centrally the language use of second or foreign language speakers““. Susan Gass (1998: 84) hatte eine ähnliche Wahrnehmung und erklärt: „[M]any individuals in a work-place setting [...] are not learners in the sense that is of interest to researchers in SLA.“ Hierin sind Bestrebungen zu erkennen, Sprachverwendung und Spracherwerbsforschung zu trennen.

Auch für DaF/DaZ war diese Frage zentral, auch wenn das Fach sich breiter definiert als SLA. Heute noch sind die Argumente, die Long und Gass vor einem Vierteljahrhundert vorbrachten, in Teilen von DaF/DaZ nicht völlig unbekannt, wenn diskutiert und definiert wird, welche Fragestellungen und Forschungsthemen als Teil des Fachs betrachtet werden können und welche eher nicht. Nach wie vor sind z. B. außerunterrichtliche Sprachaneignungskontexte noch wenig vertreten und teilweise besteht ein hoher Rechtfertigungsdruck für Forschungsprojekte, die außerhalb der verbreiteten Forschungsthemen angesiedelt sind. Dabei stellen Erkenntnisse in diesem Bereich nicht nur ein Desiderat an sich dar, sondern sie sind wiederum relevant, um Aneignungsprozesse im Unterricht, die parallel zu anderen Formen von Sprachaneignung- und -verwendung ablaufen, besser zu verstehen, sie einzubinden und die Theoriebildung zur Zweit- und Fremdsprachaneignung voranzubringen.

Trotz Zögern und Skepsis hat sich seit dem *social turn* auch in DaF/DaZ das Spektrum an theoretischen und methodischen Zugängen sowie an Forschungsfragen wesentlich erweitert. Auch wenn z. B. die Sprachaneignung und -verwendung außerhalb des Klassenzimmers DaF/DaZ immer noch weniger Beachtung findet als institutionelle Lernkontexte und die Zusammenführung verschiedener Kontexte aus unserer Sicht erst begonnen hat, sind Entwicklungen sichtbar, die z. B. die Sprachaneignung und sprachliche Praktiken mit Computerspielen (vgl. z. B. Pihkala-Posti 2015), bei den Hausaufgaben (vgl. Brunken/Pajenkamp 2003) oder im Betrieb (vgl. Sander/Efing 2021) beleuchten. Auch die Sprachaneignung in der Peer-Gruppe, in der Familie, durch Medien und im digitalen Raum rücken langsam in den Fokus der Forschung, wie die Schwerpunkte von Konferenzen oder in aktuellen Publikationen im Fach zeigen. An dieser Stelle sehen wir Anknüpfungspunkte für die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung.

4. Einige mögliche Anknüpfungspunkte von soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ

Wie in Abschnitt 3 deutlich geworden sein dürfte, hat der *social turn* in der Fremdsprachenforschung Anknüpfungspunkte für die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung geschaffen. Während die Soziolinguistik in Deutschland traditionell stark auf Deutsch und seine Varietäten ausgerichtet ist, erweitert die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung ihre Perspektive, und zwar um verschiedene Varietäten und deren Zusammenspiel (zum *multilingual turn* vgl. May 2014). In soziolinguistischer Tradition steht in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung die komplexe und reziproke Beziehung zwischen Varietäten, ihren Funktionen, den (potenziellen) Sprecher:innen, sozialer Interaktion sowie der Gesellschaft im Fokus (vgl. dazu z. B. schon Fishman 1971), wobei das Hauptaugenmerk weniger auf den Sprachen als vielmehr auf den Sprecher:innen mit ihren Praktiken und Ressourcen liegt.

Der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung liegt ein Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde, das sich in den 2000er-Jahren durchsetzte und Abstand von der Vorstellung nimmt, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbare Einheiten seien und Einsprachigkeit in der Kommunikation die Regel sei (vgl. z. B. Auer 1999, 2007). Vielmehr stehen heteroglossische Praktiken im Vordergrund. Kennzeichnend hierfür sind Konzepte wie *translingualism* (García/ Li Wei 2014), *metrolingualism* (Pennycook/ Otsiji 2015) oder *polylingulism* (Jørgensen 2008). Der Fokus auf mentale Prozesse und mögliche kognitive Folgen, der in der psycholinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung dominiert (vgl. z. B. Bialystok 2021; Bialystok/ Craik 2022), weicht in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung einem verstehenden Nachvollzug sprachlicher Praktiken im sozialen Raum, ihren Veränderungen und dem Zusammenspiel von Sprache, Identität und Macht, wobei soziale, juristische und ökonomische Rahmenbedingungen sowie die bestehenden Machtverhältnisse berücksichtigt werden. Die mehrsprachigen Praktiken und situiereten, raumgebundenen Kommunikationsformen bilden den Ausgangspunkt, um die kommunikative Konstituierung von Gemeinschaft nachzuvollziehen (vgl. Androutopoulos 2017).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich Kooperationsmöglichkeiten für DaF/ DaZ und soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung, die nicht zuletzt auf eine lange Tradition der Bezugnahme zwischen Fremdsprachenforschung und Soziolinguistik zurückgreifen (vgl. z. B. Shuy 1969; McKay/ Hornberger 1996). So betrachten Strömungen in DaF/DaZ Sprache – insbesondere vor dem Hintergrund soziokultureller Theorien – Sprachaneignung und Sprachverwendung in ihrer sozialen Situiertheit (vgl. z. B. die Beiträge in Ohm/ Bongartz 2012), während in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung die Beforschung

von mehrsprachigen Ressourcen, Praktiken, Räumen und Ideologien im Fokus steht (Androutsopoulos 2017: 61). Über eine Mehrsprachigkeitsperspektive sind die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung und DaF/DaZ ganz grundsätzlich verbunden, denn schließlich sind Sprecher:innen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache immer mehrsprachig im dem Sinne, dass sie über ein mehrsprachiges Repertoire verfügen bzw. es aufbauen. Darüber hinaus ergeben sich Anknüpfungspunkte durch die grundsätzlich ausgeprägte interdisziplinäre Orientierung beider Disziplinen (für die Mehrsprachigkeitsforschung vgl. z. B. Ruiz de Zarobe/ Ruiz de Zarobe 2015).

In beiden Bereichen wird teilweise auf gemeinsame theoretische Grundlagen, z. B. soziokulturelle Ansätze (Lantolf 2000; Lantolf/ Thorne 2006, 2007) und praxistheoretische Zugänge (Reckwitz 2003) zurückgegriffen. Allerdings bestehen aber auch Unterschiede im theoretischen Zugang. Gerade auch bei Themen und Konzepten, bei denen in beiden Disziplinen ein sehr unterschiedliches Verständnis vorliegt, kann der Austausch hilfreich sein. An erster Stelle ist hier das Verständnis von Sprache zu nennen. Hier sind selbstverständlich innerhalb der jeweiligen Disziplinen abhängig von den Forschungsfragen und theoretischen Zugängen unterschiedliche Ausrichtungen vorzufinden. Grundsätzlich lässt sich aber konstatieren, dass der Fokus der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung auf sprachliche Praktiken zur Betonung der Fluidität und Flexibilität von Sprache führt. Dahingegen befasst sich DaF/DaZ direkt oder indirekt mit Unterrichtskontexten, so dass das Verständnis von Sprache als Unterrichtsgegenstand naturgemäß stärker normorientiert ist. Allerdings findet auch hier eine Annäherung statt, wenn mehrsprachige Alltagspraktiken auch im Unterricht Platz finden. Weitere interdisziplinäre Aushandlungen können zu einer differenzierteren Betrachtung des Konzepts Sprache führen.

Nicht nur das Verständnis von Sprache verändert sich derzeit, sondern auch das Konzept des Lernortes und damit auch des Raumverständnisses, so dass auch hier eine größere Fluidität erkennbar ist, wie z. B. Riemer (2015) diskutiert. Ansätze der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung zur Beziehung von Sprache, Raum und Gesellschaft (vgl. z. B. Androutsopoulos 2017: 55) können dazu beitragen, Orte als Konstrukte zu verstehen, die durch räumliche, soziale und sprachliche Praktiken mit Bedeutung aufgeladen werden (vgl. z. B. Purkharthofer 2016: 22). Der soziale Raum wird als Ergebnis sozialer Interaktion begriffen (Lefebvre 1991 [1974]). Um veränderte mediale, mehrsprachige und multimodale Praktiken zu verstehen und unterrichtliche wie außerunterrichtliche Prozesse zu verbinden und in einer übergreifenden gesellschaftlichen Dimension zu verorten, bietet die Zusammenarbeit der beiden Disziplinen einen wertvollen Ansatzpunkt für ihre empirische und theoretische Weiterentwicklung. Das gilt insbesondere für die Betrachtung und Einbindung außerunterrichtlicher sprachlicher Praktiken.

Auch hinsichtlich der methodischen Herangehensweise an empirische Forschung lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen DaF/DaZ und der soziolinguistischen Mehrsprachigkeit finden. Grundsätzlich teilen die beiden Disziplinen einen Teil ihrer Methodenrepertoires. Parallelen finden sich u. a. in qualitativen Methoden der Datengenerierung, z. B. teilnehmende Beobachtung, sprachbiografische Interviews und die Arbeit mit Sprachenportraits. Weiterhin findet sich die (longitudinale) Analyse sprachlicher Daten in beiden Disziplinen wieder, wengleich mit unterschiedlichem Fokus. In der Dateninterpretation wird auf Diskursanalysen, Narrationsanalysen oder *Grounded Theory* zurückgegriffen.

Gerade in diesem Bereich können aus unserer Sicht Synergien geschaffen werden. Während in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung wie in der Soziolinguistik der Zugang zum Feld und die Rolle des oder der Forscher:in besondere Aufmerksamkeit verdient (vgl. z. B. Hernández-Campoy 2014), hat sich in DaF/DaZ in den letzten Jahrzehnten ein großer Schwerpunkt in der Diskussion verschiedener Analyse- und Interpretationsverfahren herausgebildet (vgl. z. B. Settineri et al. 2014; Caspari et al. 2016). Aus der Perspektive von DaF/DaZ besteht ein weiterer Mehrwert im stärkeren Einbezug ethnografischer Methoden, die in der soziokulturellen Mehrsprachigkeitsforschung verbreitet sind und tiefere Einblicke in sprachliche Praktiken und Einstellungen in ihrer Situiertheit erlauben. Auch die Einnahme einer (macht)kritischen Perspektive wie z. B. in der Kritischen Diskursanalyse ist gerade vor den oben geschilderten Herausforderungen in DaF/DaZ ein wesentlicher Mehrwert, wie es z. B. Wernicke (2020) in ihrer Promotion zu sprachlichen Nachqualifizierungsmaßnahmen für den Niedriglohnssektor im Bereich DaZ zeigte. Zusätzlich könnten für DaF/DaZ auch in der Soziolinguistik verbreitete Verfahren interessant sein, die die Makroebene eines Phänomens in den Blick nehmen. Ein Beispiel hierfür wäre die Nexusanalyse (Scollon/ Scollon 2004), die der Kritischen Diskursanalyse entstammt (Lane 2014) und auch in DaF/DaZ-Kontexten schon vereinzelt zum Einsatz gekommen ist (vgl. z. B. Ballweg 2018).

Mit dem Fokus auf Sprecher:innen und ihre Ressourcen, Überzeugungen und Praktiken ergeben sich in der Schnittmenge der beiden Disziplinen zahlreiche Fragestellungen, die interdisziplinär oder durch Rückgriff auf die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung bearbeitet werden können. Beispiele hierfür sind u. a. die Verbindung von Linguistic Landscape-Ansätzen und DaF/DaZ (vgl. die Beiträge in Badstübner-Kizik/Janíková 2018, Marten/Saagpaak 2017), Ansätze der Registersensibilität und -flexibilität in Unterrichtskontexten vgl. (Maas 2008), *translanguaging* (vgl. García/Li Wei 2014), Mehrsprachigkeit an der Schnittstelle von Familie und Bildungseinrichtungen (vgl. bspw. Bezcioglu-Göktolga/Yagmur 2018a, 2018b; Ballweg 2022) oder auch Fragen von Sprache und Identität (vgl. z. B. Androutsopoulos 2017: 56f., Plutzer 2019), um nur einige zu nennen. Ein zentraler Mehrwert der Vernetzung von DaF/DaZ mit der sozio-

linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung liegt zweifelsohne in der Erforschung komplexer werdender sprachlicher Praktiken in ihrer sozialen Situiertheit, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass schulisches Lernen in starker Abhängigkeit von sozioökonomischen Faktoren und Machtasymmetrien verläuft und institutionelles Lernen im Kontext von Globalisierung, Migration und Digitalisierung nicht mehr von anderen Sprachaneignungsformen zu trennen ist. An dieser Stelle ergibt sich eine Vielzahl von möglichen gemeinsamen Forschungsfragen, die grundsätzlich damit befasst sein könnten, mehrsprachige Praktiken in der Schule, in der Gesellschaft, in der Familie, in der Peer-Gruppe oder im digitalen Raum und damit verbundene Einstellungen, Überzeugungen, *policies*³, Machtkonstruktionen, wirtschaftliche Prozesse etc. besser zu verstehen.

5. Beispiele für Forschung an der Schnittstelle

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung das Fach DaF/DaZ dabei unterstützen kann, aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen zu begegnen. Ein besonderes Potenzial liegt bei der Erforschung außerunterrichtlicher sprachlicher Praktiken und Aneignungsprozesse. Vor diesem Hintergrund stellen wir im Folgenden drei Forschungsbereiche vor, an denen exemplarisch deutlich wird, dass Zugänge der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung dazu beitragen können, Fragestellungen im Fach DaF/DaZ zu bearbeiten, die sich aus gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen ergeben. Dabei befassen wir uns mit Kommunikation im digitalen bzw. virtuellen Raum, der frühen inzidentellen Sprachaneignung mit Fernsehen sowie sprachlichen Praktiken und *policies* in mehrsprachigen Familien.

5.1 Sprachaneignung und -verwendung im digitalen Raum

Immer haben neue Entwicklungen in der Medialität den Fremdsprachenunterricht entscheidend verändert. Das gilt für den Buchdruck ebenso wie für die leichtere Verfügbarkeit audiovisueller Medien. Das Internet bringt derzeit einen massiven Umbruch mit sich, indem es einen neuen Raum sozialer Interaktion eröffnet und mit Tools und Zugangsmöglichkeiten zu Informationen in den unterschiedlichsten Sprachen sprachliche Praktiken verändert.

3 Wir verwenden in diesem Beitrag den englischen Begriff der *policy*, da im Deutschen keine genaue Entsprechung existiert und eine Übersetzung als Politik irreführend wäre.

Dabei ist einerseits eine deutliche Hinwendung zu Mehrsprachigkeit zu erkennen, da Angebote in vielen verschiedenen Sprachen bestehen, gleichzeitig ist aber auch eine gegenläufige Entwicklung zu einer neuen Einsprachigkeit zu beobachten. In den ersten Jahren des Internets bestand diese in der dominanten Nutzung des Englischen. Inzwischen wird Einsprachigkeit durch leicht zugängliche und hochwertige Übersetzungsmöglichkeiten sowie durch die automatische – und nicht selten kaum bemerkbare – sprachliche Anpassungen an die geografische Position der Nutzer:innen hergestellt, was auf die Fehlannahme zurückgeht, dass innerhalb eines Staates nur eine homogene Nationalsprache vorhanden oder von Bedeutung ist.

Trotzdem bleibt festzuhalten, dass Menschen, die sich im digitalen Raum bewegen, in der Regel englischsprachigen Elementen begegnen. Es ist aber auch möglich, Teil anderer Communities zu werden und es scheint immer häufiger vorzukommen, dass Interesse an Musik oder Filmen zu Sprachaneignung führen, z. B. die Begeisterung für K-Pop zum Koreanischlernen, das Interesse an Mangas zum Japanischlernen motiviert.

Eine interessanter Raum des Lernens im Internet besteht in sog. *Massively Multiplayer Online Games*, die laut statista.com allein in Europa 101,7 Millionen⁴ Nutzer:innen haben. Die sprachlichen Praktiken in diesen realitätsnahen virtuellen Spielwelten und den zum Teil engen Communities beschäftigen sowohl die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. z. B. Bawa 2018, Shahroki 2021), sie werden aber auch in der Fremdsprachendidaktik als Lernumgebung genutzt (vgl. z. B. Thorne et al. 2009, Chik 2014). Es liegt auf der Hand, dass Erkenntnisse aus der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung von Interesse für DaF/DaZ ist, wenn sich die Kontexte immer mehr vermischen, virtuelle Umgebungen zum immersiven Lernen eingesetzt werden (Pikhala-Posti 2015) und umfangreiche Gaming-Aktivitäten (auf Englisch) im privaten Kontext zu einem nachweisbaren Effekt auf die Englischnoten führen (vgl. Sylvén/Sundqvist 2012).

Aber auch viele andere sprachliche Praktiken im digitalen Raum sind sowohl für die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung als auch für DaF/DaZ relevant. Exemplarisch umreißen wir hier kurz eine Studie zu mehrsprachiger Kommunikation in virtuellen Austausch im Projekt *eMMA/multicom virtEx* (Ballweg et al. 2021). In diesem Projekt wurden Daten aus einem zweimonatigen virtuellen Austausch mit Schüler:innen und Studierenden aus ganz Europa erhoben, wobei der Fokus auf kulturreflexivem Lernen und mehrsprachiger, multimodaler Interaktion im digitalen Raum liegt. Neben Interviews und Fra-

4 Quelle: statista (2022): Mediennutzung in Europa. Online unter: <https://de.statista.com/statistik/studie/id/24564/dokument/mediennutzung-in-europa-statista-dossier> (letzter Zugriff 02.2022).

gebögen wurden Sprachdaten aus 13 Chatgruppen mit je 5–7 Teilnehmer:innen sowie aus Zoom-Gesprächen in denselben Gruppen erhoben. Bei deren Auswertung soll in diesem noch laufenden Projekt u. a. folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Welche Sprachen werden in den Gruppen genutzt?
- Wie wird die Sprachwahl ausgehandelt?
- Wie werden verschiedene Sprachen und Modi eingesetzt?
- Welche Rolle kommt der Nutzung verschiedener Tools zu?
- Wie wird sprachliches Verstehen ausgehandelt?
- Wie wird kulturelles Eigen- und Fremdverstehen sprachlich ausgehandelt?
- Wie wird Multimodalität zur Repräsentation und Reflexion genutzt?

Allen Teilnehmer:innen ist gemeinsam, dass sie die deutsche Sprache sprechen, wobei die Bandbreite von Personen reicht, die gerade begonnen haben, Deutsch zu lernen, bis zu Teilnehmer:innen, die in Deutschland mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen sind. Wenig überraschend spielen daher Deutsch als eine gemeinsame Sprache und Englisch als globale *Lingua franca* eine zentrale Rolle. Aus Perspektive der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung dürften Fragen der Mehrsprachigkeit, Multimodalität und Aushandlungsprozesse von Interesse sein. Für DaF/DaZ ist darüber hinaus die Frage relevant, wie in diesem Kontext die Aneignung von Sprache allgemein und eines spezifischen Registers erfolgt.

Erste Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass der Grad der Deutsch- und Englischkenntnisse einen Einfluss auf die Rolle der Sprecher:innen in der Gruppe hat und die Sprecher:innen mit ausgeprägteren Kenntnissen von den anderen Gruppenmitgliedern stärker sprachlich imitiert werden. Es geht entsprechend um die grundlegende soziolinguistische Fragestellung, wer wie kommuniziert und daran anschließend, welche Konsequenzen das für die Gruppe und für einzelne Gruppenmitglieder im Sinne von Zugehörigkeit und der Rolle in der Gruppe hat.

Weiterhin interessant sind die multimodalen Praktiken sowie der Einsatz digitaler Tools, die den sprachlichen Eindruck unterstützen. Dazu zählen z. B. der Einsatz von Übersetzungstools, Emoticons in phatischer Funktion und als re-debegleitende Gesten und der Einsatz von Fotos und TikToks zum einen zur Kontextualisierung der Verbalsprache, zum anderen durch die hohe Expressivität zur sprachlichen Überbrückung, wenn die zielsprachlichen Mittel nicht zur Verfügung stehen. Diese verwendeten Strategien führten dazu, dass auch Teilnehmer:innen, die erst seit wenigen Monaten Deutsch lernten, in der Lage waren, im Messenger komplexe Inhalte auf Deutsch zu verhandeln. Hier schließen sich Überlegungen an, wie solche Praktiken und überhaupt das sprachliche Register im Unterricht Raum bekommen und auch gezielt angeleitet werden können.

Datenkorpora, wie sie auch in diesem Projekt entstehen, können sowohl für Forschung in DaF/DaZ als auch in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung genutzt werden. Dabei sind sowohl ergänzende Fragestellungen als auch die kollaborative Bearbeitung gemeinsamer Fragestellungen denkbar.

5.2 Sprachaneignung mittels Fernsehen

Als weiteres Beispiel gehen wir auf das Fernsehen in einer anderen Sprache als der durch die in der Umgebung geprägten Nationalsprache(n) bzw. auf das Fernsehen in einer anderen als die der Erstsprache ein und nennen Anknüpfungspunkte zwischen der soziolinguistischen Mehrsprachigkeits- und der DaF/DaZ-Forschung. Das Internet hat in den letzten Jahren nicht nur Online-Welten verändert, sondern eben auch „altbekannte“ Medien wie das Fernsehen. Immer öfter werden Streamingdienste wie *Netflix*, *Amazon Prime* oder *Disney Plus* genutzt und das (private bzw. Kabel-)Fernsehen im klassischen Sinne rückt in den Hintergrund. Filme und Serien können über Streamingdienste in wenigen Schritten in unterschiedlichen Sprachen eingestellt und geschaut werden. Für mehrsprachige Nutzer:innen erweitert sich dadurch der sprachliche Input in den unterschiedlich vorhandenen Sprachen und somit auch die sprachliche Umgebung im eigenen Wohnzimmer.

Fernsehen ist de facto im Alltag ein primär zur Unterhaltung selbstverständlich genutztes Medium. Je nach sozial, kulturell aber auch sprachlich geprägten Kontexten kann sich das Fernsehverhalten hinsichtlich der Quantität und der Auswahl deutlich unterscheiden (vgl. z. B. Terhart/ Roth 2017: 174); z. B. fiel für das Jahr 2019 im europäischen Vergleich der tägliche Fernsehkonsum in westlichen Ländern wie Deutschland mit 211 Minuten deutlich geringer als im südöstlichen Raum wie z. B. Rumänien mit 331 oder Serbien mit 325 Minuten⁵ aus. Der Balkanraum nimmt eine besondere Rolle bei der Erforschung des inzidentellen Spracherwerbs des Deutschen mittels Fernsehen ein, wie den weiter unten rezipierten Studien entnommen werden kann.

Soziolinguistische Forschungsarbeiten beschäftigen sich schon seit einigen Jahren insbesondere mit Sprache und ihrer Macht und/oder Kommunikationsstrukturen in Medien wie Fernsehen oder Internet (vgl. z. B. Hermann/ Heygster 1981; Linke 1985; Biere/ Helmut 1993; Kelly-Holmes 2015). Anfängliche Beiträge aus der Spracherwerbsforschung untersuchen den Einfluss des Fernsehens bei ein- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen auf deren Fernsehrezeption (vgl. Terhart/Roth 2017) und die Auswirkungen dessen auf

5 Quelle: RTL AdConnect and RTL Group, September 2020. Online unter: <https://tvkeyfacts.com/wp-content/uploads/2021/01/TVKF-2020.pdf> (letzter Zugriff 02.2022).

sprachliche Kompetenzen. Dabei wurde eher ein negativer oder gar kein Einfluss auf die Sprachkompetenzen betont (vgl. Böhme-Dürr 2000: 434; Diergarten/Nieding 2012). Dies befindet sich im Umschwung und das Forschungsinteresse richtet sich zunehmend auf positive Aspekte des Fernsehens, sodass vor allem in mehrsprachigen Kontexten mittlerweile ein positiver Einfluss des Fernsehens auf Sprache hervorgehoben wird (vgl. Peters/ Webb 2018, Krammer 2021).

In der DaF/DaZ-Forschung ist insbesondere das Phänomen der inzidentellen außerschulischen Sprachaneignung des Deutschen außerhalb des Zielsprachenlandes mittels Fernsehen bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben. Das überrascht angesichts der – wie in Abschnitt 3 dieses Beitrags dargestellt – allgemein geringen Beachtung der Sprachaneignung und -verwendung von DaF/DaZ außerhalb des Klassenzimmers und der Fokussierung auf institutionelle Lernkontexte nicht. Insbesondere fehlt es hier an Studien zur Sprachaneignung von DaF/DaZ mittels Medien im privaten Kontext.

Erst wenige Beiträge – überwiegend Abschlussarbeiten – nehmen das Phänomen der inzidentellen Sprachaneignung des Deutschen mittels Fernsehen, das durchaus Schwierigkeiten bei der Begriffsbestimmung Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache hervorruft, in den Blick. Forschende beschreiben dabei das Phänomen der sog. *Fernsehkinder* bei Germanistikstudierenden u. a. in Estland (vgl. Feldmann 2013), Kroatien (vgl. Bogojevic 2018; Budacic 2020) und Serbien (vgl. Popovic et al. 2021), die ihre sprachlichen Kompetenzen vor allem auf den Erwerb des Deutschen mittels Fernsehen im Kindesalter zurückführen. Lisic (2014 unv.) beschreibt in ihrer Masterarbeit Faktoren der Sprachaneignung mittels Fernsehen bei Kindern und Jugendlichen in Bosnien und Herzegowina und untersucht weiter (als Havkic) in ihrem laufenden Promotionsprojekt u. a. die lerner-sprachlichen Kompetenzen der genannten Fernsehkinder.

Die in diesen Beiträgen beschriebenen Kinder und Germanistikstudierenden nennen als ausschlaggebenden Lernort für die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen das primär im (Klein-)Kindalter zu Unterhaltungszwecken genutzte Fernsehen. Die Untersuchungsteilnehmenden führen vor allem private Fernsehsender an, die eher der Unterhaltung dienen und nicht speziell für das Sprachenlernen aufbereitet sind, wie z. B. (animierte) Filme und Serien wie *SpongeBob*, *Hey Arnold* oder *Detectiv Conan*, die über u. a. *ProSieben*, *RTL* oder *Nickelodeon* ausgestrahlt werden (vgl. z. B. Budacic 2020: 23). Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass diese Erwerbsform einen bedeutenden Einfluss auf das Selbstverständnis der Erwerbenden haben kann. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass es sich bei den Untersuchungsteilnehmenden aus drei der zitierten Studien um Germanistik-Studierende handelt und andererseits auch bei den Kindern und Jugendlichen in dem Promotionsprojekt von Havkic (i. A.) ein großer Einfluss des Deutschen auf deren persönliche Zukunftsvorstellungen, wie

z. B. der Wunsch nach Migration in ein deutschsprachiges Land, zu beobachten ist.

Die Studien gehen dem Phänomen der Fernsehkinder aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive nach und legen den Fokus auf die Beschreibung des Sprachaneignungsprozesses aus spracherwerbstheoretischer Sicht sowie auf die sprachlichen Entwicklungen der Betroffenen. Weitere ethnografisch angelegte Studien in diesem Bereich würden wichtige Erkenntnisse in Bezug auf das soziokulturelle Umfeld, ein Selbstverständnis und die Aushandlung von Zugehörigkeiten liefern. Denn die Gründe des deutschsprachigen Fernsehkonsums sind einerseits auf einen zufälligen Zugang zum Satellitenfernsehen und damit auch den Fernsehsendern zurückzuführen. Andererseits hat ein nicht unbedeutender Anteil der Eltern als Asylant:innen in einem deutschsprachigen Land gelebt und bei der Rückkehr in das Herkunftsland auch das deutsche Fernsehen „mitgebracht“ (vgl. Havkic i. A.).

Das Phänomen der Fernsehkinder und der inzidentellen Zweit- bzw. Fremdsprachaneignung über den Fernseh-Input stellt unseres Erachtens nach einen Forschungsgegenstand dar, der sowohl aus der Perspektive der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung, z. B. in Bezug auf sprachliche Praktiken und zugrundeliegenden Überzeugungen sowie Identitätszuschreibungen, als auch aus der Perspektive der DaF/DaZ-Forschung, z. B. der Beschreibung dadurch angeeigneter sprachlicher Kompetenzen und deren Auswirkungen auf das weitere Lernen in formellen und informellen Settings, mehr Beachtung finden sollte. Die auf diese Art und Weise angeeigneten Kompetenzen können Herausforderungen oder Konsequenzen für die Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte im Ausland mit sich bringen. Denn die oben beschriebenen Germanistik-Studierenden bringen ganz andere sprachliche Ausgangskompetenzen und einen anderen Zugang zur Sprache mit als Fremdsprachenlernende im „klassischen“ Sinne (vgl. Popovic et al. 2021), wobei das vorhandene Wissen und die Identitätszuschreibungen im Unterricht in der Regel kaum einbezogen werden können.

Die hier dargestellten Beispiele zeigen einmal mehr, dass die Grenzen zwischen DaF und DaZ fließend bzw. nicht mehr aufrecht zu erhalten sind, und zwar vor allem hinsichtlich der Merkmale Lernort, Umgebung und Erwerbsform. Denn bei den oben genannten Studien handelt es sich um Lernende des Deutschen außerhalb des Zielsprachenlandes (Merkmal DaF), die die Sprache aber ungesteuert überwiegend im Kleinkindalter (Merkmal DaZ) mithilfe des Fernseh-Inputs erworben haben. Interessant wäre sowohl aus soziolinguistischer als auch der zweit- und fremdsprachlicher Forschungsperspektive die angewandte Sprache der sog. Fernsehkinder weiter zu erforschen und insbesondere auch derer, die sich für den Beruf der DaF-/DaZ-Lehrkraft entscheiden. Eine nähere Betrachtung der Motive der Fernsehkinder, der (auf die Kinder übertragenen)

biografischen Erfahrungen und Überzeugungen der Eltern als Asylant:innen in Deutschland sowie wirtschaftliche Zugzwänge schon für Kinder, eine tendenziell eher prestigeträchtige, potenziell wirtschaftlich nützliche Sprache zu lernen, könnte ebenfalls aus interdisziplinärer Perspektive bearbeitet werden.

5.3 Die Familie als zentraler Ort sprachlicher Sozialisation

Aus den unter 5.2 beschriebenen Studien dürfte deutlich geworden sein, dass die Familie ein zentraler Ort sprachlicher Sozialisation ist und Migrationserfahrungen auch für die darauffolgende Generation Selbstzuschreibungen und sprachliches Handeln entscheidend prägen (vgl. Brizic 2007). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis hat sich die Forschung zu Sprachen in der Familie, die traditionell in der Spracherwerbsforschung angesiedelt ist, in den vergangenen Jahrzehnten deutlich erweitert. Während lange Zeit der Fokus auf der Sprachaneignung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit lag und insbesondere Qualität und Quantität des Inputs erforscht wurden, gewinnt inzwischen in Arbeiten aus der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung z. B. die Einstellung der Eltern als einer der zentralen Einflussfaktoren auf die kindliche Sprachaneignung immer mehr an Bedeutung (Curdt-Christiansen 2013, Wąsikiewicz-Firlej/ Lankiewicz 2019, de Houwer 2020). Die Sprachkompetenz des Kindes war nicht mehr der Hauptfokus, da das vorherrschende Verständnis von Mehrsprachigkeit nun davon ausging, dass eine angenommene statische „erstsprachliche“ Kompetenz in allen Domänen zweier oder mehr Sprachen längst nicht von allen Kindern erreicht wird und auch nicht das Kriterium einer erfolgreichen Mehrsprachigkeit darstellt. Vielmehr galt das Interesse der Forschung, vor allem der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung, nun auch den sprachlichen Praktiken in der Familie, die gewissermaßen als Spiegel und Katalysator gesellschaftlicher Diskurse, Praktiken und Überzeugungen zu verstehen sind (vgl. z. B. Canagarajah 2004: 173, Clancy 2016: 167, Ballweg 2022). Dieser Forschungsbereich der *Family Language Policy* ist unter anderem damit befasst, eben solche sprachlichen Praktiken und zugrundeliegenden Überzeugungen aufzudecken und die Verbindung von *policies*, Überzeugungen, Sprachenwahl und Sprachverwendung zu untersuchen (King/ Fogle 2006; King, Fogle/ Logan-Terry 2008; Schwartz 2008, 2010).

Für DaF/DaZ, in diesem Fall in traditioneller Aufteilung vor allem DaZ, ist dieser Forschungsbereich, der inzwischen in vielen Ländern etabliert ist, in Deutschland aber noch in seinen Anfängen steckt, aus verschiedenen Gründen beachtenswert. Es ist längst bekannt, dass in Deutschland die familiäre Herkunft, vor allem der sozioökonomische Status, ein zentraler Faktor für Bildungserfolg ist (vgl. El-Mafaalani/ Masumi 2019: 22). Daher ist es unumgänglich, die familiäre

Situation von mehrsprachigen Jugendlichen in Deutschland in den Blick zu nehmen, besser zu verstehen und gezielt mit Unterricht zu vernetzen. Die Forschung zu *Family Language Policy* in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung scheint bisher nur wenig in Bildungskontexten und Lehrer:innenbildung anzukommen. Andersherum vergibt ein alleiniger Fokus auf Unterricht und die Sprachaneignung in Bildungseinrichtungen die Chance dieses ganzheitlichen Verstehens. Schließlich liegt auf der Hand, dass Lernende Bildungseinrichtungen nicht als *tabula rasa* betreten, sondern neben einem individuellen mehrsprachigen Repertoire auch Einstellungen und Überzeugungen mitbringen, die immer – und bei jüngeren Kindern in der Regel ausschließlich – durch die Familie geprägt sind.

Ebenso wie die Familie in Bildungseinrichtungen wirkt, haben letztere auch einen immensen Einfluss auf den Umgang mit Sprachen und sprachlichen Identitäten in Familien. Das Angebot von Fremdsprachen in der Schule, der Umgang mit verschiedenen Sprachen in der KiTa oder Ratschläge von Lehrenden beeinflussen Eltern und Kinder gleichermaßen in der gemeinsamen Aushandlung ihrer Sprachen. Als entscheidende Akteur:innen in der Bildungsbiografie der Kinder und Jugendlichen und als Vertreter:innen des Systems des Landes, das für viele Migrant:innen lange Zeit ein „Gastland“ bleibt, werden Lehrer:innen und Erzieher:innen insbesondere von den Eltern als Autoritäten wahrgenommen und sprachliche Praktiken werden an diese wahrgenommenen Erwartungen angepasst (Bezioglu-Göktolga/ Yagmur 2018a, 2018b; Ballweg 2022). Dabei handelt es sich nicht nur um explizite Empfehlungen, z. B. dazu, ob und wie Eltern ihre Erstsprache(n) mit den Kindern sprechen sollen, sondern häufig auch um Bemerkungen am Rande, die eine Sprache ab- oder aufwerten. Dabei kann es sich z. B. um die Wertschätzung von Englisch- und Französischkenntnissen oder die Abwertung von Arabisch- oder Türkischkenntnissen handeln, was von individuellen Wahrnehmungen einer Lehrperson, vielmehr aber von gesellschaftlich geprägten Zuschreibungen motiviert ist. Auch institutionelle Praktiken wie das Verbot bestimmter Sprachen, z. B. auf dem Schulhof, bei gleichzeitiger Förderung prestigeträchtiger Sprachen hat unweigerlich Auswirkungen auf Überzeugungen, sprachliche Praktiken und sprachliche Selbstwahrnehmungen (vgl. Ballweg 2022).

Es ist eine Tendenz in Familien mit Migrationshintergrund erkennbar, den erwarteten mittel- und langfristigen Nutzen sprachlicher Praktiken in den Vordergrund zu stellen und zum Teil auch aktuelle kommunikative und emotionale Bedürfnisse unterzuordnen, wenn sie z. B. in der Familie eine Sprache mit einem höheren Prestige und nicht die eigene Erstsprache verwenden (vgl. ebd.). In der stärkeren Vernetzung von Sprachaneignung und Sprachverwendung, institutioneller und außerinstitutioneller Sprachaneignung und einzelner Sprachen sowie der damit einhergehenden übergreifenden Betrachtung von Familien,

Bildungseinrichtungen und Gesellschaft insgesamt liegt nicht nur die Chance, Phänomene der Sprachverwendung und Sprachaneignung besser zu verstehen, sondern auch Veränderungen herbeizuführen. Ebenso wie gesellschaftliche Diskurse in die Bildungseinrichtungen und Familien wirken, können Bildungseinrichtungen umgekehrt auch dazu beitragen, gesellschaftliche Prozesse, in diesem Fall in Bezug auf Mehrsprachigkeit, Gleichberechtigung und Teilhabe, anzustoßen.

6. Fazit

Die zentralen Forschungsschwerpunkte der in diesem Beitrag dargestellten beiden Disziplinen mögen sich auf den ersten Blick unterscheiden, wenn z. B. die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung eher sprachliche Praktiken, Varietäten oder Ressourcen und die DaF-/DaZ-Forschung im Vergleich verstärkt institutionelle (Lehr- und Lern-) Kontexte fokussiert. Die Überlegungen in diesem Beitrag und die Beispiele für mögliche interdisziplinäre Forschungsbereiche im fünften Abschnitt konnten aufzeigen, dass dennoch große Überschneidungen bestehen, die im Zuge von Globalisierung, Migration und digitalem Wandel an Bedeutung gewinnen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen DaF/DaZ und soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung ist aus unserer Sicht eine von vielen Möglichkeiten der interdisziplinären Zusammenarbeit, um aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden.

Für DaF/DaZ sehen wir in dieser Zusammenarbeit eine Möglichkeit, Sprachaneignungsprozesse als gleichermaßen individuell und sozial verortet zu begreifen und sie als lebenslange Prozesse zu verstehen. Damit sind, anders als Long und Gass es 1997/98 postulierten (vgl. Abschnitt 3), Arbeitsplatz, Familie, Peer-Gruppen etc. sehr wohl Gegenstand von DaF/DaZ-Forschung. Weiterhin können theoretische wie empirische Zugänge, die in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung verbreitet sind, dazu beitragen, eine kritische Perspektive einzunehmen und Aspekte sozialer Gerechtigkeit zu berücksichtigen. Damit könnte eine Entwicklung begünstigt werden, wie sie in Deutschland z. B. in der Englischdidaktik zu sehen ist (vgl. z. B. die Beiträge in Gerlach 2020), in DaF/DaZ bisher allerdings eine untergeordnete Rolle spielt.

Eine zentrale Schnittstelle der beiden Disziplinen ist der Fokus auf Mehrsprachigkeit, der in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung durch ein heteroglossisches Verständnis situierter mehrsprachiger Praktiken gekennzeichnet ist, wohingegen dies in DaF/DaZ häufig im Sinne eines allgemeinen Anerkennens mehrsprachiger Kontexte und Repertoires geschieht und nur teilweise mehrsprachige Praktiken und Ressourcen in den Blick genommen werden. Über gemeinsame Aushandlungsprozesse wäre eine Weiterentwicklung

des Verständnisses von Mehrsprachigkeit, sprachlichen Normen sowie mehrsprachiger Praktiken und Aneignungsprozessen möglich. Die DaF/DaZ-spezifische Perspektive auf Sprachaneignung in unterschiedlichen Kontexten sowie der Blick auf Bildungsinstitutionen und Unterricht können wiederum die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung bereichern.

Gleichzeitig ist die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit allein nicht ausreichend, um eine Bildungsbenachteiligung und soziale Ungerechtigkeit zu mindern oder aufzulösen. Vielmehr können Diskurse, die allein auf Sprache(n) fokussieren, zugrundeliegende Machtkonstellationen eher verdecken. Duchêne (2020: 93) konstatiert:

These discourses, however, remain silent on the power relations and social conditions that shape the idea of multilingualism as a desirable good. They tacitly erase the fact that language (multilingualism included) constitutes a central site for the production of social differences. These differences are a factor in creating a social hierarchy of speakers, conferring to some individuals or groups the profit of distinction while depriving others of symbolic and material resources.

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels in einer mobilen, globalisierten und hochgradig vernetzten Welt werden die theoretische und methodische Weiterentwicklung eines Fachs, die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie die Einnahme einer kritischen Perspektive als Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung immer wichtiger werden. Die in diesem Beitrag skizzierten Möglichkeiten zur Zusammenarbeit von DaF/DaZ und soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung und die Weiterentwicklung von DaF/DaZ in Bezug auf Mehrsprachigkeit und eine kritische Perspektive sind als Überlegungen in diese Richtung zu verstehen.

Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos, Jannis (2017): Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. In: *Der Deutschunterricht* 4/17, 53–63.
- Auer, Peter (1999): From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: *The International Journal of Bilingualism* 3/4, 309–332.
- Auer, Peter (2007): The monolingual bias in bilingualism research, or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In: Heller, M. (Hg.), *Bilingualism. A Social Approach*. London: Palgrave Macmillan, 319–339.
- Badstübner-Kizik, Camilla/ Janíková, Věra (Hg.) (2018): *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Berlin u. a.: Lang.

- Ballweg, Sandra (2018): Forschungsmethodische Überlegungen zur Nexusanalyse in einem Projekt zu family language policies in mehrsprachigen Familien. In: Merkelbach, C./ Sablotny, M. (Hg.), *Darmstädter Vielfalt. 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 239–256.
- Ballweg, Sandra (2022): Anticipating expectations. Family Language Policy and its Orientation to the School System. In: *International Journal of Multilingualism*, 251–268.
- Ballweg, Sandra/ Jentges, Sabine/ Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2021): eMMA – ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler*innenaustauschen. In: Jentges, S (Hg.), *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 177–190.
- Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Krumm, Hans-Jürgen/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia (2016): *Interdisziplinarität*. In: Burwitz-Melzer, E./ Mehlhorn, G./ Riemer, C./ Bausch, K.-R./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 20–24.
- Bawa, Papia (2018): Massively Multiplayer Online Gamers' Language. Argument for an M-Gamer Corpus. In: *The Qualitative Report* 23/11, 2714–2753.
- Bezioglu-Göktolga, Irem/ Yagmur, Kutlay (2018a): Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39/1, 44–59.
- Bezioglu-Göktolga, Irem/ Yagmur, Kutlay (2018b): The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents. In: *Language, Culture and Curriculum* 31/3, 220–234.
- Bialystok, Ellen (2021): Cognitive Effects of Bilingualism. An Evolving Perspective. In: Francis, W. (Hg.), *Bilingualism Across the Lifespan. Opportunities and Challenges for Cognitive Research in a Global Society*. New York: Routledge, 9–28.
- Bialystok, Ellen/ Craik, Fergus (2022): How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. In: *Psychonomic Bulletin & Review* (online).
- Biebighäuser, Katrin/ Feick, Diana (Hg.) (2020): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Biere, Bernd U./ Henne, Helmut (Hg.) (1993): *Sprache in den Medien nach 1945* (= Reihe Germanistische Linguistik, 135). Tübingen: de Gruyter.
- Block, David (1996): Not so fast! Some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings and the heart and soul of SLA. In: *Applied Linguistics* 17, 65–83.
- Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bogojevic, Lana (2018): *Analyse der Sprachbiografien von Zagreber Germanistikstudierenden und die Anwendung von Sprachbiografien im Fremdsprachenunterricht. Abschlussarbeit*. Zagreb: Sveuciliste u Zagrebu.
- Böhme-Dürr, Karin (2000): Einfluss von Medien auf den Sprachlernprozess. In: Grimm, H. (Hg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 3, Sprache 3*; 3. Göttingen u. a.: Hogrefe, Verl. für Psychologie, 433–549.
- Brizic, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brunken, Ulrike/ Pajenkamp, Eva (2003): „Ich möchte meinen Kindern bei den Hausaufgaben helfen“. Kurse für Mütter von Schulkindern in Bremen. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 33–38.

- Budacic, Valentina (2020): *Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern. Master's thesis.* University of Zagreb: ODRAZ.
- Budde, Monika (2017): Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache: Konzeptionelle Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden. In: Di Venanzio, L./ Lammers, I./ Roll, H. (Hg.), *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016.* Universitätsverlag Göttingen, 11–30.
- Burwitz-Melzer, Eva (2019): The global village strikes back: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, E./ Riemer, C./ Schmelter, L. (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, 34–45
- Canagarajah, Suresh (2004): Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: Canagarajah, S. (Hg.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–24.
- Canagarajah, Suresh/ Wurr, Adrian (2011): Multilingual Communication and Language Acquisition: new Research Directions. In: *The Reading Matrix* 11/1, 1–15.
- Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chik, Alice (2014): Digital gaming and language learning: Autonomy and community. In: *Language Learning & Technology* 18/2, 85–100.
- Clancy, Brian (2016): *Investigating Intimate Discourse: Exploring the spoken interaction of families, couples and friends.* London: Routledge.
- Curdt-Christiansen, Xiao-Lan (2013): Negotiating family language policy: Doing homework. In Schwartz, M./ Verschik, A. (Hg.), *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction.* Berlin u. a.: Springer Science & Business Media, 277–294.
- De Houwer, Annick (2020): Why do so many children who hear two languages speak just a single language? In: *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25/1, 7–26.
- Diergarten, Katharina/ Nieding, Gerhild (2012): *Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit.* In: *Sprache-Stimme-Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen*, 36, 1, 25–29.
- Duchêne, Alexandre (2020): Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. In: *International Journal of the Sociology of Language* 263, 91–97.
- El-Mafaalani, Aladin/ Massumi, Mona (2019): *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-Of-Research Papier 08a, Verbundprojekt, Flucht: Forschung und Transfer, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück/ Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC)*9. Online unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf> (letzter Zugriff 10.01.2022).
- Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Krumm, Hans-Jürgen/ Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm; H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und*

- Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* Berlin: De Gruyter Mouton, 1–18.
- Feldmann, Anke (2013): *Fernsehkinder. Einfluss der Medien auf den Fremdspracherwerb im Kindesalter.* Seminararbeit. Universität Göttingen.
- Firth, Alan/ Wagner, Johannes (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. In: *The Modern Language Journal*, 81(iii), 285–300.
- Fishman, Joshua, A. (1971) *Sociolinguistics.* Rowley, MA: Newbury House.
- García, Ofelia/ Li Wei (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education.* Basingstoke, Hampshire et al.
- Gass, Susan M. (1998): Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be, a response to Firth and Wagner. In: *The Modern Language Journal*, 82, 83–94.
- Gerlach, David (Hg.) (2020): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele.* Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid/ Hansen, Antje/ McMonagle, Sarah/ Rauch, Dominique (Hg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden u. a.: Springer VS.
- Havkic, Amra (i.A.): *Sprachaneignung mittels Fernsehen. Eine kritische Synopse bestehender Zweitspracherwerbtheorie am Beispiel der ungesteuerten Sprachaneignung des Deutschen außerhalb des Zielsprachenlandes mittels Fernsehen.* Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaften im Studiengang Deutsch als Fremdsprache und Germanistik unter der Betreuung von Prof. Dr. Julia Settinieri.
- Heller, Monica (1999): *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography.* London: Longman.
- Hermann, Ingo/ Heygster, Anna-Luise (Hg.) (1981): *Fernsehkritik. Sprache im Fernsehen. Spontan? Konkret? Korrekt? Annäherungen an das Thema.* Mainz: Hase & Koehler.
- Hernández-Campoy, Juan Manuel (2014): Research Methods in Sociolinguistics. In: *AILA Review* 27, 5–29.
- Hinnenkamp, Volker (2020): Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In: Gogolin, I./ Hansen, A./ McMonagle, S./ Rauch, D. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden Springer, 67–74.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, I./ Hansen, A./ McMonagle, S./ Rauch, D. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung.* Wiesbaden Springer, 75–80.
- Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H./J.; Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Berlin: de Gruyter, 826–832.
- Jørgensen, Jens Normann (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. In: *International Journal of Multilingualism* 5/3, 161–176.
- Kelly-Holmes, Helen (2015): Analyzing Language Policies in New Media. In: Hult, F./ Johnson, C. (Hg.), *Research Methods in Language Policy and Planning.* Malden, MA: Wiley Blackwell, 130–139.
- Kelly-Holmes, Helen; Milani, Tommaso (2011): Thematising multilingualism in the media. In: *Journal of Language and Politics* 10/4, 467–489.
- King, Kendall./ Fogle, Lyn (2006): Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9:6, 695–712.

- King, Kendall/ Fogle, Lyn/ Logan-Terry, Aubrey (2008): Family language policy. In: *Language and Linguistics Compass* 2/5, 907–922.
- Krammer, Bernadette (2021): Kann Fernsehen die Mehrsprachigkeit fördern? In: *Medienimpulse*, Jg. 59(1), 11.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lane, Pia (2014): Nexus Analysis. In: Östman, J./ Verschueren, J. (Hg.), *Handbook of Pragmatics. 2014 Installment*. London: John Benjamins.
- Lantolf, James (1996): SLA theory building: Letting all the flowers bloom! In: *Language Learning* 46, 713–749.
- Lantolf, James (2000): Second Language Learning as a Mediated Process. In: *Language Teaching* 33/2, 79–96.
- Lantolf, James/ Thorne, Steven (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James/ Thorne, Steven (2007): Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: Van Patten, B./ Williams, J. (Hg.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 201–224.
- Lefebvre, Henri (1991 [1974]): *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Linke, Angelika (1985): *Gespräche im Fernsehen. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Bern: Peter Lang AG.
- Lisic, Amra (2014 unv.): Früher ungesteuerter Erwerb des Deutschen als Fremdsprache mittels Fernsehens. Masterarbeit an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaften im Studiengang Deutsch als Fremdsprache und Germanistik. Bielefeld, im Januar 2014.
- Long, Michael H. (1997): Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. In: *The Modern Language Journal* 81 (iii), 381–23.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V&R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Marten, Heiko/ Saagpaak, Maris (2017): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. München: Iudicium.
- May, Stephen (2014): *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. London: Routledge.
- McKay, Sandra Lee/ Hornberger, Nancy (Hg.) (1996): *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melchior, Luca (2020): Translanguaging-Zugänge für das sprachliche und kulturelle Lernen im Unterricht. Ein Vorschlag. In: Esterl, U./ Saxalber, A. (Hg.), *Spracherwerb und Sprachenlernen. ide* 44/4, 98–105.
- Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Cantone, Katja (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD.
- Ohm, Udo/ Bongartz, Christiane (Hg.) (2012): *Soziokulturelle und psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Ansätze zur Verbindung zweier Forschungsparadigmen*. Frankfurt: Lang.
- Pennycook, Alastair (1999): Introduction: Critical approaches to TESOL. In: *TESOL Quarterly* 33/3, 329–348.

- Pennycook, Alastair (2001): *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, Alastair/ Otsuji, Emi (2015): *Metrolingualism. Language in the City*. London: Routledge.
- Peters, Elke/ Webb, Stuart (2018): Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 40, 551–577.
- Pihkala-Posti, Laura (2015): Spielerische Kollaboration und kommunikative Authentizität mit Minecraft. In: *German as a foreign language (GFL)*, 2, 99–133.
- Plutzer, Verena (2019): Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychoanalytische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In: Schmolzer-Eibinger, S./ Akbulut, M./ Bushati, B. (Hg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden – Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster/New York: Waxmann, 215–228.
- Popovic, Julia/ Vukajlovic, Natasa/ Vollstädt, Nadine (2021): Fernsehkinder an der Universität Belgrad. In: *Infarmatologija*, 54/1.2, 22–33.
- Purkarthofer, Judith (2016): *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt: Drava.
- Rampton, Ben (1987): Stylistic variability and not speaking normal English: Some post-labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. In: Ellis, R. (Hg.), *Second language acquisition in context*. London: Prentice Hall, 47–58.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32/4, 282–301.
- Riehl, Maria (2020): Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik. In: Gogolin, I./ Hansen, A./ McMonagle, S./ Rauch, D. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden Springer, 93–97.
- Riemer, Claudia (2015): Lernorte und Fremd-/Zweitsprachenlernen – alles vernetzt und entgrenzt? In: Burwitz-Melzer, E./ Königs, F./ Riemer, C. (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 172–180.
- Rösler, Dietmar (2020): Das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdsprachenlernen. In: Esterl, U./ Saxalber, A. (Hg.): *Spracherwerb und Sprachenlernen. ide 4/2020*, 44 Jahrgang. Studienverlag Innsbruck, 10–20.
- Ruis de Zarobe, Leyre/ Ruis de Zarobe, Yolanda (2015): New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. In: *International Journal of Multilingualism* 12/4, 393–403.
- Sander, Isa-Lou/ Efung, Christian (Hg.) (2021): *Der Betrieb als Sprachlernort*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schwartz, Mila (2008): Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge among Second Generation Russian-Jewish Immigrants in Israel. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29/5, 400–418.
- Schwartz, Mila (2010): Family Language Policy: Core Issues of an Emerging Field. In: *Applied Linguistics Review* 1/1, 171–192.
- Scollon, Ron/ Wong Scollon, Suzie (2004): *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. New York: Routledge.

- Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin–Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Shahrokni, Seyed Abdollah (2021): Evidence for Second Language Socialization in Multi-player Online Game Play. In: *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 24/4, 1–44.
- Shuy, Roger (1969): The Relevance of Sociolinguistics for Language Teaching. In: *TESOL Quarterly* 3/1, 13–22.
- Springits, Birgit/ Dirim, İnci (2016): „Türkisch ist voll gangster.“ Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Geier, T./ Zaborowski, K (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden: Springer, 135–252.
- Sylvén, Liss Kerstin/ Sundqvist, Pia (2012): Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. In: *ReCALL* 24(3): *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 302–321.
- Terhart, Henrike/ Roth, Hans-Joachim (2017): Migration, Mehrsprachigkeit und kindliches Fernsehen. In: Ricard Brede, J./ Helmes, G. (Hg.), *Vielfalt und Diversität in Film und Fernsehen. Behinderung und Migration im Fokus*. Münster/New York: Waxmann, 173–192.
- Thorne, Steven/ Black, Rebecca/ Sykes, Julie (2009): Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. In: *Modern Language Journal* 93/1, 802–821.
- Wąsikiewicz-Firlej, Emilia/ Lankiewicz, Hadrian (2019): The dynamics of Family Language Policy in a trilingual family: A longitudinal case study. In: *Applied Linguistics Papers*, 26/ 1, 169–184.
- Wernicke, Anne (2020): *Von guten Feen und schlechten Deutschsprecher*innen. Diskurse und Positionierungen im Niedriglohnssektor des Gesundheitswesens*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wildemann, Anja (2020): Spracherwerb und Sprachenlernen. Implizite Lerngelegenheiten und explizite Lernangebote. In: Esterl, U./ Saxalber, A. (Hg.), *Spracherwerb und Sprachenlernen. ide* 44/4, 20–30.
- Würffel, Nicola (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen“. In: Marx, K./ Lobin, H./ Schmidt, A. (Hg.), *Deutsch in Sozialen Medien: Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin, Boston: De Gruyter, 217–232.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Vom fremdbestimmten Pattern Drill bis hin zur Selbstregulation. Fremdsprachendidaktik im Einflussfeld der Psychologie

Abstract: This paper provides an overview of psychological theories that have shaped foreign language education since its emergence as an independent discipline. It pays special attention to the call for the support of learner autonomy and self-regulation in the teaching and learning processes of foreign languages resulting from the insights of cognitivism and constructivism. This is particularly relevant in the context of current developments, namely the COVID-19 pandemic in 2020–2022, involving the shift from face-to-face to online teaching.

Keywords: foreign language education, psychology, cognitivism, constructivism, learner autonomy, self-regulated language learning

Einleitung

Die Psychologie als eine Wissenschaft, die sich mit dem Menschen befasst und Mechanismen untersucht, die seine Wahrnehmung, sein Erleben und sein Verhalten beeinflussen bzw. steuern, nimmt in der langen Reihe von Referenzwissenschaften der Fremdsprachendidaktik einen besonders wichtigen Platz ein. Nach dem in den 1990er Jahren von Henrici (1992: 67 ff.) vorgeschlagenen Modell gehört sie neben Soziologie, Pädagogik und Medienwissenschaft zu den „Referenzwissenschaften 3 (Bezugswissenschaften)“ (vgl. dazu Neuner 2007: 225 f., Schmenk 2019: 18 ff.). Es handelt sich hier um Disziplinen, die anders als „Referenzwissenschaften 1 (Grundlagenwissenschaften)“ (wie Angewandte Linguistik, *L2-Classroom Research* und – was, wie Pfeiffer (2001: 31) anmerkt, strittig sein kann – auch Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung) und „Referenzwissenschaften 2 (Inhaltswissenschaften)“ (wie Kontrastive Linguistik, Pragmatik, Kultur- und Landeskunde, Literaturwissenschaft) keine Erkennt-

1 Sebastian Chudak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s.chudak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-3026-9388, Jakub Przybył, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jakub.przybyl@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2826-8474.

nisse in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand selbst liefern, d. h. die Sprache oder die weit aufgefasste Kultur der Länder, in denen sie jeweils gesprochen wird, sondern einerseits über die Lernprozesse selbst, d. h. die Aufnahme, die Verarbeitung und die Speicherung von Informationen durch das kognitive System des Lernenden (vgl. Gruber 2011, Kiesel/ Koch 2012), sowie andererseits über die verschiedenartigen endogenen Voraussetzungen der individuellen Lernerpersönlichkeit, die den Verlauf und die Ergebnisse des Lernprozesses beeinflussen (vgl. Ledzińska/ Czerniawska 2011: 138 ff.).

Ihre Rolle ist besonders seit den 1980er Jahren groß, d. h. der Zeit, in der es in der Fremdsprachendidaktik zur Abkehr von der audiolingualen und audiovisuellen Methode kommt, im didaktischen Diskurs zunehmend die Rolle der Bewusstheit im Lernprozess betont wird und in der sich schließlich der kommunikative Ansatz durchsetzt. Sie nimmt sogar noch zu, als man vom Ende der Methodenära zu sprechen beginnt (vgl. Pfeiffer 2001: 93 f., Brown 2002) und merkt, wie wichtig die Individualisierung im Lehr- und Lernprozess ist, woraus sich u. a. die Forderung nach der gezielten Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht ergibt. Kumaravadivelu (2006: 176 f.) beschreibt die Lernenden in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

Postmethod pedagogy seeks to make the most use of learner investment and learner interest by giving them, to the extent feasible, a meaningful role in pedagogic decision making. [...] Postmethod pedagogy allows learners a role in pedagogic decision making by treating them as active and autonomous players. [...] learners use several meta-cognitive, cognitive, social, and affective strategies to achieve their learning objectives. [...] there are many individual ways of learning a language successfully, and [...] different learners will approach language learning differently.

Nicht zu übersehen ist hier der Einfluss der humanistischen Psychologie (vgl. Bugental 1964, Ledzińska/ Czerniawska 2011: 35 f.), die – wie u. a. Obacz (2015: 62) schreibt – dazu beiträgt, dass man Lernende nicht mehr als zu behelrende Objekte oder gar als mit Wissen zu füllende Gefäße, sondern als mündige Subjekte betrachtet, die selbstinitiativ und -verantwortlich handeln, wobei sie sich voneinander in vielerlei Hinsicht unterscheiden und woraus sich für die Unterrichtspraxis die Konsequenz ergibt, dass ihre Einzigartigkeit von Lehrpersonen wahrgenommen und bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts mitreflektiert werden muss.

Zum Dreh- und Angelpunkt der didaktischen Reflexion werden also die Lernenden mit ihren spezifischen Kommunikationsbedürfnissen einerseits, und andererseits mit einer breiten Palette individueller Eigenschaften (vgl. Dörny 2005, Roche 2005: 31 ff., Piekларz 2007: 79 f., Pawlak 2017: 11 ff., Cohen/Henry 2020), zu denen neben biologischen Faktoren (Alter und Geschlecht) auch kognitive (darunter Lernstile, Intelligenz), kognitiv-affektive (darunter Intro- und

Extrovertiertheit, Angstniveau oder Risikobereitschaft) und affektive (wie Einstellungen oder Motivation) Faktoren dazu gehören. Auch hier liefert die Psychologie wertvolle Erkenntnisse bezüglich der Rolle der genannten Aspekte im Lehr- und Lernprozess sowie der Relationen zwischen ihnen (vgl. Riemer 1997). Obgleich sie sich mit ihnen mit unterschiedlicher Intensität befasst, stimuliert sie stark den didaktischen Diskurs, im dessen Rahmen stets neue Untersuchungen initiiert werden. Sie beziehen sich z. B. auf:

- den Zusammenhang zwischen der Motivation mit dem Lernalter (s. Löwe 1976),
- die Motivation zum Fremdsprachenlernen (s. Dörnyei 2001, Mackiewicz 2014),
- Ängste, die das Lernen und den Gebrauch von Fremdsprachen in kommunikativen Kontexten beeinflussen (s. Nerlicki 2007, Nerlicki/ Riemer 2012),
- unterrichtspraktische Konsequenzen der Lernstilforschung (s. Schupmann 2015, Xun 2015),
- die Korrelation zwischen individuellen Eigenschaften der Lernenden (wie z. B. ihrer Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen oder Intro- und Extrovertiertheit; auch Störungen, wie z. B. der Lese-Rechtschreibschwäche) und ihrer Lernstrategiewahl und -nutzung (s. Jaworska 2016, Przybył u. a. 2017) oder
- die Dynamik des gesamten Faktorengefüges, dessen einzelne Elemente – wie z. B. die Lernmotivation oder Lernstrategien – je nach Kontext (Tageszeit, Aufgabe usw.) bestimmten Veränderungen unterliegen können (s. Pawlak 2017: 16ff.).

Die im Rahmen der Forschung zu individuellen Determinanten gewonnenen Erkenntnisse tragen maßgeblich dazu bei, dass Lehrpersonen zum besseren Verständnis von Lernprozessen gelangen, die Bedeutung von Individualisierung im didaktischen Prozess erkennen und besser auf die Bewältigung ggf. auftauchender Lernprobleme vorbereitet werden (vgl. Pawlak 2017: 24f.). Im Optimalfall wird auch ihre Bereitschaft dazu gefördert, ihre Lernenden und die Art und Weise, wie sie individuell lernen, besser kennenzulernen, und ihr Lernangebot an die Bedürfnisse dieser Lernenden anzupassen (vgl. Przybył u. a. 2017: 116). Sie wirken sich auch auf die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien aus, die immer häufiger ein differenziertes Aktivitäten- und Aufgabenangebot enthalten, darunter auch Hilfen für Lernende zur Reflexion über ihr Lernverhalten, ihre Lernmotivation oder über Ursachen ihrer Sprechhemmungen (s. Beispiele bei Chudak 2007 und 2011).

Der Einfluss der psychologischen Forschung auf die moderne Fremdsprachendidaktik ist zweifelsfrei stark. Sie trägt, wie oben angedeutet, zum besseren Verständnis des „engespannten Netzes interdependenter Variablen“ (Riemer 1997: VIII), d. h. des Gefüges von Einflussfaktoren, die auf den Fremdspracheneignungsprozess einwirken, sowie ihrer Wechselwirkungen. Ihre

Leistung besteht aber auch darin, dass sie psychologische Beschreibungen und Erklärungen von Lernvorgängen liefert, die zur Grundlage von Lerntheorien wurden und so die Fremdsprachendidaktik maßgeblich mitgeprägt haben. Die Entwicklung dieser Disziplin wird im Folgenden im Kontext der Erkenntnisse der psychologischen Forschung betrachtet, wobei insb. über den Weg vom fremdbestimmten Unterricht (vgl. Chudak 2007: 38f.) bis hin zum selbstbestimmten Lernen und die Veränderung der Definition von Lehrpersonen- und Lernendenrollen reflektiert wird. Das Augenmerk gilt schließlich der sich daraus ergebenden Forderung nach Lernerautonomie und Selbstregulation und ihrer Bedeutung im Kontext der neuesten Entwicklungen, d.h. der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020–2022 und der dadurch erzwungenen Umstellung vom Präsenz- auf Online-Unterricht.

Psychologische Lerntheorien und Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik

Die Fremdsprachendidaktik (poln. *glottodydaktyka*) ist eine verhältnismäßig junge Forschungsdisziplin², die sich erst seit den 1960er Jahren entwickelt (in Polen seit 1965–67, d.h. seit der Gründung des Instituts für Angewandte Linguistik und des Lehrstuhls für die Methodik von Deutsch als Fremdsprache durch Ludwik Zabrocki (1907–1977); in Deutschland seit 1970, als die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* die Gründung von Zentren für angewandte Forschung im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens zu finanzieren beschließt). Ihrer Gründung geht eine lange Reflexion über die Aneignung von Sprachen sowie über Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse voraus. Zu erwähnen sind hier z.B. die Arbeiten von J.A. Comenius (1582–1670) und seine Unterscheidung zwischen der *Mathetik* als der Wissenschaft vom Lernen oder Lernkunst und der *Didaktik*, der Wissenschaft des Unterrichtens, die er in *Spicilegium didacticum* von 1680 beschreibt.

Die Fremdsprachelehr- und -lernforschung als eine selbständige Disziplin, die sich mit der systematischen empirischen Erforschung von Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen beschäftigt und – auch in Anlehnung an diverse Bezugswissenschaften – einerseits Unterrichtsprinzipien formuliert und andererseits Grundlagen für die Berufsvorbereitung von Fremdsprachenlehrkräften liefert, wird jedoch erst im 20. Jh. geboren, wobei es abhängig von dem Standort, an dem sie jeweils betrieben wird, sich durchaus auch gewisse Unterschiede ergeben. So z. B. ist in Deutschland ihre didaktische und pädagogische Orientierung deutlich

2 Vgl. Schmenk (2019: 16–17) zur Problematik des Begriffs *Disziplin* in diesem Kontext.

(Schmenk 2019: 16); in Polen stützt sie sich in den ersten Jahren, so Pfeiffer (2003: 267), hauptsächlich auf die Forschungsergebnisse der Angewandten Linguistik, ohne die Relevanz von Erkenntnissen anderer Disziplinen, wie z. B. der Allgemeinen Didaktik, für das richtige Verständnis von Sprachlehr- und -lernprozessen zu erkennen und für Bildung eigener Theorien zu nutzen. Erst die 1980er Jahre bringen eine Änderung mit sich und die nötige Anerkennung der Rolle anderer Wissenschaften, darunter auch der Psychologie (vgl. Digeser 1983: 195ff.), was Fachpublikationen aus dieser Zeit stark reflektieren, z. B.:

- im polnischen Kontext bei Komorowska (1979a, 1979b), Smólska (1979) oder bei Zabrocki (1979), bei denen das Augenmerk den Prozessen gilt, die zur Automatisierung von Sprachgewohnheiten führen, sowie der Rolle der Bewusstheit im Unterrichtsprozess oder der Effizienz der audiolinguale und der kognitiven Methode und schließlich auch der Diskussion über den Sinn von Unterrichtsmethoden, die sich auf die Erkenntnisse des Behaviorismus oder des damals aktuell diskutierten kognitiven Ansatzes stützen;
- im deutschen Kontext in der Veröffentlichung des Koordinierungsgremiums (1983), die die philosophischen Grundlagen der neuen Sprachlehr- und -lernforschung legt und sie als eigenständige Disziplin definiert, die sich dabei auf die Erkenntnisse zahlreicher Disziplinen, wie der kontrastiven Analyse, der natürlichen Zweitspracherwerbsforschung oder der Kognitionswissenschaft stützt.

Nach einer langen Dominanzphase der Grammatik-Übersetzungs-Methode in der Fremdsprachendidaktik des 18. und 19. Jh. oder ab ca. 1880 der direkten Methode entwickeln sich unter dem Einfluss der lernpsychologischen Forschung der 1930–1950er Jahre die audiolinguale und audiovisuelle Methode, später auch der kommunikative Ansatz (vgl. Neuner 2007: 227ff.) und – u. a. unter dem Einfluss der humanistischen Psychologie und der Psychotherapie – die sog. alternativen Methoden (Ortner 2007: 234ff.). Die ersten beiden stehen eindeutig unter dem Einfluss des Behaviorismus, eines wissenschaftlichen Konzepts, das sich seit Beginn des 20. Jh. entwickelt³ und Hypothesen formuliert, die den Lernprozess als einen Konditionierungsprozess beschreiben (vgl. Digeser 1983: 198ff., Göhlich/ Zirfas 2007: 19ff., Kiesel/ Koch 2012: 19ff.), dessen Ziel es ist, durch sich stets wiederholende Imitation (*Pattern Drill*) automatisierte, reflexartige Reaktionen auf bestimmte Reize auszubilden:

Behaviourism was based on the view that all learning – including language learning – occurs through a process of imitation, practice, reinforcement and habit formation. According to behaviourism, the environment is crucial not only because it is the source

3 S. Arbeiten von Iwan Petrowitsch Pawlow (1849–1936), Edward Lee Thorndike (1874–1949), Burrhus Frederic Skinner (1904–1990).

of the linguistic stimuli that learners need in order to form associations between the words they hear and the objects and events they represent, but also because it provides feedback on learners' performance. Behaviourists claimed that when learners correctly produce language that approximates what they are exposed to in the input, and these efforts receive positive reinforcement, habits are formed. (Spada/ Lightbown 2020: 113f.).

Von den unterschiedlichen Aspekten der auf den Annahmen des Behaviorismus basierenden Lerntheorie, die kritisiert wurden (darunter auch diejenigen, auf die in den 1970er Jahren N. Chomsky hingewiesen hat; vgl. Digeser 1983: 254ff., Neuner 2007: 230, Hufeisen/ Riemer 2010: 740), ist im Kontext dieses Beitrags einerseits die Tatsache wichtig, dass der Behaviorismus die mentalen Prozesse nicht erklärt, die für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten verantwortlich und in der sog. *Black Box* verborgen sind (vgl. Christ 2020: 191 ff.), andererseits der weitgehende Ausschluss des kognitiven und kreativen Potenzials der Lernenden (vgl. Neuner 2007: 230).

Einen besonders starken Einfluss auf die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik hatten schließlich einerseits die Kognitionspsychologie und andererseits die daran anknüpfende Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Erstere beschreibt den Menschen als ein Informationsverarbeitungssystem und befasst sich mit der menschlichen Wahrnehmung, der Organisation von Wissen im menschlichen Gedächtnis sowie mit den Prozessen der Verarbeitung von Informationen, die von Menschen in der Interaktion mit dem sie umgebenden Umfeld gewonnen werden; letztere betont die aktive und konstruktive Natur des menschlichen Wissens, die Selbsttätigkeit des Erkennens und die Selbststeuerung des Lernens (vgl. Wendt 2000: 17 ff., Wolff 2002: 35 ff., Göhlich/ Zirfas 2007: 24 ff., Gruber 2011).

Das Interesse an der kognitiven Psychologie, das in der Fremdsprachendidaktik in den 1970/80er Jahren zu beobachten ist, hängt mit der sog. „kognitiven Wende“ (Rickheit/ Strohner 1993: 9) zusammen und führt zu der Erkenntnis, dass das Lernen dann effizient ist, wenn es sich aus einem entsprechenden Lernerengagement ergibt, mit bewusstem strategischen Vorgehen zusammenhängt, vor allem aber wenn es mit der Aktivierung der Gedächtnisstrukturen mit dem darin gespeicherten Sprach- und Weltwissen verbunden ist:

Im Gegensatz zu behavioristischen Modellen sehen kognitive Ansätze den Spracherwerb vielmehr als einen kreativen Prozess und nicht als reine Imitation, bei dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet wird. Dieser Prozess wird durch bewusst (auch gelernte) und unbewusst eingesetzte Strategien und (auch gezielt) eingesetzte mentale Handlungen gesteuert, neuer sprachlicher Input wird auf der Basis des vorhandenen Spracheninventars verarbeitet, integriert und automatisiert. Dies geschieht dynamisch in einem hypothesengenerierenden und -testenden Prozess der Informationsverarbeitung, in dessen Verlauf Sprache wächst und Annahmen bzw.

Hypothesen über sie fortwährend gemäß dem Input restrukturiert werden. (Hufeisen/Riemer 2010: 741)

Es wird betont, dass das Lernen mit einer gewissen Anstrengung verbunden ist: „Learning requires the learner’s attention and effort, because nothing is learned without ‚noticing‘“ (Spada/ Lightbown 2020: 115); wobei diese Anstrengung damit zusammenhängt, dass der Lernende dabei – um für sich optimale Lernergebnisse zu erreichen – sein Vorwissen aktivieren, neue Informationen mit bereits Gelerntem verbinden muss und stets darum bemüht sein sollte, induktiv vorzugehen, d.h. den Lerngegenstand selbständig zu verstehen versuchen (Ledzińska/ Czerniawska 2011: 74ff.). Man weist auch darauf hin, dass das vom Lernenden angeeignete Wissen (*declarative knowledge*) durch Wiederholung und praktischen Einsatz automatisiert wird, wobei es in diesem Prozess zur Umstrukturierung seines Gedächtnisses kommt: „Restructuring is a cognitive process in which previously acquired information that has been somehow stored in separate categories is integrated and this integration expands the learner’s competence“ (Spada/ Lightbown 2020: 115).

Der Einfluss der kognitiven Theorie auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts kann – wie Myczko (2003: 17) feststellt – in vier Etappen eingeteilt werden:

1. Etappe – verbunden mit der kognitiven Methode, in der eine bedeutende Rolle das Lernen von Grammatik spielt und die Notwendigkeit der bewussten Verwendung der Erstsprachen der Lernenden im Lehr- und Lernprozess betont wird (Vergleich und Übersetzung), was dazu führt, dass sie als „up-to-date grammar-translation method“ bezeichnet wurde (vgl. Pfeiffer 2001: 81);
2. Etappe, die mit der Erkenntnis zusammenhängt, dass – wie Rickheit und Strohnert (1993: 9f.) betonen – „Sprachverarbeitung nicht nur Kognition, sondern auch Kommunikation ist“ und dass „menschliche Kommunikation in der Regel der Situationsbewältigung dient“, folglich also „nicht isoliert, sondern in ihrer Situiertheit untersucht werden muss“; diese Etappe ist also mit dem kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik verbunden, in dem besonders viel Aufmerksamkeit den Prozessen der Wahrnehmung und der Verarbeitung von Hör- und Lesetexten gewidmet wird;
3. Etappe, in der das Konzept strategischen Lernens ausgebaut wird, was zur Folge hat, dass das Bewusstsein der Notwendigkeit der Einführung von Elementen expliziten und impliziten Trainings von Lernstrategien und -techniken steigt (vgl. Wolff 1996: 556ff., Campadieu 1999, Chudak 2007: 56ff., Sulikowska 2011: 162ff.); reflektiert wird hier über Strategien und Techniken, die bei der Aneignung von Grammatik und Wortschatz (seltener Aussprache) und bei der Entwicklung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten ihren Einsatz finden (können); und schließlich

4. Etappe, in der unter dem Einfluss der Überlegungen zur Rolle der Metakognition im Lehr- und Lernprozess (vgl. Wolff 1996: 552, Konrad 1997: 28 ff., Myczko 2005a: 70, Chudak 2007: 32 ff.) es zur Neudefinition von Lehrpersonen- und Lernendenrollen kommt.

Die konstruktivistische Lerntheorie, ähnlich wie die kognitive, beschreibt den Lernprozess als einen Konstruktionsprozess, betont aber deutlich stärker seine Individualität und weist auf die Selbstregulation und die Kooperation mit anderen Lernenden hin als Faktoren, die maßgeblich die Lernergebnisse beeinflussen (vgl. Wolff 1996: 547 ff., 2002: 86 ff.). Wie Myczko (2005b: 231 f.) schreibt, besteht der Unterschied zwischen ihnen grundsätzlich darin, dass

die zentrale Frage danach, wie Wissen entsteht und wie der Ablauf der Lernprozesse ist, von der kognitiven Psychologie aus der Perspektive der Lern- und Erkenntnispsychologie betrachtet wird. Die Konstruktivisten hingegen befassen sich mit diesem Problem aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie (Piaget) oder aus philosophischer Sicht (sog. radikaler Konstruktivismus). Die konstruktivistische Lerntheorie, die die Erkenntnisse des epistemologischen und radikalen Konstruktivismus nutzt, ist [...] keine Lerntheorie im klassischen Sinne. Es handelt sich vielmehr um eine praxisorientierte Disziplin, die aufzeigen möchte, wie Kognition bei Schülern gefördert werden kann. [übersetzt von S. Ch.]

Aus den konstruktivistischen Überlegungen ergibt sich eine Reihe von Implikationen für die Fremdsprachendidaktik. An erster Stelle ist zu erwähnen, dass das Lernen, welches als individueller Wissenskonstruktionsprozess definiert wird, nur dann von Erfolg gekrönt wird, wenn die Lernenden die Möglichkeit dazu haben, Verantwortung zu übernehmen und diesen Prozess selbst zu organisieren (vgl. Wolff 2002: 90). Seine Effizienz kann gesteigert werden, wenn das Lernen in Kooperation mit anderen Lernenden stattfindet, was zur Angleichung ihrer individuellen Wissenskonstrukte führt, sowie wenn das Lernen in Kontexte eingebettet ist, die reich an Stimuli sind, die entdeckendes und induktives Lernen ermöglichen, dadurch die Lernenden aktivieren und für die individuelle Wissenskonstruktion und Entwicklung von Lernstrategien förderlich sind (vgl. Gnutzmann/ Salden 2010: 124f.). Eine prominente Stellung nimmt hier – wie bereits angedeutet – das Prinzip der weit aufgefassten Lerneraktivierung ein (Myczko 2005a: 71 ff., 2005b: 236 ff.), mit der die Förderung der Selbständigkeit der Lernenden auf allen Etappen des Lernprozesses assoziiert wird, also auch bei der Festlegung von Lernzielen, der Überwachung und Evaluation des Lernprozesses, der Aktivierung von Vorwissen unterschiedlicher Art (sowohl Sprachwissen als auch Weltwissen) usw. Eine bedeutende Rolle spielt hierbei die Lehrperson, die allerdings die Rolle des *allwissenden Instruktors* aufgeben muss

und vielmehr als *Moderator* der Lernprozesse bzw. *Manager* der Lernumgebung⁴ und *Lernberater* agieren muss (vgl. Chudak 2007: 50f., Chojnacka-Gärtner 2009: 69f.). Es ist schließlich anzumerken, dass es bereits eine Reihe von Konzepten gibt, die jeweils zumindest einen Teil konstruktivistischer Lernprinzipien verwirklichen, wie z. B. aufgaben-, projekt- oder inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen. Fast alle konstruktivistischen Lernprinzipien (vor allem das Prinzip des bewussten und prozessorientierten Lernens) werden jedoch erst beim autonomen Lernen und bei entsprechender Förderung der Selbstregulation umgesetzt.

Lernerautonomie und Selbstregulation des Lernprozesses

Die Diskussion zur Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik, die in den 1980er Jahren beginnt und die von recht allgemeinen, wenig konkreten Definitionen der Autonomie ausgeht, wie z. B. der Definition von Holec (1980: 4), der Lernerautonomie als „ability to take charge of one’s own learning“ beschreibt, hat mittlerweile eine lange Geschichte und vor allem aber viele unterschiedliche Auffassungen davon erbracht, was *Autonomie* bedeutet, sowie Ideen, wie sie gefördert werden kann bzw. soll. Schmenk (2010: 12), die zurecht von einer gewissen „Verwässerung der Bedeutung von Lernerautonomie“ oder ihrer „Konturlosigkeit“ und dem Verlust an Trennschärfe zwischen den einzelnen Szenarien und Überlegungen schreibt, die mit ihrer großen Beliebtheit und Idealisierung einhergehen und die aber alle im Rahmen des Gesamtkonzepts *Lernerautonomie* ihren Platz haben, unterscheidet sechs unterschiedliche „Versionen“ (ebd. 13ff.; vgl. Komorowska 2011: 60ff.) davon:

1. *Situative* und *technizistische* Autonomiebegriffe, die die Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden beim Lernen betonen, aber leider nicht präzisieren, was sie unter dem Begriff *Lernen* verstehen, was dazu führt, dass es „als Summe von Tätigkeiten, die an und mit fremdsprachlichen Materialien allein ausgeführt werden“ (u. a. auch am Computer) erscheint.
2. *Handlungstheoretische* Autonomiekonzeption, die auf den bereits erwähnten Holec (1980) zurückgeht und in der *Autonomie* als Voraussetzung für selbst gesteuertes „Lernhandeln“ in allen Phasen des Lernprozesses (beginnend mit der Planung, über die Durchführung, bis hin zur Reflexion und Bewertung/Evaluation) definiert wird; derartiges „Selbstlehren“ als eine Form der Lernerautonomie wird allerdings gleichzeitig (insb. im Kontext institutionellen Unterrichts) für kaum praktikabel erklärt bzw. erfordert bestimmte Hilfe-

4 In der einschlägigen Fachliteratur tauchen in diesem Kontext Begriffe mit eindeutig positiven Konnotationen auf, wie z. B. *Lernwerkstatt* oder *Haus des Lernens*.

stellungen (Tutorien, Beratungsgespräche, umfangreiches und differenziertes Angebot an Lernmaterialien); häufig wird diese Art von Autonomie mit der sog. *Lernkompetenz* gleichgesetzt, was dazu führt, dass über bestimmte Aspekte, wie z.B. die Fähigkeit zur sinnvollen Materialauswahl oder die Selbstevaluation, nicht ausreichend reflektiert wird.

3. *Strategisch-technische* Autonomiebegriffe, die ein umfangreiches Lernstrategien- bzw. Lerntechnikenrepertoire für das A und O der Autonomie halten und die Effizienz des Lernens in den Mittelpunkt der Reflexion stellen (Lernende als *Manager*, die ihre Lernprozesse *gewinnorientiert* steuern); einem solchen Konzept liegt ein instrumenteller Lernbegriff zugrunde, was bedeutet, dass das Lernen „ein vom Einzelnen mit Hilfe trainierbarer strategischer Entscheidungen steuerbarer Prozess“ (ebd.: 15) ist, dessen Effizienz hauptsächlich von dem Grad der Beherrschung eines gewissen Strategienrepertoires abhängt, das in Form von „Instruktion zur optimalen Nutzung von strategischen Kenntnissen und handlungsspielräumen“ (ebd.: 16) zu verstehen ist (vgl. Dąbrowska 2011: 80 ff.).
4. (*Radikal-*) *Konstruktivistische* Autonomiekonzeption, die auf der radikal individualisierten Auffassung von Wissen und Wahrnehmung (vgl. Glasersfeld 1996: 22) fußend die Ansicht vertritt, dass auch das (Fremdsprachen-) Lernen radikal individuell-konstruierend erfolgt. Die Konsequenz: „Lebende bzw. kognitive Systeme sind grundsätzlich durch informationelle Geschlossenheit, Autonomie und Autopoiesis gekennzeichnet. [...] Als lebende kognitive Systeme sind wir alle per se autonom. Lernen kann insofern gar nicht anders als autonom erfolgen.“ (ebd.: 17); die Autonomie stellt demnach – wie Schmenk (2010: 17) schlussfolgert – den „Normalzustand“, „ein grundsätzlich gegebenes Charakteristikum des Lerner“ dar, was zur Folge hat, dass sie nicht als Ziel von Lern- und Erziehungsprozessen gelten kann.
5. *Entwicklungspsychologische* Autonomiekonzeptionen, die mit dem Autonomieansatz von Little (1994, 1999) assoziiert werden, in dem Autonomie als die vom Individuum im Laufe seiner Adoleszenzentwicklung erworbene Selbstständigkeit (ein für erwachsene Menschen natürlicher Zustand) aufgefasst wird; sie kann nicht mit autodidaktischem Lernen gleichgesetzt werden, da das lernende Individuum durchaus auch auf Hilfe von außen angewiesen ist und seine Lernprozesse von anderen Menschen (Vorbildern, Helfern) stimuliert werden (können).
6. *Pädagogisch-fächerübergreifende* Autonomiekonzeptionen, in denen es anders als im Konzept von Little nicht davon ausgegangen wird, dass Autonomie (Mündigkeit) etwas gegebenes und natürliches ist, sondern eher etwas, was Bereitschaft und Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit sowie kritische Distanznahme erfordert (vgl. Kumaravadivelu 2006: 177); der Autonomiebegriff ist hier – wie Schmenk (2010: 19f.) bemerkt – sehr viel

weiter gefasst im Vergleich zu anderen Konzepten der Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen, da er „emanzipatorisch perspektiviert“ ist und „die moralische und politische Dimension des Neinsagens, der Emanzipation bzw. Befreiung von Fremdbestimmung“ enthält.

Von den oben aufgelisteten verschiedenen, zum Teil erheblich divergierenden Autonomieversionen sind in der didaktischen Praxis Versuche, Lernerautonomie im Sinne selbstgesteuerten Lernhandelns (2. Variante) zu entwickeln, durchaus präsent. Offene Unterrichtsformen, wie Projektarbeit (vgl. Krumm 1991, Karpeta-Peć 2008: 63 ff.), oder neuere Konzepte, wie z. B. die von Piepho (2003) oder Hölscher (2006) propagierten „Lernszenarien“, mögen das Potenzial dazu haben, den Lernenden die Übernahme der Verantwortung für ihren Lernprozess auf allen seinen Etappen zu ermöglichen. Sie werden allerdings erfahrungsgemäß (vor allem aus organisatorischen Gründen wie Zeitmangel oder wegen Lehrprogrammvorgaben, die eingehalten werden müssen) viel zu selten praktiziert, als dass mit ihrer Hilfe Lernerautonomie ausreichend gefördert werden könnte (vgl. Komorowska 2011: 69f.).

Auch die dritte der von Schmenk genannten Autonomievarianten hat sich in der Unterrichtspraxis etabliert. Wird gegenwärtig in der didaktischen Fachliteratur das Thema des Lernstrategietrainings aufgegriffen (vgl. Sulikowska 2011: 162ff.; Bimmel 2012a: 3ff. und andere Beiträge in der Ausgabe 46/2012 von „Fremdsprache Deutsch“), so gilt das Augenmerk meistens nicht den Strategien allein, sondern durchaus auch der Reflexion über das eigene Lernverhalten und der Bewusstmachung von Entscheidungsprozessen bei der Strategiewahl und Lernprozessen im Allgemeinen – es spiegelt also die recht lange Tradition der Forschung um Sprachlernstrategien, die bereits auf die 1980er und -90er Jahre zurückgeht⁵ und zahlreiche quantitative und qualitative Studien erbracht hat, wie die von O'Malley und Chamot (1990), Oxford (1990) oder Oxford und Nyikos (1989), um nur ein paar Beispiele zu nennen, und eine große Entwicklung durchgemacht hat, nicht nur in Bezug auf ihren Umfang, sondern auch in Bezug auf die methodologischen Perspektiven. All das findet auch seinen Niederschlag in Lehr- und Lernmaterialien, in denen entsprechende Angebote, u. a. explizite Hinweise auf Lernstrategien, Instrumente der Evaluation von Lernprozessen fast schon standartmäßig vorhanden sind (vgl. Chudak 2007: 341 ff., Bimmel 2012b: 50 ff.).

Mit der Lernerautonomie und insb. mit dem Konzept strategischen Fremdsprachenlernens korrespondiert die Idee der Selbstregulation, die auf ähnlichen Überzeugungen über die menschliche Natur und die Natur des Sprachenlernens

5 Vgl. Przybył und Urbańska (2020: 122ff.) zu einem Überblick über die Entwicklungen der vergangenen 30 Jahre.

beruht und nach einer einfachen Definition von Tice (2009: 202) als „attempts to alter one’s responses [...] used to control one’s thought processes, emotional states, impulsive and appetitive responses, and task performance“ verstanden werden kann. Konrad (2008: 18) beschreibt sie als eine Form selbstgesteuerten Lernens, bei dem „das Individuum in der Lage ist, sein eigenes Lernen vorzubereiten, die erforderlichen Lernschritte durchzuführen, für die Rückmeldung und Bewertung der Lernergebnisse zu sorgen und die eigene Motivation und Konzentration aufrechtzuerhalten“. Es handelt sich also dabei um „psychische Regulation des Lernprozesses“, bei der „der Lernende seine Lernaktivitäten, seinen Lernzielen und seinem individuellen Lernfortschritt anpasst“ (ebd.). Den Konzepten *autonomes Lernen* und *selbstreguliertes Lernen* ist – wie Konrad (ebd.) bemerkt – „die Betonung eines hohen Selbststeuerungs- bzw. Selbstbestimmungsanteils“ gemeinsam: Zentrale Entscheidungen, die den Lernprozess betreffen und die Verantwortung dafür werden von Lernenden übernommen, die ihre Lernprozesse also selbst und aktiv gestalten, dabei Sinnzusammenhänge konstruieren, unterschiedliche Informationsquellen und Strategien nutzen. Was aber im Kontext der Selbstregulation besonders wichtig ist, sie sind dazu fähig, ihre kognitiven, volitionalen, motivationalen, verhaltens- oder kontextbezogenen Aktivitäten zu überwachen, zu kontrollieren und zu regulieren, um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Pintrich 2000, Justus 2017, Białek 2018, Tyszkowska 2022).

Obwohl die Selbstregulation bereits in den 1970er Jahren von Vygotsky (1978) beschrieben und als entscheidend für die Entwicklung von selbstbestimmtem Verhalten anerkannt wurde (vgl. Bandura 1976), blieb sie lange Zeit ein Konstrukt, das eher von Psychologen (vgl. Boekaerts 1997; Zimmerman 2002, Krzyżewski 2008) als von Fremdsprachlehr- und -lernforschern untersucht wurde. In den 1990er Jahren, als die Strategieforschung bereits florierte, wurde Selbstregulation in der fachdidaktischen Literatur kaum erwähnt. Wie Przybył und Urbańska (2020: 120ff.) bemerken, wurde dieses Konzept im fremdsprachendidaktischen Kontext erst dann gründlich untersucht, als Dörnyei (2005) den Paradigmenwechsel weg von Sprachlernstrategie- hin zu Selbstregulationsforschung vorgeschlagen hat. Das Ergebnis davon ist die Erkenntnis, dass Forscher, die sich mit Sprachlernstrategien oder mit der Selbstregulation befassen, verschiedene Teile desselben Prozesses untersuchen und die Betonung der Bedeutung des Zusammenspiels kognitiver und metakognitiver Strategien einerseits sowie andererseits emotionaler und motivationaler Komponenten im Lernprozess. Als Beispiel kann hier das Modell der strategischen Selbstregulation (*The Strategic Self-Regulation Model* (S²R)) von Oxford (2017) dienen, das die Notwendigkeit betont, die Erkenntnisse aus beiden Arten von Studien in Einklang zu bringen und versucht, sie zu verschmelzen, indem es Sprachlernstrategien in vier Bereichen (d. h. Kognition, Emotionen, soziale Interaktion, Motivation) der strategischen Selbstregulation von Lernenden betrachtet.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Interesse am selbstgesteuerten Lernen ist nicht neu. Schließlich hat bereits J.A. Comenius in seiner *Didactica Magna* (1657), die als das erste große Werk der Pädagogik bezeichnet wird, auf die Bedeutung selbständigen Tuns und Findens hingewiesen. Im fremdsprachendidaktischen Kontext nimmt es aber zu – unter dem Einfluss humanistischer Psychologie sowie mit der Entwicklung des Kognitivismus und des Konstruktivismus in der zweiten Hälfte des XX. Jahrhunderts und der auf ihrer Basis herausgearbeiteten Lerntheorien, die die Individualität der Lernprozesse betonen. Man ist sich einerseits darüber im Klaren, wie stark die endogenen Voraussetzungen der individuellen Lernerpersönlichkeit die Art und Weise beeinflussen, wie der Prozess der Entwicklung von sprachlichen (Teil)Kompetenzen verläuft, und andererseits auch darüber wie eingeschränkt der Einfluss der Lehrperson auf den Verlauf (insb. im Bereich der Emotionen, die das Lernen begleiten, und der Lernmotivation) und die Ergebnisse dieses Prozesses ist. Unter dem Einfluss der Diskussion um die Lernerautonomie, strategisches Lernen und die Selbstregulation ist man heutzutage stärker als je zuvor darum bemüht, den Lernenden die Möglichkeiten dazu zu geben bzw. ihre Fähigkeit dazu zu stärken, Lernaktivitäten selbst bewusst zu initiieren und mithilfe möglichst umfangreichen Wissens über Lernstrategien und -techniken zu steuern, zu überwachen und schließlich auch zu evaluieren, wobei auch die oben erwähnten affektiven Aspekte kontrolliert werden. Die Konsequenz: Zu den Zielen der Sprachdidaktik gehört nun auch die Förderung der Lernerautonomie und der Fähigkeit zur Selbstregulation des Lernprozesses, und dadurch auch die Vorbereitung auf das lebenslange (Weiter)Lernen.

All das gewinnt eine neue Dimension aktuell, als 2020 die COVID-19-Pandemie ausbricht und Bildungsinstitutionen durch diesen Umstand dazu gezwungen werden vom Präsenz- zum Fern-Unterricht zu wechseln, der via Internet synchron (mit Hilfe unterschiedlicher Apps, wie ZOOM, Skype oder MS Teams) oder asynchron (per E-Mail oder auf Lernplattformen, wie z. B. Moodle oder Google Classroom) realisiert wird. Obwohl die Verwendung virtueller Räume in der (Sprach)Bildung im didaktischen Diskurs bereits seit längerer Zeit präsent ist (vgl. z. B. Martel 2000, Wolski 2009, Justus 2017: 70 ff.), gehört die Nutzung des WWWs im (Sprach)Unterricht, geschweige denn das Fernlernen (*Distance-Learning*), nicht zum Alltag der meisten Lernenden und Lehrenden. Die Situation, mit der sie konfrontiert wurden, muss für die Ersteren eine große Herausforderung dargestellt und ihre Fähigkeit zur Selbstregulation auf die Probe gestellt haben, und zwar nicht nur, weil sie durch die Umstände dazu gezwungen wurden, (mehr) Selbständigkeit bei diversen den Lernprozess betreffenden Entscheidungen aufzubringen, sondern vor allem auch deswegen, weil sie in vielen Fällen mit einer erheblichen emotionalen Belastung, Stress, An-

spannung, Motivationsschwankungen und -verlust verbunden war (vgl. Poleszak/ Pyżalski 2020). Es kann angenommen werden, dass all das nicht ohne Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten einerseits und andererseits auf die Volition und die Motivation der Lernenden geblieben ist, und zwar auf allen Etappen ihrer individuellen Lernprozesse. Welche Auswirkungen es genau auf sie gehabt hat, wird mit Sicherheit (oder ist bereits) Gegenstand psychologischer Untersuchungen, die der Fremdsprachendidaktik – ähnlich wie auf anderen, früheren Etappen der Entwicklung dieser Disziplin – wertvolle Erkenntnisse liefern werden. Auch im Rahmen der Fremdsprachendidaktik selbst sind jedoch Untersuchungen möglich, die Konstrukte, wie das der Selbstregulation in dem neuen, (post)pandemischen Zusammenhang betrachten (s. Beitrag von Przybył und Chudak im vorliegenden Band), mit dem Ziel die Aktivitäten der Lernenden im Standard- und im Online-Unterricht miteinander zu vergleichen und Problembereiche mit Handlungsbedarf zu identifizieren.

Literaturverzeichnis

- Bandura, Albert (1976): Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. In: *Behaviorism* 4/2, 135–155.
- Bimmel, Peter (2012a): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 3–10.
- Bimmel, Peter (2012b): Lernstrategien vermitteln. – Beispiele aus Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 50–54.
- Białek, Magdalena (2018): Samoregulacja u procesie uczenia się języków obcych: teoria i implikacje dydaktyczne. In: *Orbis Linguarum* Vol. 49, 389–401.
- Boekaerts, Monique (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. In: *Learning and Instruction* 7/2, 161–186.
- Brown, H. Douglas (2002): English language teaching in the „post-method“ era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: Richards, Jack C./ Renandya, Willy A. (Hrsg.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 9–18.
- Bugental, James (1964): The Third Force in Psychology. In: *Journal of Humanistic Psychology* 4 (1), 19–26.
- Campadiou, Petra (1999): Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache? In: *DaF* 3/1999, 156–159.
- Chojnacka-Gärtner, Joanna (2009): Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość. In: Pawlak, Mirosław/ Derenowski, Marek/ Wolski, Bartosz (Hrsg.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Sowa, 67–75.
- Christ, Herbert (2020): *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung*. Gießen: Gießen University Library

- Publications. Online unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15193/> (Zugriff am 1.03.2022)
- Chudak, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken für DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Chudak, Sebastian (2011): Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych. In: *Lingwistyka stosowana* Bd. 4/ 2011, 251–266.
- Cohen, Andrew D./ Henry, Alastair (2020): Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In: Schmitt, Norbert/ Rodgers, Michael P.H. (Hrsg.), *An Introduction to Applied Linguistics*. 3rd edition. London and New York: Routledge, 165–189.
- Dąbrowska, Małgorzata (2011): Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć. In: Komorowska, Hanna (Hrsg.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Łośgraf, 78–103.
- Digester, Andreas (1983): *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second language Acquisition*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Glaserfeld, Ernst v. (1996): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Übersetzt von Wolfgang K. Köck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gnutzmann, Claus/ Salden, Nadine (2010): Lernerbilder in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39, 116–131.
- Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, Thomas (2011): *Gedächtnis*. Wiesbaden: VS Verlag/ Springer Fachmedien.
- Henrici, Gert (1992): Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/92, 67–71.
- Holec, Henri (1980): *Autonomy and Foreign language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hölscher, Petra (2006): *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Sprachenerwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York, 738–753.
- Jaworska, Mariola (2016): Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego. In: *Neofilolog* Nr. 47/2, 231–242.
- Justus, Xenia (2017): *Selbstregulation im virtuellen Studium*. Marburg: Waxmann Verlag GmbH.
- Karpeta-Peć, Beata (2008): *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kiesel, Andrea/ Koch, Iring (2012): *Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag/ Springer Fachmedien.

- Komorowska, Hanna (1979a): Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych. In: Gruzca, Franciszek (Hrsg.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 165–189.
- Komorowska, Hanna (1979b): Metody audiolingwalna i kognitywna w dydaktyce języków obcych. In: Gruzca, Franciszek (Hrsg.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 190–201.
- Komorowska, Hanna (2011): Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia. In: Komorowska, Hanna (Hrsg.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Łośgraf, 58–77.
- Konrad, Klaus (1997): Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44. Jg., 27–43.
- Konrad, Klaus (2008): *Erfolgreich selbstreguliert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.) (1983): *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen (1991): Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 4, 4–8.
- Krzyżewski, Krzysztof (2008): Samoregulacja i samokontrola jako przedmiot psychologii. In: Niedźwieńska, Agnieszka (Hrsg.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 17–32.
- Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ledzińska, Maria/ Czerniawska, Ewa (2011): *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Little, David (1994): Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application. In: *Die Neueren Sprachen* 93, 430–442.
- Little, David (1999): Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelhoff, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 22–36.
- Löwe, Hans (1976): *Einführung in die Lernerpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Mackiewicz, Maciej (2014): *Interkulturelle Motivierung im Fremdsprachenunterricht. Eine komparative Studie zu Deutsch als Fremdsprache in Polen und den USA*. Frankfurt/ M.: Peter Lang Verlag.
- Martel, Angéline (2000): Constructing learning with technologies: Second/foreign languages on the Web. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion: neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 55–83.
- Myczko, Kazimiera (2003): Kognitywna teoria uczenia się a praktyka kształcenia językowego. In: *Neofilolog* 23, 13–20.
- Myczko, Kazimiera (2005a): Lerneraktivierung im gegenwärtigen Ansatz der Fremdsprachendidaktik. In: Szczuka-Dorna, Liliana/ Skwarska, Beata (Hrsg.), *Edukacja czyni człowieka etycznym*. Poznań: Comprint, 67–75.
- Myczko, Kazimiera (2005b): Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: podstawy teoretyczne. In: Karpińska-Szaj, Katarzyna (Hrsg.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Łeksem, 229–239.

- Nerlicki, Krzysztof (2007): Angstgefühle und deren mögliche Auswirkungen auf das Lernen von Fremdsprachen. Fokus: Studienanfänger/innen in der Germanistik – eine Fallstudie. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 227–261.
- Nerlicki, Krzysztof/ Riemer, Claudia (2012): Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen. In: *DaF* 2/2012, 88–98.
- Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke, 225–234.
- Obacz, Piotr (2015): Psychologia humanistyczna: humanistyczne ideały i wartości w psychologii. In: Matusiak-Kempa, Iza/ Naruszewicz-Duchlińska Alina (Hrsg.), *Idee i wartości w języku i kulturze*. Olsztyn: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 62–71.
- O'Malley, Michael/ Chamot, Anna (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortner, Brigitte (2007): Alternative Methoden. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke, 234–238.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca (2017): *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. (2nd edition). London: Routledge.
- 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 (2017): Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne. In: *Neofilolog* Nr. 48/1, 9–28.
- Pieklarz, Magdalena (2007): Uczeń w świetle specyfiki interkulturowo nachylonego kształcenia neofilologicznego. In: *Neofilolog* 30, 78–84.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. ‚Szenarien‘ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Pintrich, Paul R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, Monique/ Pintrich, Paul R./ Zeidner, Moshe (Hrsg.), *Handbook of self-regulation*. San Diego u. a.: Academic Press, 451–502.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros.
- Pfeiffer, Waldemar (2003): Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay. In: *Linguistik Online* 13 (1), 265–272.
- Przybył, Jakub/ Małowska, Malwina/ Chmielewska, Klaudia/ Gawek, Marta/ Grzymała, Małgorzata (2017): Różnice w korzystaniu ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów: wnioski z badania. In: *Neofilolog* Nr. 48/1, 105–118.
- Przybył, Jakub/ Urbańska, Joanna (2020): Language learning strategies and self-regulation: companions or competitors? In: Chudak, Sebastian/ Pieklarz-Thien, Magdalena (Hrsg.), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Berlin: Peter Lang, 117–135.

- Rickheit, Gert/ Strohner, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungspolitischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer HipHop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil 2*, 11–26.
- Schmenk, Barbara (2019): Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften. In: Wilden, Eva/ Rossa, Henning (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als ein interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Verlag, 35–47.
- Schupmann, Daniel (2015): *Lernen fremder Sprachen: Lernstile und Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Smólska, Janina (1979): Współczesne tendencje w metodyce nauczania języków obcych. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 202–209.
- Spada, Nina/ Lightbown, Patsy M. (2020): Second language acquisition. In: Schmitt, Norbert/ Rodgers, Michael P.H. (Hrsg.), *An Introduction to Applied Linguistics*. 3rd edition. London & New York: Routledge, 111–127.
- Sulikowska, Anna (2011): *Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovac Verlag.
- Tice, Dianne (2009): How emotions affect self-regulation. In: Forgas, Joseph P./ Baumeister, Roy F./ Tice, Dianne M. (Hrsg.): *Psychology of self-regulation*. New York: Psychology Press, 201–216.
- Tyszkowska, Małgorzata (2022): *Samoregulacja uczenia się w edukacji przedmiotowej. O budowaniu przestrzeni i wsparciu ucznia*. O.O.: edu design.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wendt, Michael (2000): Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion: neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 15–39.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF 5/1996*, 541–560.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Wolski, Przemysław (2009): Wirtualna rzeczywistość – nowa perspektywa konstruktivistycznej dydaktyki języków obcych?. In: Pawlak, Mirosław/ Derenowski, Marek/ Wolski, Bartosz (Hrsg.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Sowa, 67–75.
- Xun, Luo (2015): *Lernstile im interkulturellen Kontext – Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Deutschland und China*. Wiesbaden: Springer VS.

- Zabrocki, Ludwik (1979): O niektórych nowych amerykańskich tendencjach w nauczaniu języków obcych. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 224–243.
- Zimmerman, Barry (2002): Becoming a self-regulated learner: An overview. In: *Theory into Practice* 41/2, 64–70.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Einfluss methodologischer Ansätze der Phraseologieforschung auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Abstract: The following paper deals with relations between linguistics and its changing approaches on the one hand and foreign language phraseology teaching and learning on the other. It focuses on main concepts of structuralism, contextualism, the communicative-pragmatic turn, cognitivism and constructivism, because they have strongly resonated in both: phraseology and foreign language teaching and learning. The main aim of the paper is to show to what extent the linguistic approaches changed the emphasis of phraseological units in foreign language classes.

Keywords: phraseodidactics, phrasemes, structuralism, British contextualism, communicative-pragmatic turn, cognitivism, constructivism.

1. Einleitung und allgemeine Begriffsklärung

Der Wandel in den linguistischen Ansätzen hat sich nicht immer in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts (FSU) niedergeschlagen. Einige sprachwissenschaftliche Forschungsprogramme hatten nur theoretische und keine angewandte Dimension. Nichtsdestotrotz haben die sprachwissenschaftlichen Hauptströmungen (d. h. der Strukturalismus, die kommunikativ-pragmatische Wende, der Kognitivismus und der Konstruktivismus) zweifelsohne einen Beitrag zur Entwicklung von Unterrichtsmethoden und zur Gestaltung von Lehrmaterialien geleistet, worauf schon in den 1970ern u. a. Grucza² hinweist:

1 Elżbieta Dziurewicz, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, edziu@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2782-1389, Joanna Woźniak, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, woa@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-9671-9375.

2 Als Beispiel kann hier die generative Transformationsgrammatik genannt werden, für die phraseologische Einheiten sich an der Peripherie des Grammatiksystems eines Sprechers befinden. Deshalb sind sie aus der Sicht der generativen Grammatik nicht interessant. Natürlich können Phraseme in Hinblick auf die Hauptannahmen der generativen Transformationsgrammatik analysiert werden. Daraus lassen sich aber keine didaktischen und insbesondere phraseodidaktischen Implikationen ableiten.

Es besteht kein Zweifel, dass die Grundlagen der modernen Fremdsprachenunterrichtsmethodik vor allem von Linguisten auf der Basis der sog. strukturalistischen Sprachauffassungen gelegt wurden. In den letzten Jahren wurden die methodischen Ansichten aber auch stark von der Psychologie beeinflusst, insbesondere von der so genannten behavioristischen Psychologie auf der einen und der so genannten kognitiven Psychologie auf der anderen Seite (Grucza 1971, 2017: 71, übers. von J.W.).

Unter diesen Einflüssen hat sich auch der Status von phraseologischen Einheiten im FSU geändert. Dieser Beitrag hat in erster Linie zu zeigen, welche Rolle – aus der Sicht der sich verändernden linguistischen Hauptströmungen – Phraseologismen (im Weiteren auch Phraseme genannt)³ im FSU gespielt haben. Außerdem wird auf die phraseologischen Klassen eingegangen, die im Mittelpunkt der Interessen der Forschung und der Didaktik in den jeweiligen Strömungen standen. Des Weiteren soll überprüft werden, ob neue Erkenntnisse der Sprachwissenschaft die Phraseologie beeinflussten und inwieweit seitens der Phraseologinnen und Phraseologen gestellte Forderungen in der Fremdsprachendidaktik beachtet wurden. Nicht zuletzt soll der Artikel auch einen Beitrag zur Klärung von aktuell im Rahmen der Phraseodidaktik diskutierten Forschungsfragen leisten.

Unter Phraseodidaktik wird laut Ettinger (2001: 87) die systematische Vermittlung von Phrasemen verstanden. In Anlehnung an Burger (2015: 11) wird in diesem Beitrag das breite Verständnis der Phraseme vertreten:

Erstens bestehen sie aus mehr als einem Wort, zweitens sind die Wörter nicht für dieses eine Mal zusammengestellt, sondern es handelt sich um Kombinationen von Wörtern, die uns als Deutschsprechenden genau in dieser Kombination (eventuell mit Varianten) bekannt sind, ähnlich wie wir die deutschen Wörter (als einzelne) kennen.

Die Entscheidung für eine breitere Auffassung rührt daher, dass je nach der linguistischen Strömung andere Klassen Priorität hatten. Unter der Kategorie *Phrasem* werden demnach phraseologische Klassen wie Kollokationen, Sprichwörter, Routineformeln, Funktionsverbgefüge, Wortpaare und idiomatische Wendungen subsumiert (mehr dazu in der Abb. 1).

Damit wird an die Zentrum-Peripherie-Konzeption (s. Lüger 2019) angeknüpft, die voraussetzt, dass phraseologische Merkmale unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Während idiomatische Wendungen als typische Vertreter der Phraseologie fungieren und somit zentral anzusiedeln sind, weil sie alle phraseologischen Eigenschaften wie Idiomatizität, Polylexikalität, relative Festigkeit, Expressivität und Bildhaftigkeit aufweisen, gelten geflügelte Worte als wesentlich weniger prototypisch.

3 In dem Aufsatz werden die Termini *Phraseologismus* und *Phrasem* synonym als Oberbegriffe für alle phraseologischen Klassen verwendet.

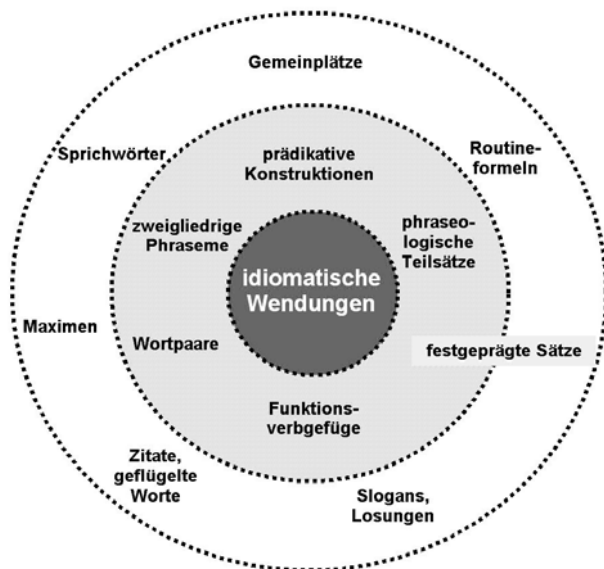


Abb. 1: Phraseologische Klassen nach Lüger (2019: 55).

Die im Folgenden präsentierten Hauptannahmen der linguistischen Forschungsprogramme und didaktischen Methoden erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Eine solche Beschreibung würde zweifellos den Rahmen dieses Textes sprengen. Die Thesen der einzelnen sprachwissenschaftlichen Schulen und die Annahmen der Unterrichtsmethoden werden hier nur so weit dargestellt, wie es zur Darstellung und Erklärung der Position von Phraseologismen im FSU notwendig ist.

2. Strukturalismus in der Fremdsprachendidaktik

Der Strukturalismus – als deskriptiv orientiertes Forschungsprogramm – konzentrierte sich auf die Beschreibung der Sprache und die Klassifizierung deren Bestandteile. Nach der im 19. Jahrhundert entwickelten und im FSU praktizierten Grammatik-Übersetzungs-Methode hatte die Mündlichkeit in Fremdsprachenlernprozessen im Strukturalismus Vorrang gegenüber der Schriftlichkeit. Auch auf die Kontrastivität der Aufgaben wurde zu Gunsten der bevorzugten Verwendung der unterrichteten Fremdsprachen verzichtet. Größerer Wert wurde auf Hörverstehen und Sprechen, ein geringerer auf Leseverstehen und Schreiben gelegt (vgl. Pfeiffer 2001: 73f.).

Die Rolle von Phraseologismen im FSU war zu dem oben genannten Zeitpunkt immer noch marginal. Die linguistische Forschung leistete zwar im Struktura-

lismus einen Beitrag zur Entwicklung der Phraseologie als sprachwissenschaftliche Teildisziplin, indem u. a. die ersten phraseologischen Klassen ausgesondert wurden, in der Fremdsprachendidaktik aber passten Phraseologismen (vor allem Idiome) nicht wirklich zu den Annahmen der Epoche. Sie galten eher als skurrile Strukturen, die den Drillübungen zugrundeliegenden Analyseprinzipien wie Ersetzung, Hinzufügung, Ergänzung, Umformung etc. nicht oder nur bedingt unterliegen. Hierzu bemerkt Sulikowska (2019: 171) zurecht Folgendes:

Auf der Suche nach intersubjektiven Beschreibungsgrößen und einem klaren Untersuchungsgegenstand wird die Sprache in den strukturalistisch und generativisch ausgerichteten Ansätzen von anderen kognitiven Fähigkeiten des Menschen abgegrenzt und als unabhängiges Modul beschrieben. Phraseologie und insbesondere Idiomatik, die mit ihren inhärenten Merkmalen wie Idiomatizität, Motiviertheit oder Bildlichkeit/Bildhaftigkeit von Natur aus am Schnittpunkt zwischen dem Sprach- und Weltwissen liegen müsse, werden deswegen als problematische Ausnahme angesehen, die man als Randerscheinung abzutun versucht.

Nichtsdestotrotz gab der Strukturalismus den ersten Impuls, vorgeformte, konventionelle Strukturen in den Fremdsprachenlernprozess schrittweise mit einzubeziehen. Das unbestrittene Verdienst dieser Strömung für die Phrasendidaktik war die Öffnung für das Lernen komplexer Phrasen statt einzelner Lexeme. Ein Beispiel hierfür ist die *pattern-practice*, die der unter Einfluss von Strukturalismus entwickelten audiolingualen Methode zugrunde lag. Lernende sollen sich demnach Mustersätze (*patterns*) durch Wiederholung (*drill*) aneignen (s. Bielska 2016: 77). *Patterns* werden verstanden als

eine Anordnung von Teilen sprachlichen Materials, das über die Summe seiner einzelnen Teile hinaus linguistische Bedeutung hat. Die Teile eines *pattern* bestehen aus Wörtern oder Wortklassen, so dass verschiedene Sätze nach dem gleichen *pattern* angelegt sein können. Sämtliche möglichen Sätze einer Sprache realisieren sich in ihren *patterns* (Harbig 2010: 106).

Diese Änderung kann als erster Schritt in Richtung der Einbeziehung formel- bzw. musterhafter Elemente in den FSU betrachtet werden.

Eine Neuorientierung des Strukturalismus, die einen Beitrag zur Änderung der Lernmethoden und Lernmaterialien geleistet hat, stellte der britische Kontextualismus dar: „Er bot in seiner kontextuellen und situativen Ausrichtung eine Alternative zu der stark formal-strukturellen Einstellung des Strukturalismus amerikanischer Herkunft“ (Harbig 2010: 106). Im Kontextualismus gewann die Semantik von Lexemen an Bedeutung. Im Zentrum der Interessen lagen nicht mehr die morphologischen und syntaktischen Restriktionen eines Lexems, sondern die Kollokabilität und der damit verbundene Kontext sowie die Bedeutung. Firth (1951) als Vertreter der britischen Schule des Kontextualismus und Hausmann (1984: 395) mit seinem phraseologischen Ansatz („Wortschatz-

lernen ist Kollokationslernen“) haben zur Entwicklung von Kollokationen als sprachlich unabhängigen Entitäten und ferner zur sogenannten Wortschatzwende im FSU beigetragen. Die Kollokabilität eines Lexems wurde zu seiner wesentlichen Eigenschaft. Das Lernen isolierter Lexeme geriet in die Kritik und wurde im FSU langsam durch das Lernen der syntagmatischen lexikalischen Kombinationen ersetzt (s. u.a. Targońska 2014: 695). Die Grundprämissen des Kontextualismus ähneln denen der kognitiven Linguistik (s. Pkt. 4). Auch hier „[sind] Bedeutung und Gebrauch [...] aufs Engste aufeinander bezogen, indem sich die Bedeutungen im Sprachgebrauch konstituieren und im Sprachgebrauch immer neu verhandelt werden“ (Sulikowska 2019: 241).

Als Zwischenfazit lässt sich feststellen, dass der Strukturalismus zwar nicht so einen großen Beitrag zur Integration der Phraseologismen in den FSU geleistet hat. Aus der phraseodidaktischen Perspektive aber ist dieser Strömung die Betrachtung der Sprache als eine Folge von Mustern und das allmähliche Abrücken vom Lernen isolierter Lexeme zu verdanken.

3. Kommunikativ-pragmatische Wende

Seit den 1970er Jahren verlagerte sich der Schwerpunkt in der Sprachwissenschaft von systemorientierten zu pragmatischen und handlungsorientierten Fragestellungen. Um auf die saussurische Dichotomie zurückzugreifen, betrachtete man die Sprache nicht mehr als abstraktes Sprachsystem (*la langue*), sondern begann sich für den realen Sprachgebrauch (*la parole*) zu interessieren. Diese sprachwissenschaftliche Neuorientierung, die als kommunikativ-pragmatische Wende bezeichnet wird (s. Helbig 1988), führte zur Entstehung neuer linguistischer Disziplinen wie der Textlinguistik, der Pragmalinguistik und der Soziolinguistik. Auch innerhalb der Phraseologieforschung brachte sie wesentliche Veränderungen mit sich, worauf Jesenšek (2019: 141) hinweist:

Die kommunikativ-pragmatische Wende in der Sprachwissenschaft stellte seit etwa 1970 eine funktionale Orientierung in der linguistischen Forschung in den Vordergrund; im Unterschied zu sprachhistorischen und/ oder systemlinguistischen Herangehensweisen rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung die Sprachverwendung samt ihrer Wirkung in unterschiedlichen kommunikativ-situativen Kontexten. Gleichermaßen gilt das Gesagte für die Erforschung der phraseologischen Ausdrucksweise: untersuchte man zu Anfängen der Phraseologie als selbstständige linguistische Disziplin Systemaspekte des vielfältigen phraseologischen Inventars einzelner Sprachen, so interessiert man sich aus funktional-pragmatischer Perspektive für Phraseme im Hinblick auf ihren (kon)textuellen Gebrauch, ihre Funktionen in typischen situativen und/ oder textuellen Zusammenhängen, ihre potentiellen kommunikativen Leistungen, kurzum: man hinterfragt ihr semantisch-pragmatisches Potenzial.

Auch Filatkina (2007: 132) und Zenderowska-Korpus (2020: 8) betonen, dass mit der kommunikativ-pragmatischen Wende die Aufmerksamkeit der Forscherinnen und Forscher auf die Verwendung von Phraseologismen in Texten und in konkreten Situationen sowie deren Funktionen gelenkt wurde.

Zudem hat die kommunikativ-pragmatische Wende zur Ausweitung des Gegenstandsbereichs (Filatkina 2007: 133) der Phraseologie geführt. Sowohl das phraseologische Zentrum (mit Idiomen als typische Vertreter) als auch periphere Bereiche (Kollokationen, Sprichwörter) wurden zum Gegenstand phraseologischer Untersuchungen.

Ein besonderes Augenmerk galt allerdings den pragmatischen Phrasemen (Finkbeiner 2008: 25). Als Vorreiter in den phraseopragmatischen Fragen fungiert Koller mit seiner Monografie „Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel“ (1977), in der u. a. ausgewählte Beiträge der politischen Berichterstattung einer Analyse unterzogen und daran anschließend einige Funktionen von Phrasemen (wie z. B. Vereinfachungsfunktion, Anschaulichkeitsfunktion, Argumentations-Ersparungsfunktion) unterschieden wurden (s. Lüger 2019: 57).

Neben der Analyse von Funktionen war die Textsortenspezifität für diese linguistische Strömung charakteristisch. Man untersuchte die Verwendung der Phraseologismen in einzelnen Texten und ging auf deren pragmatische Möglichkeiten ein (Pociask 2015: 97). Erkannt wurde, dass in vielen musterhaften Textsorten, wie etwa Urkunden, Verträgen, Todesanzeigen usw. sogenannte festgeprägte Sätze die Struktur der einzelnen Texte mitprägen und als deren Bausteine fungieren. Diesen textsortenspezifischen musterhaften Sätzen ließen sich Merkmale wie Polylexikalität, relative Festigkeit und Reproduzierbarkeit zuschreiben, weshalb sie das wissenschaftliche Interesse der Phraseologinnen und Phraseologen erregten. Sie wurden zusammen mit Routineformeln und Gesprächsformeln zu der großen Gruppe der sogenannten pragmatischen Phraseme gezählt.

Darüber hinaus waren die Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler in der kommunikativ-pragmatischen Wende an der stilistischen Färbung, den Gebrauchsbesonderheiten der Phraseme sowie an ihrer illokutionären Kraft interessiert. Im Folgenden sollen diese Bereiche kurz behandelt werden. Zunächst wurde die stilistische Markierung der phraseologischen Einheiten insbesondere der Idiome und pragmatischen Phraseme untersucht. Informationen zur Stilschicht, die zu dieser Zeit primär mithilfe der Befragungen ermittelbar waren, unterstützen Sprachlernende dabei, Fehler zu vermeiden, denn das, was für einen Muttersprachler stilistisch selbstverständlich ist, kann sich für einen Fremdsprachenlernenden als problematisch erweisen. Zuzustimmen ist Hausmann (1993: 476), der meint, „dass aus der Sicht des Fremdsprachlers [...] sich das Banalste als idiomatisch [erweist]“. Gebrauchsbesonderheiten umfassen

zum einen Informationen darüber, dass bestimmte Einheiten z. B. bevorzugt im Mündlichen zum Einsatz kommen; zum anderen handelt es sich dabei um Gebrauchspräferenzen der Phraseme, d. h. um das lexikalische und grammatische Umfeld, in dem phraseologische Einheiten bevorzugt Verwendung finden. Illokutionäre Kraft ist auf die sogenannte Sprechakttheorie zurückzuführen, die einen starken Widerhall in der Phraseologieforschung gefunden hat. Stein (2004: 266) bemerkt diesbezüglich, dass einige Phraseme (insbesondere pragmatische) situationsgebunden sind und für den Vollzug bestimmter Sprechakte, z. B. als Lob, Kritik, Trost, Warnung oder Ermutigung, eingesetzt werden.

Seitens der Phraseologieforschung wurden mit der kommunikativ-pragmatischen Wende auch an die Lexikographie neue Postulate gestellt. Dies bedeutete, dass die oben genannten Informationen (bezüglich der Textsortenspezifik, Stilmarkierung, typischen Umgebung und der Sprechaktgebundenheit) in Lehrwerken und Wörterbüchern Niederschlag finden sollten, weil ihre Integration dort laut Jesenšek (2019: 145) zur Entwicklung aktiver phraseologischer Kompetenz beitragen könnte.

Obwohl gegenwärtig immer mehr Lernplattformen entstehen, die es ermöglichen, Phraseologie digital zu lernen, sind diejenigen, die alle oben zur passenden Verwendung dienenden Aspekte berücksichtigen eher selten anzutreffen. Eine Ausnahme stellt die Datenbank SprichWort⁴ dar, die 2008–2010 im Rahmen des von der EU finanzierten Projektes unter der Leitung von Vida Jesenšek realisiert wurde. Diese Plattform bietet Fremdsprachenlernenden nützliche Informationen zum heutigen Sprichwort-Gebrauch. Die erstellte Datenbank umfasst 300 frequente deutsche Sprichwörter und deren Äquivalente in den vier Sprachen: Slowenisch, Slowakisch, Ungarisch und Tschechisch. Es befinden sich dort u. a. Informationen über die typische Verwendung (Sprechakt, Konnotation), Varianten und Modifikationen der Phraseologismen. Darüber hinaus werden zahlreiche Onlineübungen bereitgestellt, die dabei helfen, etablierte Sprichwörter zu erlernen. Diese Quelle ist ein Beweis dafür, dass sich die Erkenntnisse der Phraseologie auch gewinnbringend in die Fremdsprachendidaktik einbinden lassen.

In der Fremdsprachendidaktik führte die kommunikativ-pragmatische Wende zum kommunikativen Ansatz, dessen zentraler Begriff die kommunikative Kompetenz ist. Sie setzt voraus, dass der Sprechende sich in einer bestimmten kommunikativen Situation (z. B. im Supermarkt, auf der Post, beim Arzt) erfolgreich verständigen soll (mehr dazu z. B. Szeluga 2019: 221). Bei dieser Methode wurde dem Mündlichen ein hoher Stellenwert zugesprochen, wodurch im Unterricht Sprachfertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen und Sprechen

4 Die Datenbank und die Übungen sind aufrufbar unter: <http://www.sprichwort-plattform.org/sp/Sprichw%C3%B6rter> (Stand vom 11.02.2022).

dominierten. Charakteristisch war der Einsatz von authentischen Texten. Die gesprochene Sprache (z. B. das Bilden von Dialogen) gewann an Bedeutung. Der Unterricht war nicht mehr grammatikorientiert.

Die kommunikativ-pragmatische Wende hat auch dazu geführt, dass einige phraseologische Klassen in der Sprachdidaktik größere Beachtung fanden. Es ist Finkbeiner (2008: 25) und Ruusilla (2014: 28) zuzustimmen, die meinen, dass infolge dieser Neuorientierung pragmatische Phraseologismen (Routineformeln wie: Gruß-, Abschieds- oder Beileidsformeln und Gesprächsformeln wie Verzögerungsmittel, Signale der Exemplifizierung, Verallgemeinerung oder Zusammenfassung⁵) in den Fokus rückten. In den meisten Lehrwerken werden Redemittel (z. B. in Form von Redemittelkästchen) berücksichtigt. Gemeint sind primär Wendungen, wie man jemandem zustimmen bzw. widersprechen oder wie man seine eigene Meinung ausdrücken kann. Sie werden systematisch eingeführt, gefestigt und geübt.

Ungeachtet der Tatsache, dass die Berücksichtigung der Sprachverwendung mit dieser Strömung in der Sprachdidaktik ebenfalls höchste Priorität hat, werden die in schriftlichen und mündlichen Texten auftauchenden phraseologischen Klassen (mit Ausnahme von Kollokationen und pragmatischen Phrasemen) nicht systematisch behandelt. Die phraseologische Kompetenz wird dabei lediglich selektiv gefördert (Ehrhardt 2014: 14). Eine solche Vorgehensweise widerspricht der Aussage von Aguado (2002: 43), die unterstreicht, dass die Phrasemvermittlung im FSU notwendig sei:

Hinsichtlich der Frage nach der Behandlung formelhafter Sprache im Fremdsprachenunterricht ist daher festzuhalten, dass ihre Vermittlung eine absolute Notwendigkeit darstellt. Da vorgefertigte Formulierungen für die soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen, ist ihre angemessene Verwendung unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielsprachengemeinschaft. Aus diesem Grund kommt dem Erwerb und dem Gebrauch formelhafter Sprache durch Nicht-Muttersprachler eine wichtige Bedeutung zu.

Die Phrasenschulung sollte (insb. ab Sprachbeherrschungsniveau B2⁶) auch etablierte Idiome umfassen, die zwar zu dieser Zeit nicht völlig ausgeklammert, aber auch nicht gezielt behandelt wurden.

5 Mehr zur Typologie pragmatischer Phraseme vgl. Hyvärinen (2011).

6 Nach dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) sollten idiomatische Einheiten erst ab Sprachbeherrschungsniveau C1 gut beherrscht werden. Sein Referenzwerk „Profile Deutsch“ (Glaboniat u. a. 2005) sieht das Verwenden von sehr frequenten Idiomen bereits auf dem Niveau B2 vor. Aufgrund dieser Inkonsistenz schlägt Chrissou (2015: 316) vor: „das Verstehen und Verwenden frequenter Teildidiome sowie das Verstehen frequenter Idiome dem B2-Niveau, während ihr produktives Verwenden dem C-Niveau zuzuordnen“.

Als Zwischenbilanz ist festzuhalten, dass die kommunikativ-pragmatische Wende zur Einbeziehung von Phrasemen in den FSU beigetragen hat. Insbesondere pragmatische Phraseologismen wurden nicht mehr implizit, sondern explizit behandelt. Auf fortgeschrittenem Niveau zeichnete sich langsam die Tendenz ab, dass Idiome ebenso berücksichtigt werden, wobei sie in der Regel sporadisch und kontextfrei eingeführt wurden.

4. Kognitive Lerntheorien

Der Kognitivismus, der in der Linguistik schon in den 1960er und 1970er Jahren seine Ursprünge hatte und in den 1990er Jahren seine Blütezeit erlebte, setzte den Menschen und die kognitiven Denk- und Verarbeitungsprozesse in den Vordergrund. Durch die kognitiven Tätigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens, Erinnerns und Urteilens werden Informationen verarbeitet, was zum Erkennen führt (s. u.a. Chrissou 2010: 22). Das Lernen wird demnach „als Internalisierung von aufgenommenem und verarbeitetem Wissen, das durch den Aufbau mentaler Modelle bzw. kognitiver Strukturen repräsentiert wird, die als Schemata bezeichnet werden“ (ebd.) verstanden.

Das kognitive Lernmodell gehört zu den sog. objektivistischen Modellen, die voraussetzen, dass „Realität extern und unabhängig vom erkennenden Subjekt existiert“ (Chrissou 2010: 23). Für den FSU bedeutet dies, dass „ein Lerngegenstand aus konkret fassbaren, objektiv existierenden und deshalb auch didaktisch-methodisch strukturierbaren Inhalten besteht“ (Rüschhoff/ Wolff 1999: 30). Der Prozess des Fremdsprachenlernens soll eine vielschichtige Dimension aufweisen, weil Lernende unterschiedliche Erfahrungen, Kenntnisse und Lernpräferenzen haben. Im Gegensatz zu den audiovisuellen und audiolingualen Methoden wurde davon ausgegangen, dass der Weg zum Spracherwerb über bewusste kognitive Prozesse führen sollte (s. Bielska 2016: 80). Plädiert wurde für einen kreativen Umgang mit Fremdsprachen u. a. durch die Berücksichtigung von verschiedenen Kanälen der Informationsvermittlung (Text, Bild, Multimodalität).

In dem verstärkten Fokus der Phraseologieforschung auf kognitive Fragestellungen sah Hallsteinsdóttir (2011: 3) zurecht die Grundlage für die Entwicklung der Phraseodidaktik. Metapher und Metonymie – die Hauptkategorien der Bedeutungskonstituierung von Idiomen – rückten ins Zentrum der linguistischen Forschung. Idiome wurden dank ihrer Metaphorizität zu Trägern der gesellschaftlichen Denkweisen und der Kultur, denn

[i]n der Sprache und damit auch in Metaphern schlagen sich nicht nur mentale Prozesse, sondern auch Grunderfahrungen und das Weltbild des Menschen sowie die Eigenständigkeit der jeweiligen Kultur (Sakowski 2014: 125).

Die kognitivistischen Theorien warfen ein neues Licht auf die Arbitrarität und die Reproduzierbarkeit phraseologischer Einheiten. Aufgrund der Erforschung von Metaphorizität, Metonymie und Ikonizität⁷ von Phraseologismen wurde auf die Möglichkeit ihrer kompositionellen Verarbeitung hingewiesen. Bei vielen Idiomem lassen sich bestimmte Motivationsfaktoren angeben (wie z. B. die konzeptuelle Metapher), die auf das Erlernen von Idiomem fördernd wirken können (s. Kispál 2011: 119). Relativiert wurden auch andere phraseologische Merkmale wie die Festigkeit der Struktur und die Bedeutung von phraseologischen Einheiten. Hingewiesen wurde dabei auf die (sich manchmal widersprechenden) Varianten von Phraseologismen oder auf das häufige Vorkommen von wendungsinternen und wendungsexternen Modifikationen von Phraseologismen in alltäglichen Texten.

In der Fremdsprachenausbildung wurden Phraseologismen über die Jahre hinweg als isolierte sprachliche Erscheinungen behandelt, „denen nur einzeln und kontextfrei ab und zu ein wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird“ (Valencič Arh 2014: 365). Kühn (1992: 177) stellte Anfang der 1990er Jahre fest, dass in Fremdsprachenlehrwerken formfokussierte Übungen in Quizform vorwiegen, die die Kenntnis der Struktur und der Bedeutung der Phraseologismen unter Lernenden prüfen. Ein solcher Ansatz lässt die sprachlichen und kulturellen Besonderheiten der Phraseologismen außer Acht.

Die Annahmen des Kognitivismus und der Psycholinguistik haben aber neue lerntheoretische Implikationen für den ganzen Prozess des Fremdsprachenlernens und darunter auch für das Lernen von Phraseologismen aufgezeigt. Das Wortschatzlernen, darunter auch der Erwerb von Phraseologismen, vollzieht sich im Hinblick auf die mentalen Verarbeitungsprozesse und wird in Phasen gegliedert. Bleyhl (1995: 25) unterschied beim Wortschatzlernen vier Phasen:

- das neue Wort wird bei der ersten Begegnung als neu erkannt,
- das neue Wort wird zu einem semantischen Feld aufgrund des Kontextes zugeordnet,
- das neue Wort wird präzise dekodiert,
- das neue Wort wird aktiv gebraucht.

7 Ikonizität wird hier nach Farø (2006: 83) als Motivationstyp verstanden, der auf der Isomorphie (Gleichheit) von Ausdruck und Inhalt eines Phraseologismus beruht. Ikonisch sind Phraseologismen, wenn sie transparent sind, obwohl sie mit Hilfe von einer rhetorischen Figur, wie z. B. Metapher, Metonymie oder Euphemismus geschaffen wurden.

Dies korrespondiert mit den in der Phraseodidaktik etablierten Phasen des sog. phraseodidaktischen Dreischritts (Erkennen, Entschlüsseln und Verwenden) von Kühn (1992: 178ff.) bzw. des phraseologischen Vierschritts, der um die Festigungsphase von Lüger (1997) ergänzt wurde.

Eine der wichtigsten Phasen aus kognitiver Perspektive ist das Entschlüsseln. Die Semantisierung des Wortschatzes – darunter auch der phraseologischen Einheiten – soll im Kontext erfolgen (s. Andrzejewska 2008: 113). Idiome werden in Handlungen, authentischen Texten und Situationen erkannt und erschlossen. Lernfördernd kann dabei der Einbezug der Muttersprache wirken (s. ebd.). Als lernmotivierend bezeichnen Kognitivistinnen und Kognitivisten auch die Metaphorizität von Phraseologismen und plädieren, diese Eigenschaft in der Phraseodidaktik mehr zu beachten.

Einen beachtenswerten Vorschlag des kognitiven Umgangs mit Idiomen im FSU stellt Kispál (2011) am Beispiel der konzeptuellen Metapher „Leben ist ein Weg“ dar. Nachdem ein metaphorischer Zielbereich (wie etwa Liebe, Ärger, Leben) ausgewählt, die typische konzeptuelle Metapher des Zielbereichs festgelegt und die durch diese konzeptuelle Metapher motivierten Idiome sowie Texte, die diese Idiome enthalten (am besten unter Anwendung von Korpora) gesammelt worden sind, können weitere Schritte im FSU realisiert werden. Diese werden in drei Phasen geteilt: (1) Erkennen der ausgewählten phraseologischen Einheiten im Kontext, (2) Verstehen der Idiome und (3) Erkennen der kognitiv-metaphorischen Motiviertheit von Idiomen:

- (1) Zum Erkennen der ausgewählten Phraseologismen eignen sich insbesondere authentische Texte, die einen konkreten Kontext darbieten (s. Lüger 2004: 129). Bei der Identifizierung von Idiomen kann die Metaphern-Identifizierungstheorie (MIP) helfen, die zusätzlich durch Wörterbücher unterstützt wird.
- (2) Das Verstehen von Idiomen erfolgt durch das Verstehen des ganzen Kontextes. Auch die muttersprachlichen bzw. sprachenpaarbezogenen Aspekte können berücksichtigt werden.
- (3) Werden die Phraseologismen erkannt und verstanden, sollen die Lernenden den strukturellen, semantischen und metaphorischen Zusammenhang zwischen ihnen festlegen und danach die ihnen zugrunde liegende konzeptuelle Metapher erkennen.

Kispál (2011: 127f.) zufolge erwies sich die präsentierte Vorgehensweise zur Entwicklung der metaphorischen und phraseologischen Kompetenz als kognitiv erfolgreich und motivierend. In der Aufgabe fehlten allerdings die Drill- und die Anwendungsphase. Trotz Inhaltsorientierung wird in der kognitiven Lerntheorie auch den formbezogenen Ansätzen, „die Präzision in der Sprachbeherrschung

durch den systematischen Erwerb von Strukturwissen fördern“ (Chrissou 2020: 11), Rechnung getragen.

In den 1990er Jahren entstand im Rahmen der kognitiv ausgerichteten Sprachdidaktik der Formfokussierungsansatz (Fokus-auf-Form), in welchem der Fokus des Unterrichts und der Übungen explizit auf Sprachstrukturen gerichtet wird. Demgemäß sollte auch die Formseite der vermittelten Phraseologismen nicht vernachlässigt werden. Chrissou (2020: 14ff.) zufolge lassen sich folgende Typen von formfokussierten Übungen in der Phraseodidaktik unterscheiden: (1) Übungen zur Festigung der Form, (2) Übungen zur Festigung der Bedeutung, (3) Übungen zur Verwendung. Einige Beispiele von formfokussierten Übungen werden hier in Anlehnung an Chrissou (2020) sowie Dziurewicz und Woźniak (2020) angeführt:

- (1) Beispiele für Übungen zur Festigung der Form sind u. a.:
 - Verbindung eines Phraseologismus mit der graphischen Darstellung seiner wörtlichen Bedeutung,
 - Vervollständigung eines Satzes mit einem Phraseologismus mithilfe der graphischen Darstellung der phraseologischen Komponente,
 - Verbindung von zwei Teilen eines geteilten Phraseologismus zu einem Ganzen,
 - morpho-syntaktische Umformulierungen der Phraseologismen (Nominalisierungen, Kompositabildung, Anpassung an den Satz),
 - grammatische Übungen (Ergänzung der fehlenden Präposition, Verbkonjugation);
- (2) Beispiele von Übungen zur Festigung der Bedeutung sind u. a.:
 - Verbindung der Phraseologismen mit der entsprechenden Bedeutung,
 - Suche nach Synonymen,
 - Suche nach einem muttersprachlichen Äquivalent,
 - Ersetzung freier Wortverbindungen und Einzellexeme durch Phraseologismen,
 - Paraphrasieren,
 - Zuordnung von Phraseologismen zum vorgegebenen semantischen Feld;
- (3) Beispiele von Übungen zur Verwendung sind u. a.:
 - Ergänzung der Sätze mit entsprechenden Phraseologismen,
 - Übersetzung von Sätzen mit vorgeschriebenen Komponenten eines Phraseologismus,
 - Dialoge mit vorgegebenen Phraseologismen,
 - Erfinden einer Geschichte,
 - Beschreibung der Situation, in der ein Phraseologismus vorkommt,
 - Auswahl eines angemessenen Phraseologismus für eine zuvor geschilderte pragmatische Situation.

Den kognitivistischen Lerntheorien verdankt die Phraseodidaktik die Systematisierung des Ansatzes und die Ausgliederung einzelner phraseodidaktischer Schritte (Erkennen, Verstehen, Üben, Anwenden). Wichtiger als die strukturelle Stabilität erwies sich die Variabilität sowohl in der Form als auch in der Bedeutung, die sich im konkreten Gebrauch manifestiert. Der Fokus wird auf die Metaphorizität, Ikonizität und Idiomatizität der phraseologischen Einheit gelegt.

5. Konstruktivistische Lerntheorien

Aufbauend auf den Annahmen des Kognitivismus entwickelten sich konstruktivistische Lernansätze, die einerseits auf die Errungenschaften des Kognitivismus zurückgriffen, sie weiterführten und ergänzten, andererseits einige seiner Annahmen kritisierten. Die konstruktivistische Lerntheorie ist ein noch stärker lernerzentrierter Ansatz als die kognitivistische. Das Lernen wird als ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion unter den Lernenden betrachtet. Müller (1997: 80) zufolge ist „jedes Erkennen das Erschaffen oder Konstruieren einer mentalen Wirklichkeit [...], die nicht in einer Abbildrelation zur äußeren Realität steht.“ Die Realität ist somit keine objektive Größe, sondern das Resultat individueller und subjektiver Konstruktionen (s. Rüschoff/ Wolff 1999: 30).

Der Lernprozess im Konstruktivismus ist komplex und von individuellen Präferenzen abhängig. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, den Lernenden bei der Suche nach dem eigenen Lernweg zu helfen (Wolff 1994: 415). Auf diese Weise werden Lernerautonomie und lebenslanges Lernen gefördert. Die Hauptlernprinzipien, die für alle Lernprozesse gelten, sind „der Einsatz von authentischen Materialien, (daraus ergibt sich die Komplexität der Lerninhalte), die Transparenz der Lernziele (notwendig bei Lernstrategien), die Schaffung einer authentischen Lernumgebung, die Reflexion über das eigene Lernen, darunter auch Evaluation von Lernprozessen und kooperative Formen des Lernens“ (Andrzejewska 2008: 110). Stärker betont als in der kognitiven Lerntheorie wird die Rolle von Neuen Medien als Quellen multimodaler und authentischer Lernumgebung (vgl. u. a. Rüschoff 1999).

Die theoretischen Erkenntnisse des Konstruktivismus werden in konkrete lernerorientierte Lernmethoden umgesetzt, zu denen vor allem die folgenden zählen (s. Andrzejewska 2008: 110, Wolff 1994: 412–427):

- aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen (Lernen durch Handeln, Gruppenarbeit, Projektarbeit),
- inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen (authentische und lernerbezogene, relevante Inhalte, darunter auch der bilinguale Unterricht),
- kognitives Lernen (Förderung von Sprachbewusstsein in Bezug auf den Lerngegenstand und den Lernprozess),

- prozessorientiertes Lernen (Bewusstmachen von Lern- und Sprachverarbeitungsprozessen),
- autonomes Fremdsprachenlernen.

Aus der konstruktivistischen Perspektive ist das Lernen von phraseologischen Einheiten – so wie die Wortschatzaneignung – „ein Konstruktionsprozess, der vom Lerner selbst gesteuert und organisiert wird und auf seinen persönlichen Lebenserfahrungen aufbaut“ (Heyd 1997: 24). Behilflich beim Einprägen und Behalten von phraseologischen Einheiten sollen Erkenntnisse der Lernpsychologie wie die duale Kodierung (verbal und bildlich) sein. Die graphische Darstellung eines Idioms unterstützt das Erkennen der dem Phraseologismus zugrunde liegenden Metapher und somit das Einprägen der Einheit (s. Sakowski 2014: 129).

Andere Strategien der Wortschatzaneignung, die auch beim Lernen von Phraseologismen Anwendung finden können, sind u. a. die Anknüpfung an Bekanntes (z. B. durch kontrastive Übungen), die Anknüpfung an persönliche Erfahrung (z. B. Phraseme, die der Lernende selbst bzw. seine Familie verwendet), und die Tiefe der Verarbeitung. Es wird dafür plädiert, dass Idiome nicht oberflächlich behandelt werden (aufgelistet und auswendig gelernt). Empfehlenswert ist vielmehr ihre gezielte computergestützte Untersuchung in authentischen Kontexten, um deren Bedeutungsvarianten und morpho-syntaktischen Restriktionen zu erfassen. Für die Realisierung der o.g. Strategien eignen sich projekt- bzw. aufgabenorientierte Aktivitäten unter Verwendung von authentischen Texten und Korpora besonders gut. Solche Übungen werden allerdings in Lernmaterialien zur Phraseologie immer noch selten berücksichtigt. Chrissou (2020: 13) bemerkt zurecht die Notwendigkeit, ein Gleichgewicht in der Phraseodidaktik zwischen formfokussierenden Übungen und aufgabenorientierten Lernaktivitäten anzustreben und empfiehlt folgende aufgabenorientierte, korpusgestützte oder textsortenbezogene Übungen zur Entwicklung phraseodidaktischer Kompetenzen:

- Suche nach Beispielsätzen mit dem jeweiligen Idiom in Korpora mit dem Ziel, Verwendungsmöglichkeiten, Restriktionen und Varianten der Phraseologismen zu erfassen;
- regelmäßige Untersuchung bestimmter Textsorten (Presseberichte, Horoskope etc.) mit dem Ziel, die dort auftretenden Phraseologismen zu dokumentieren und danach strukturell oder semantisch zu klassifizieren;
- Suche nach Modifikationen der Phraseologismen und Vergleich mit deren kanonischer Form, z. B. in Werbetexten; anschließend ggf. Produktion eigener Texte mit Modifikationen (z. B. Memes, Werbungen, Schlagzeilen);
- Anwendung affektiver Phraseologismen zur Beschreibung einer Person, eines Sachverhalts, eines Ereignisses oder eigener Emotionen;

- Rollenspiele unter Anwendung von Phraseologismen, die unter bestimmte semantische Kategorien fallen;
- Suche nach oder Vorbereitung von eigenen Visualisierungen zu bestimmten Phraseologismen (z. B. Memes) im Internet;
- Reflexion über persönlich gebrauchte Phraseologismen, deren Bedeutungserschließung, Übersetzung und Recherche nach Anwendungsbeispielen;
- Gruppenarbeit zur tieferen Analyse der Phraseologismen, auf die die Lernenden in bestimmten Texten oder Textsorten gestoßen sind; anschließend Vorbereitung von formfokussierten Übungen für andere Lernende.

Insgesamt haben die konstruktivistischen Implikationen für die Phraseodidaktik die holistische Herangehensweise verstärkt, die vor allem das Lernen von Phraseologismen in authentischen Kontexten und auf Grundlage authentischer Materialien einschließt. Aufrechterhalten wird die Tendenz zur Verwendung mehrerer Lern- und Lehrkanäle. Stärker als im Kognitivismus wird die Rolle der Selbstreflexion und Lernendenautonomie betont.

6. Fazit und Desiderate

Linguistische Konzepte haben die theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts und der Phraseologie häufig beeinflusst. Im vorliegenden Beitrag wurden die Relationen zwischen der Sprachwissenschaft einerseits und der Phraseologie sowie Fremdsprachendidaktik andererseits behandelt, wobei der Schwerpunkt auf den Strukturalismus, die kommunikativ-pragmatische Wende, den Kognitivismus und den Konstruktivismus gelegt wurde, weil diese Strömungen einen starken Widerhall in beiden Disziplinen hervorgerufen haben.

Das Ziel des Beitrags war es, zu zeigen, inwieweit diese Hauptströmungen die Gewichtung der phraseologischen Lerninhalte im FSU veränderten. Als Resümee ist festzuhalten, dass die besprochenen Strömungen mehr oder weniger auch die Phraseodidaktik mitbeeinflusst haben. Während Kollokationen prioritär im Kontextualismus behandelt wurden, gewannen pragmatische Phraseme in der kommunikativ-pragmatischen Wende an Bedeutung. Während die Struktur der Phraseologismen und ihre Stabilität im Fokus der älteren Strömungen standen, wandten sich der Kognitivismus und der Konstruktivismus dem tatsächlichen Gebrauch von Phraseologismen durch Menschen in konkreten Kontexten mit allen impliziten und expliziten Assoziationen und Konnotationen zu.

Gegenwärtig kann nicht mehr vom „phraseodidaktischen Dornröschenschlaf“ (Kühn 1996: 62) die Rede sein. Im Laufe der letzten 25 Jahre sind vielmehr bestimmte Fortschritte zu verzeichnen. Die Fachliteratur zur Phraseodidaktik ist

äußerst umfangreich. Ein nach wie vor bestehendes Desiderat ist jedoch der phraseodidaktische Einsatz. So z. B. zeigt die Untersuchung dreier Lehrwerke von Jazbec und Enčeva (2012: 167) für das B2-Niveau, dass phraseologische Einheiten unterrepräsentiert sind und dass deshalb „nicht von einem phraseologischen Minimum gesprochen werden [kann], geschweige denn von einem Optimum“. Nach der Durchsicht der drei Bände von „Aspekte neu“ konkludieren Sadiku, Sadikaj und Bergerova (2021: 276), dass die seitens der Phraseodidaktik gestellten Postulate immer noch nicht ausreichend in dem untersuchten Lehrwerk realisiert werden und daher nicht vom Fortschritt, sondern eher Stillstand in dieser Hinsicht die Rede sein kann. Ranics (2020) warnt in seiner Dissertation zudem davor, dass eine mangelnde Einbeziehung der Phraseme in den Sprachunterricht und in die Lehrwerke zur phrasemarmen Verwendung führen kann, die dem realen Sprachgebrauch nicht entspricht:

Wider die Tatsache, dass die Ausbildung und Erweiterung phraseologischer Kompetenzen für adäquate Sprachkenntnisse im Fremd- und Zweitspracherwerb unverzichtbar sind, wird im Fremdsprachenunterricht einerseits aufgrund der mangelhaften Repräsentation von Phraseologismen in DaF/DaZ-Lehrwerken, andererseits wegen des Nichtgebrauchs der Phraseodidaktik in der Unterrichtspraxis auf die Vermittlung, Aneignung und Anwendung von Phraseologismen weitestgehend verzichtet. Dies kann dazu führen, dass eine phrasemarme Unterrichtssprache tradiert und somit vor allem ein phrasemfreier Sprachgebrauch angeeignet wird (Ranics 2020: 4).

Untersuchungen von Erman und Warren (2000) zeigen widerum, dass vorgeformte Strukturen im Durchschnitt 55 % der von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern verwendeten Sprache kennzeichnen.⁸ Dieser Prozentanteil beweist, dass phraseologische Einheiten kein Randphänomen im Wortschatz darstellen und ihnen deshalb ein deutlich höherer Stellenwert im FSU zukommen sollte als dies gegenwärtig der Fall ist. Daher wird an dieser Stelle für eine explizite, intensive und systematische Phrasenschulung im FSU plädiert, die sowohl frequente und geläufige Einheiten der Peripherie (z. B. Kollokationen und Sprichwörter) als auch des Zentrums (Idiome und Teilidiome) umfassen wird.

Phraseme sollten im FSU nicht sporadisch, sondern bei jeder sich dazu bietenden Gelegenheit (s. Bergerová 2009: 75) behandelt werden. Bei jeder Textarbeit sollte die Sensibilisierung für Festgeprägtes in der jeweiligen Zielsprache erfolgen. Anzubieten sind dabei abwechslungsreiche Übungen, mit deren Hilfe sowohl die Entwicklung der passiven als auch aktiven phraseologischen Kompetenz angestrebt wird und die sich mehrheitlich an Texten oder authentischen

8 Bei Aguado (2002) liegt der Prozentanteil bei 70 %.

Belegen orientieren.⁹ Ähnlich wie u. a. Ettinger (2019), Kühn (2005), Lüger (2019), Zenderowska-Korpus (2020) vertreten wir die Meinung, dass die zentrale Aufgabe der heutigen Phraseodidaktik in der textsorten-, situationen- und adressatenorientierte Vermittlung der Phraseme besteht. Lernenden sollte gezeigt werden, was das jeweilige Phrasem bedeutet, in welcher Situation es verwendet werden kann, wie es einsetzbar ist (d. h. in welcher lexikalischen Umgebung, ob eventuelle Restriktionen vorhanden sind), mit welcher Absicht man es gebraucht und ob es stilistisch gekennzeichnet ist. Dabei sollten neben formfokussierten Übungen auch aufgabenorientierte Lernaktivitäten angeboten werden. Solche holistische Behandlung von Phrasemen und abwechslungsreiches Übungsangebot kann Lernende beim angemessenen Gebrauch dieser Einheiten unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.
- Andrzejewska, Ewa (2008): Wortschatzarbeit und Fremdsprachenunterricht. In: *Studia Germanica Gedanensia* 16, 107–118.
- Bergerová, Hana (2009): Wie viel Phraseologie brauchen die künftigen Deutschlehrenden? In: Spáčilová, L./ Vaňková, L. (Hg.), *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*. Brno: Academicus, 71–80.
- Bielska, Monika (2016): *Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene in außerschulischen Institutionen Pommerns und Westpommerns unter besonderer Berücksichtigung von Programmen und Lehrmaterialien*. Poznań: UAM.
- Bleyhl, Werner (1995): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 20–31.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Chrissou, Marios (2010): *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Kovac.
- Chrissou, Marios (2015): Der Stellenwert phraseologischer Lexik im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in „Profile Deutsch“: Hinweise für die Unterrichtspraxis am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache. In: Zybatow, L./ Petrova, A. (Hg.), *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen. Akten des 50. Linguistischen Kol-*

9 Kühn (2005: 31) argumentiert für die textorientierte Phraseodidaktik folgendermaßen: „Die Arbeit mit Redensarten sollte [...] im Unterricht auf jeder Klassenstufe mit und an Texten erfolgen. Redensarten werden textsortenspezifisch, adressatenspezifische und situationsspezifisch verwendet. Einzelstunden sollten die Ausnahmen sein [...]. Redensarten müssen dort behandelt und thematisiert werden, wo sie in authentischer Kommunikation auftreten.“

- loquiums in Innsbruck 2015* (= Linguistik International). Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 311–317.
- Chrissou, Marios (2020): Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologiebezogenen Wortschatzarbeit. In: *Kalbotyra* 73, 8–30.
- Dziurewicz, Elżbieta/ Woźniak, Joanna (2020): *Phraseologie des Deutschen für polnische Deutschlernende. Niemiecka frazeologia dla Polaków uczących się języka niemieckiego*. Warszawa: PWN.
- Ehrhardt, Claus (2014): Idiomatic Competenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht. In: *German as foreign language* 1, 1–20.
- Erman, Britt/ Warren, Beatrice (2000): The idiom principle and the open choice principle. In: *Text* 20/ 1, 29–62.
- Ettinger, Stefan (2001): Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Kurses für Französisch. In: Lorenz-Bourjot, M./ Lüger, H.-H. (Hg.), *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Edition Praesens, 87–104.
- Ettinger, Stefan (2019): Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand. In: *Philologie im Netz* 87, 84–124.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Farø, Ken Joensen (2006): *Idiomatizität – Ikonizität – Arbitrarität. Beitrag zu einer funktionalistischen Theorie der Idiomaquivalenz*. Museum Tusulanum.
- Filatkina, Natalia (2007): Pragmatische Beschreibungsansätze. In: Burger, H. et al. (Hg.), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zur zeitgenössischen Forschung*. Bd. 1. Berlin u. a.: de Gruyter, 132–158.
- Finkbeiner, Rita (2008): *Idiomatische Sätze im Deutschen. Syntaktische, semantische und pragmatische Studien und Untersuchung ihrer Produktivität*. Stockholm: Stockholm University.
- Firth, John R (1951): Modes of meaning. In: Firth, J. R. (1957) (Hg.), *Papers in Linguistics 1934–1951*. London u. a., 190–216.
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin/ Rusch, Paul/ Schmitz, Helen/ Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt
- Grucza, Franciszek (2017 [1971]): O metodyce nauczania języków obcych na studiach zaocznych. In: *Dzieła zebrane. Tom 5. O uczeniu języków i glottodydaktyce I*. Warszawa: IKSI UW.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. In: *Linguistik Online* 47(3), 3–31.
- Harbig, Anna Maria (2010): Einflüsse der Linguistik auf den Fremdsprachenunterricht an polnischen Mittelschulen in den 60er und 70er Jahren. In: *Białostockie Archiwum Językowe* 10, 103–119.
- Hausmann, Franz Josef. (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 4/1984, 395–406.
- Hausmann, Franz Josef (1993): Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. In: *Info DaF* 20/ 5, 471–485.
- Helbig, Gerhard (1988): *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Springer.
- Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

- Hyvärinen, Irma (2011): Zur Abgrenzung und Typologie pragmatischer Phraseologismen – Forschungsüberblick und offene Fragen. In: Hyvärinen, I./ Liimatainen, A. (Hg.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 9–43.
- Jazbec, Saša/ Enčeva, Milka (2012): Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. In: *Porta linguarum* 17, 153–171.
- Jesenšek, Vida (2019): Phraseologie und Pragmatik. In: *Linguistica* 59/ 1, 141–153.
- Kispál, Tamás (2011): Die kognitiv-metaphorische Motiviertheit beim Erlernen von Idiomen am Beispiel eines Aufgabenblattes. In: *Linguistik online* 47, 3/ 11, 119–130.
- Koller, Werner (1977): *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalyse, Sprachspiel*. Tübingen: Niemeyer.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 169–186.
- Kühn, Peter (1996): Redewendungen nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. In: *Fremdsprache Deutsch* 15, 10–16.
- Kühn, Peter (2005): Redensartendidaktik. Ansätze und Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht. Phraseologismen und ihre Varianten* 5, 25–32.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
- Lüger, Heinz-Helmut (2004): Idiomatic Competence – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In: Lüger, H.-H./ Rothenhäusler, R. (Hg.), *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Empirische Pädagogik (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7)*, 121–169.
- Lüger, Heinz-Helmut (2019): Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51–82.
- Müller, Klaus (1997): Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 77–112.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wa-gros.
- Pociask, Janusz (2015): Phraseologismen in deutschen und polnischen Presstexten, dargestellt aus pragmalinguistischer Perspektive. In: *Linguistik online* 74, 97–118.
- Ránics, László (2020): *Neue phraseodidaktische Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht. Ein deutsch-ungarischer empirischer Vergleich*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.
- Rüschhoff, Bernd (1999): Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28 (Neue Medien im Fremdsprachenunterricht), 32–43.
- Rüschhoff, Bernd/ Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Ruusila, Anna (2014): *Pragmatische Phraseologismen und ihre lexikografische Darstellung. Am Beispiel eines mehrsprachigen elektronischen Spezialwörterbuches für Übersetzer*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sadiku, Milote/ Sadikaj, Sonila/ Bergerova, Hana (2021): Phraseme in aktuellen Lehrwerken. Fortschritt oder Stillstand. In: Bergerova, H./ Lüger, H.-H./Schuppener, G. (Hg.),

- Phraseologie im digitalen Zeitalter – neue Fragestellungen, Methoden und Analysen.* Wien: Praesens, 261–279.
- Sakowski, Krzysztof (2014): Das andere Denken beibringen – kognitive Sprachmodelle im Dienste der Fremdsprachendidaktik. In: Weigt, Z./ Kaczmarek, D./ Makowski, J./ Mi-choń, M. (Hg.), *Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge. Didaktische und Linguistische Implikationen der Interkulturellen.* Łódź: Uniwersytet Łódzki, 121–132.
- Stein, Stephan (2004): Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation. In: Steyer, K. (Hg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest.* Berlin u. a.: de Gruyter, 262–288.
- Sulikowska, Anna (2019): *Kognitive Aspekte der Phraseologie: Konstituierung der Bedeutung von Phraseologismen aus der Perspektive der Kognitiven Linguistik.* Gdańsk: Peter Lang.
- Szeluga, Adam (2019): Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? Ausgewählte Aspekte. In: *Forum Filologiczne Ateneum* 1/ 7, 213–226.
- Targońska, Joanna (2014): Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* LXI/ 4, 695–717.
- Valenčič Arh, Urška (2014): „Auf dem richtigen Weg sein“ – phraseodidaktische Ansätze im DaF-Unterricht. In: *Linguistica (Ljubljana)* 54, 365–379.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93/ 5, 407–429.
- Zenderowska-Korpus, Grażyna (2020): *Phraseme in Textsorten.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Marta Janachowska-Budych¹

Dialogische inter- und transkulturelle Literaturdidaktik mit Texten der Migrationsliteratur: Beispiel DaF

Abstract: Literature didactics is to be understood as an integrative science, which means that it grows out of a multidisciplinary dialogue. The dialogical character of literature didactics is evident in all elements that make up this integrative discipline, i.e. in the formation of scientific theory, in didactic-methodical conceptualisations, as well as in concrete teaching instructions. In the present paper, dialogicity will be placed at the centre of reflection on all three levels mentioned above as a central premise and main principle of intercultural and transcultural literature didactics. Special attention is paid to texts of literature of migration. Their potential for the development of both foreign language teaching and, more broadly, social and cultural dialogue levels will be explored.

Keywords: teaching literature, foreign languages teaching and learning, literature of migration, interculturality, transculturality

Literaturdidaktik wird als „eigenständige Disziplin mit empirischen Forschungsaufgaben, deren Gegenstandsbereiche die Rezeption, die analytische und die produktive Arbeit mit Texten umfassen“ und als „Wissenschaft von der Vermittlung von Literatur“ (Lütge 2019: 10) definiert. Sie ist auch als Integrationswissenschaft aufzufassen, was bedeutet, dass sie aus einem multidisziplinären, sich durch zahlreiche Querverbindungen und Beziehungsgeflechte auszeichnenden Dialog erwächst. Der dialogische Charakter der Literaturdidaktik ist in allen Elementen, aus denen sich diese integrative Disziplin zusammensetzt, ersichtlich, also in der wissenschaftlichen Theoriebildung, in didaktisch-methodischen Konzeptualisierungen für den (mutter-, fremdsprachlichen sowie philologienübergreifenden) Literaturunterricht sowie in konkreten unterrichtlichen Inszenierungen, die den Dialog zwischen dem Text und seinen Rezipient*innen, den Dialog zwischen den Textrezipient*innen sowie den Dialog zwischen unterschiedlichen Texten anzuregen versuchen. Die Dialogizität, die einen selbst-

1 Marta Janachowska-Budych, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, maja@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9088-5732.

verständlichen, aber lange Zeit etwas im Hintergrund literaturdidaktischer sowohl wissenschaftlicher als auch unterrichtspraktischer Erwägungen stehenden Grundstein eines inter- und transkulturellen Literaturunterrichts ausmachte, wird im vorliegenden Beitrag als zentrale Prämisse und Hauptprinzip einer inter- und transkulturellen Literaturdidaktik ins Zentrum der Reflexion auf allen drei oben genannten Ebenen rücken. Dies geht mit den Erkenntnissen der Diskursivität einher, die in den letzten zehn Jahren innerhalb der Literaturdidaktik zu einem der Leitbegriffe avancierte (vgl. Hille/ Schiedermaier 2021: 131). Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Texte der Migrationsliteratur gerichtet. Dabei wird deren Potential für die Entwicklung sowohl der fremdsprachlichen unterrichtlichen als auch, weiter gefasst, der sozialen und kulturellen Dialogebenen ausgelotet.

1. Wissenschaftlicher Dialog: Zum Spannungsfeld Literaturwissenschaft – Literaturvermittlung – Literaturdidaktik

„Literaturdidaktik braucht Dialog“ stellten Bredella, Delanoy und Surkamp (2004: 7) in ihrem Sammelband fest. Obwohl diese These vor fast zwanzig Jahren formuliert wurde, bleibt sie nach wie vor aktuell, genauso wie die Gründe für ihre Aufstellung. Und diese resultieren aus zweierlei Erkenntnissen. Zum einen braucht Literaturdidaktik ausreichende Autonomie, um ihre Forschungsfelder, -ziele und -aufgaben zu konturieren und nicht von der Literaturwissenschaft einerseits und der Literaturvermittlung andererseits vereinnahmt zu werden bzw. sich nicht in ihren Einflussbereichen aufzulösen. Zum anderen ist eine enge theoretisch-empirische Kooperation dieser verwandten Disziplinen für ihre Entwicklung unabdingbar. Das komplexe und keinesfalls selbstverständliche Verhältnis der Literaturdidaktik zur Literaturwissenschaft scheint der Literaturdidaktik vom Beginn ihrer Anerkennung als eigenständiger Disziplin innewohnen. Seit der akademischen Institutionalisierung der Literaturdidaktik in den 1960er Jahren bis in die 1990er Jahre hinein wurde Literaturdidaktik als „Teilgebiet der Literaturwissenschaft“ (Paefegen 2006: Kap. VIII, zitiert nach Lütge 2019: 5) bzw. als „kleine Literaturwissenschaft“ (Dawidowski 2016: 20) begriffen. Dass die Literaturdidaktik lange Zeit wissenschaftliche Emanzipationsschwierigkeiten erlebte (und zum Teil immer noch ihre Position zwischen der Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung auszutarieren versucht) und somit in ein unterwertiges Abhängigkeitsverhältnis zur Literaturwissenschaft geriet, ist auf mannigfaltige Faktoren zurückzuführen. So vereinen die Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft vor allem dieselben Methoden, Grundla-

gen und Gegenstände, wie auch Lütge (2019: 4) anmerkt. Der Gegenstand beider sind literarische Texte, die aufgrund eines weit gefassten Textbegriffes definiert werden. Dieser entstammt der Semiotik und bezieht sich auf „verbale, visuelle und auditive Mitteilungen, sodass z. B. Theateraufführungen, Zirkusnummern, Hörfeatures, Performances und Filme zum Gegenstand werden können“ (Abraham/ Kepser 2009: 29). Ein weiteres die beiden Disziplinen verbindendes Element ist die Tatsache, dass sowohl Literaturwissenschaftler*innen als auch Literaturdidaktiker*innen als „professionelle Vermittler von Literatur in staatlichen Institutionen gesehen werden können, deren kultureller Auftrag darin bestehe, einen Beitrag zum kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft zu leisten und in der Vermittlung elaborierter Fähigkeiten den Umgang mit komplexen sprachlich-ästhetischen Gebilden zu pflegen“ (Lütge 2019: 4). Diese Auffassung der Vermittlungsrolle sowohl seitens der Literaturwissenschaftler*innen als auch der Literaturdidaktiker*innen wird auch von Neuhaus (2009: 13 ff.) vertreten und betont einmal mehr die enge Verwobenheit, ja gar eine punktuelle Untrennbarkeit von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, die die Bestrebungen nach wissenschaftlicher Eigenständigkeit der letzteren u. U. erschweren kann. Die komplizierte Beziehung der beiden Disziplinen zueinander hat ihren Ursprung, wie Bredella (2004) treffend bemerkt, auch darin, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis im Allgemeinen konzipiert wird. Bei einem „technologischen Modell von Theorie und Praxis“ kommt der Praxis eine der Theorie dienende und untergeordnete Position zu:

„In unserer Gesellschaft erwartet man von der Theorie bzw. den Wissenschaften, dass sie erkennen, was in der Praxis getan werden soll, und oft wird gerade in der Didaktik die Klage erhoben, dass die neuesten Erkenntnisse aus der Wissenschaft in der Praxis nicht zur Anwendung kommen. Es steht dann [...], eine ‚fortschrittliche‘ Theorie einer ‚rückständigen‘ Praxis gegenüber. Dass dieses Modell von Theorie und Praxis uns so einleuchtend erscheint, liegt sicherlich daran, dass es im Bereich der Technik so erfolgreich ist. In der Theorie wird geplant, was in der Praxis umgesetzt wird. Wenn es dabei in der Praxis zu Schwierigkeiten kommt, wird man nach neuen Lösungen in der Theorie suchen, um die Praxis dementsprechend zu verbessern.“ (Bredella 2004: 22)

Dass dieses technologische Modell der Theorie-Praxis-Beziehung im Falle der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik keine Anwendung finden kann bzw. soll, liegt auf der Hand. Dieses Verständnis einer hierarchischen Wechselbeziehung der beiden Disziplinen zueinander, im Sinne einer höher gestellten theoretisch ausgerichteten Literaturwissenschaft und der praktisch angelegten, in der Hierarchie niedriger stehenden Literaturdidaktik, scheint jedoch in der Tatsache anzuklingen, dass Literaturwissenschaft sich im Namen eines wissenschaftlichen und akademischen „Purismus“ zu der Vermittlungsrolle, die ihr zu Recht zugeschrieben wird, nicht (gern) bekennt (vgl. Lütge 2019: 4). Aus diesem

Grund kann nur die Aufwertung von Praxis als einem Ort „an dem Entscheidungen gefällt und unsere praktische Urteilskraft ausgebildet wird“, der Wahrnehmung von Literaturdidaktik als einem nicht eigenständigen Ort bloßer Anwendung theoretischer Modelle vorbeugen (vgl. Bredella 2004: 23). Diese Aufwertung kann allerdings nicht auf dem Wege der Annahme von Einheit der Theorie und Praxis erreicht werden, denn diese Annahme hilft nicht dabei das Problem zu lösen, sondern nur es zu umgehen und zwar dadurch, dass die „unauflösbare Spannung zwischen theoretischem und praktischem Wissen ausgeklammert wird“ (Bredella 2004: 23). Der komplexen Wechselwirkung von Theorie und Praxis wird dadurch keine Rechnung getragen. Nur die relative Autonomie von Theorie und Praxis, so Bredella (2004: 24), kann den entsprechenden Rahmen für die Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Literaturvermittlung schaffen:

„Gibt Theorie den Anspruch auf, Praxis bestimmen zu wollen, kann sie sich bestimmten Aspekten der Praxis zuwenden und diese unter einer neuen Perspektive erhellen. Sie kann sichtbar machen, was man in der Praxis nicht sieht, bzw. anders sieht, und es zur Diskussion stellen. Praxis ist dann nicht nur ein Anwendungsfall für theoretische Erkenntnisse, sondern sie hat ihr eigenes Recht.“

Dieses Recht der Literaturdidaktik, der eigenen Spezifik in der Forschung und der praktischen Umsetzung der theoretischen Bestimmungen nachzugehen, ist ein Garant für die Herausbildung und Erhaltung ihrer wissenschaftlichen Autonomie.

Ihre Unabhängigkeit sollte die Literaturdidaktik auch von einem anderen, mit ihr eng verwandtem Ort der wissenschaftlichen Reflexion und praktischen Umsetzung wahren, nämlich von der Literaturvermittlung im weiteren sowie dem (fremdsprachlichen) Literaturunterricht im engeren Sinne. Auch hier befindet sich die Literaturdidaktik in einem Spannungsfeld oft gegensätzlicher Ansprüche, Ziele und Erwartungen, denn die Vermittlungskomponente bringt sie mit weiteren Bezugsfeldern in Verbindung, wie etwa den Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Lerntheorien usw.). Lütge (2019: 7) vertritt die Ansicht, dass die Literaturdidaktik „nicht unabhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand der Institution Schule gedacht werden“ dürfe und „dabei auch eine konkrete Zielgruppe vor Augen, nämlich Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters“ haben soll. In diesem Zusammenhang, verwundert ja gar nicht, dass die Literaturdidaktik mit ihrer Nähe sowohl zur „puren“ Literaturwissenschaft als auch zum Literaturunterricht, der sich auf einem praktischen Handlungsfeld abspielt, sich selbst als eine Disziplin „zwischen den Stühlen“ (Winkler 2012: 9) wahrnimmt. Auf sie trifft zu, was Winkler (2012: 9f.) für die Deutschdidaktik im Allgemeinen konstatiert:

„Man kann fast sagen, dass sie sich seit ihrer Entstehung auf der Identitätssuche befindet. Das liegt u. a. daran, dass sie etliche Bezugsdisziplinen hat – germanistische Sprach- wie Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, um nur einige zu nennen. [...] [E]s [ist] der Fachdidaktik sozusagen angeboren, zwischen verschiedenen Stühlen zu sitzen. So reibt sich die Literaturdidaktik traditionell an der Frage, wie sie ihr Verhältnis zu den Texten als Unterrichtsgegenständen einerseits und den Lernenden andererseits austarieren soll. Wird die Relevanz der Texte zentral gesetzt, dominiert eher die philologische Perspektive; werden die Belange der Schülerinnen und Schüler stärker betont, dominiert die pädagogische Perspektive.“

Auch Schultz-Pernice (2019: 5) betont: Wenn „man den aktuellen Diskurs der Literaturdidaktik Deutsch [betrachtet], so fällt auf, dass dieser geprägt ist von der Suche, ja dem durchaus kontroversen Ringen um eine disziplinäre Identität als Wissenschaft“. Diese Identitätsunsicherheit führt er ähnlich wie andere Wissenschaftler*innen u. a. auf eine relativ junge Geschichte der Deutschdidaktik einerseits sowie andererseits auf die empirische Wende zurück, die sich in den Bildungswissenschaften abgezeichnet hat. Die Entstehungsgeschichte der Literaturdidaktik, die „auch unter öffentlichem Druck entstand, nachdem im Zuge von Bildungsreformen Defizite in der schulischen und universitären Ausbildung wahrgenommen worden waren“, sowie die an sie adressierten Erwartungen in Bezug auf die Entwicklung von „Lehrerfortbildungsangeboten, Lektüretipps und Ideen für praktikable Unterrichtsmethoden“ (Lütge 2019: 6f.) bedingen, dass sie zu hastig auf die unmittelbare Praxis des Literaturunterrichts reduziert wird.

Zu der oben besagten gewissen Zerrissenheit zwischen der philologischen und pädagogischen Perspektive kommt noch ein weiterer „Stuhl“ hinzu, wenn fremdsprachliche Kontexte der Literaturvermittlung, die hier von besonderem Interesse sind, in Betracht gezogen werden. Hier sind vielfältige Vermittlungsbereiche zu unterscheiden: „vom (unterschiedlich motivierten) Fremdsprachenunterricht in speziellen Institutionen über das (pädagogisch fundierte) Fach Deutsch an Schulen im Ausland (bzw. Deutsch für Migrantenkinder in Deutschland) bis zum Germanistikstudium für Nicht-Muttersprachler an Universitäten im In- und Ausland und bis zur Privatlektüre und ihrer Unterstützung etwa durch Rezensionen, Anthologien und Textkommentare. Dabei kann das Lesen, Hören und Sehen von Literatur aller Art ganz verschiedene Interessen und Ziele verfolgen“ (Esselborn 2010: 29). Dieses weite Feld multipliziert die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes von Literaturdidaktik und verkompliziert zusätzlich das Selbstverständnis dieser Disziplin, denn zu den gewöhnlichen Fragen u. a. nach Kanon und Unterrichtsmethoden kommen noch weitere Aspekte wie der Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht und die Möglichkeiten und Grenzen der Ausbildung von literarischen und interkulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht hinzu (vgl. Bredella/ Delanoy/ Surkamp 2004: 18). Damit die Literaturdidaktik sich mit diesen und anderen

Herausforderungen effektiv auseinandersetzen kann sowie entsprechende wissenschaftlich begründete und empirisch erforschte Konzepte entwickeln kann, braucht sie ihre festen wissenschaftlichen Rahmen sowie Autonomie sowohl von der Literaturwissenschaft als auch vom Literaturunterricht (vgl. Bredella 2004). Dass Literaturdidaktik als praktische Wissenschaft bezeichnet wird, bedeutet noch längst nicht, dass sie die „Praxis des Literaturunterrichts lehrt“ (Lütge 2019: 6). Im Gegenteil: Sie benötigt Abstand von der Praxis, um ihre Bedürfnisse, Defizite und Chancen kritisch und produktiv in den Blick zu nehmen. Die Hauptaufgabe der Literaturdidaktik besteht somit darin,

„die Interaktion zwischen Text und Leser so zu gestalten, dass der Leser einerseits ein besseres Verständnis der Realität gewinnt, auf die der Text explizit oder implizit verweist, und dass er andererseits als Mitspieler, umsichtig urteilender Zuschauer und reflektierender Kritiker auch ein erweitertes und differenziertes Selbst- und Weltverständnis gewinnt. Durch diese Zielsetzung gewinnt die Literaturdidaktik die relative Autonomie, die es ihr auch erlaubt, mit der Literaturwissenschaft in einen Dialog zu treten, um eine Antwort auf die Frage zu finden, wie wir mit Hilfe der Literaturwissenschaft das Potenzial literarischer Texte so entfalten können, dass sie die Leser zum Mitdenken und Mitfühlen anregen.“ (Bredella 2004: 60)

Diese Sicht auf die Rolle der Literaturdidaktik als einer praktischen Wissenschaft, die in einem Dialog zu ihren zahlreichen Bezugsdisziplinen steht, deckt sich mit dem Verständnis der Literaturdidaktik für und im Fremdsprachenunterricht:

„Deutsche Literaturdidaktik versteht sich als eine eigene Disziplin im Spannungsfeld von Fachwissenschaft, Schule, Bildungs- und Lerntheorien. Ihr Ziel ist die wissenschaftliche Erschließung des gesamten kulturellen Handlungsfeldes ‚Literatur‘ in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr und Lernkontakte. [...] Die Germanistik stellt für sie keine Mutterwissenschaft mehr dar, es geht ihr nicht um die Vermittlung germanistischen Fachwissens und sie lässt sich erst recht nicht auf den vermeintlichen Zentralbereich ‚Poetizität‘ der Texte und eine literaturwissenschaftliche, strukturalistisch-linguistische Textanalyse unter Ausblendung von Autor und Adressaten/Rezeption(sgeschichte) und der Inhalte beschränken [...].“ (Esselborn 2010: 41)

Ein so konzipierter Umriss der Aufgaben, Ziele sowie Forschungsbereiche der (mutter-, fremdsprachlichen sowie philologienübergreifenden) Literaturdidaktik wäre ohne den von u. a. Bredella (2004) postulierten kontinuierlichen wissenschaftlichen Dialog von gleichberechtigten Partnern nicht möglich. Der Hauptforschungsgegenstand und die Grundlage aller hier besprochenen verwandten Disziplinen macht Literatur aus. Und Literatur als ein thematisch und ästhetisch sensibler Seismograph reagiert auf die gesellschaftlichen, politischen, sprachlichen und kulturellen Entwicklungen innerhalb bestimmter Kollektive. Die Arbeit mit einem so vielfältig angelegten Forschungsgegenstand lädt geradezu zu einem sich an der Schnittstelle zu unterschiedlichen Disziplinen ab-

spielenden Dialog ein, um die manchmal scheinbar disparaten Forschungsstränge zusammenzuführen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Der hier in aller Kürze skizzierte Dialog zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Literaturvermittlung steht exemplarisch dafür, wie einflussreich der von der Literatur provozierte Dialog ist und wie er alle mit der Literatur verbundenen Bereiche von der wissenschaftlichen Ebene bis hin zur Unterrichtspraxis durchdringt, was in den nächsten Abschnitten erläutert werden soll.

2. Vom Dialog im Unterricht zum Dialog der Kulturen: Dialogizität als zentrales Prinzip eines inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Viele Befürworter eines wissenschaftlichen Dialogs zwischen Literaturwissenschaft, Literaturvermittlung, Literaturunterricht und all ihren verwandten Disziplinen setzen sich auch intensiv mit der Theorie und Praxis eines inter- bzw. transkulturellen (fremdsprachigen) Literaturunterrichts auseinander (vgl. Bredella 2002, Wintersteiner 2006). Diese Korrelation zwischen der in der Wissenschaft postulierten Dialogizität und der inter- bzw. transkulturellen Optik in der Unterrichtspraxis scheint eine natürliche Verbindung zu sein, denn Dialogizität gehört zu den Ecksteinen sowohl eines inter- als auch eines transkulturellen (fremdsprachigen) (Literatur-)Unterrichts. An dieser Stelle ist es vonnöten, zwischen Inter- und Transkulturalität zu unterscheiden und auf die Verwendung beider Begriffe im vorliegenden Beitrag einzugehen.

Inter- und Transkulturalität werden gewöhnlich als konkurrierende Termini angesehen und „in expliziter Abgrenzung“ (Plikat 2019: 217) voneinander verwendet. Die Unterschiede zwischen ihnen sollen jedoch die sie verbindenden Elemente und die sich daraus ergebenden Dialogebenen nicht überschatten. Sowohl Inter- als auch Transkulturalität haben sich als Reaktion auf die eng miteinander vernetzten Bereiche Migration, Globalisierung und Digitalisierung entwickelt, und sowohl inter- als auch transkulturelles Lernen stellen Versuche dar, die Lernenden auf die Herausforderungen sowie Chancen des Lebens in einer ethnisch, sprachlich und kulturell sehr heterogenen Welt vorzubereiten. Die beiden Konzepte akzentuieren jedoch verschiedene Aspekte der Kommunikation und der kulturellen Kontakte und erwachsen aus einem unterschiedlichen Verständnis von Kultur. Laut Plikat (2019: 217) „[begünstige] die lateinische Vorsilbe *inter-* ‚zwischen‘ die Vorstellung von einem Ort (...), der sich zwischen Kulturen befindet, und somit auch jene von deren Abgrenzbarkeit (Kultur A vs. Kultur B)“. Somit – so der häufige Kritikpunkt – fuße Interkulturalität auf „weit verbreiteten essentialistischen und dichotomischen“ (ebd.)

Kulturkonzepten, die es zu überwinden gelte. Der Ansatz der Transkulturalität stehe dagegen „für ein Verständnis von Kulturen als hybride, dynamische, vernetzte und sich dabei gegenseitig beeinflussende Gebilde“ (ebd.: 216). Transkulturelles Lernen meint also „die Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen, wenn dabei deren Hybridität und Dynamik in den Blick genommen wird“ (ebd.: 217). Obwohl die dynamisch-hybride Ausrichtung der Transkulturalität konzeptuell wie praktisch dem eigentlichen Zustand der aktuellen kulturell-sprachlichen Situation eher Rechnung zu tragen scheint, würde ich das in der (fremdsprachen)unterrichtlichen Praxis immer noch stärker etablierte Konzept der Interkulturalität nicht als rivalisierenden, sondern als zur Transkulturalität komplementären Ansatz betrachten (vgl. Lis/ Janachowska-Budych 2019: 40ff.). Obwohl interkulturelles Lernen vorwiegend „auf zwei Kulturen bezogen“ ist, „entspricht [es] jedoch der Offenheit des Kulturbegriffs und dem vielkulturellen Wesen Europas sowie der Mehrkulturalität der Lerngruppen, wenn bikulturelles Lernen auf mehrkulturelles Lernen ausgeweitet wird. Zudem unterstützt das Prinzip der Exemplarizität durchaus mehrkulturell relevante Lernziele“ (Fäcke 2019: 179). Der kompatible Charakter beider Ansätze wurde bereits zu Beginn der Diskussion zur Transkulturalität als eine für die mutter-, fremdsprachliche sowie philologienübergreifende Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik bedeutende Perspektive hervorgehoben und es wurde für einen intensiven Dialog zwischen den Konzepten plädiert (vgl. Freitag-Hild 2010: 47f.). Die von Wintersteiner (2006) vorgeschlagene transkulturelle Literaturdidaktik verfolgt Ziele, die mit den Zielen des interkulturellen Lernens weitgehend konvergent sind, d. h. die Unterstützung der Lernenden dabei, „sich ihrer multiplen Identitäten bewusst [zu werden], nationale Vorurteile hinter sich [zu] lassen und eine kritisch-kosmopolitische Weltsicht [zu] entwickeln“ (ebd.: 9, vgl. auch Freitag-Hild 2010: 49). Und es ist auch die im vorliegenden Beitrag im Zentrum der Reflexion stehende Kategorie des Dialogs, die die Inter- mit der Transkulturalität verbindet:

„So beinhaltet ein hermeneutisches und ‚interkulturelles‘ Dialogverständnis das Moment der kulturellen Grenzüberschreitung und Veränderung; im Sinne einer kontinuierlichen *negotiation of meaning* führt Dialog nämlich zur Dezentrierung und Transformation im Sinne einer nachhaltigen Veränderung ursprünglicher Sichtweisen. Damit ist auch die Vorstellung verknüpft, dass durch dialogische Aushandlungen zwischen Eigenem und Fremdem neue, hybride Positionen und Sichtweisen entstehen. *Dementsprechend sind ‚interkulturelle‘ Ansätze mit einer transkulturellen Agenda vereinbar [...], solange sie interne kulturelle Differenzen nicht ausblenden, kulturelle Heterogenität und Hybridität respektieren und somit einem dynamischen, heterogenen, hybriden und diskursiven Verständnis von Kulturen verpflichtet sind [...].*“ (Freitag-Hild 2010: 48, letzte Hervorhebung M.J.B.)

Die dialogische Zugangsweise bringt die zahlreichen Berührungspunkte zwischen der Inter- und Transkulturalität ans Tageslicht und lässt die Schlussfolgerung zu, dass „[m]it Zielsetzungen wie Fremdverstehen, Perspektivenwechsel und selbstkritischer Reflexivität [...] sich hier eindeutige konzeptionelle Parallelen zu den interkulturellen Ansätzen aus der Fremdsprachendidaktik [ergeben]“ (Freitag-Hild 2010: 49). Um die sich ergänzenden Potentiale sowohl des inter- als auch des transkulturellen Zugangs für einen inter- und transkulturellen (fremdsprachigen) Literaturunterricht möglichst vollständig produktiv zu machen, sollen, wie Freitag-Hild (2010: 60ff.) unterstreicht, bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt werden. Zu ihnen gehören literarische und kulturelle Zugangsformen wie empathisches und kulturelles Lernen, sowie didaktisch-methodische Prinzipien wie Multiperspektivität, Reflexivität und Dialogizität. Letztere sehe ich als ein zentrales Prinzip eines inter- sowie transkulturellen Fremdsprachenunterrichts an, denn „die Initiierung dialogischer Aushandlungen, die interkulturelle Verstehensprozesse, transkulturelle Austauschprozesse und Prozesse der Identitätsbildung auf Seiten der Lernenden anregen sollen“ (ebd.: 61) macht eins der wichtigsten Ziele eines inter- sowie transkulturellen Fremdsprachenunterrichts aus. Es ist eben die Dialogizität, die den Lernenden erlaubt, ihre Differenzerfahrungen (kritisch) zu reflektieren und produktiv zu verarbeiten und sie zur Teilhabe an den diskursiven Prozessen der Bedeutungserzeugung befähigt.

Die Bedeutung des Dialogs als Eckstein solcher Ansätze wie interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Literaturwissenschaft, interkulturelle Sprachdidaktik, interkulturelle Hermeneutik, Transkulturalität und Transkulturation sowie aller verwandter Konzepte wie „Perspektivenwechsel“, „das Eigene und das Fremde“ oder „der dritte Raum“ (vgl. Roche/ Schiewer 2017: 8) rückt (auch) innerhalb der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik (im Fremdsprachenunterricht) immer stärker ins Zentrum der wissenschaftlichen Reflexion sowohl auf der theoretischen Ebene als auch im Kontext der unterrichtspraktischen Umsetzung. Symptomatisch ist diesbezüglich u. a. der Band von Roche und Schiewer (2017) „Identitäten: Dialoge im Deutschunterricht...“, in dem die herausragende Rolle, Virulenz sowie der dringende Bedarf an einer das ganze Curriculum umfassenden Dialogdidaktik folgendermaßen begründet wird:

„In Anbetracht der Dringlichkeit, auf internationalen wie nationalen Ebenen in politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, religiösen Umfeldern und insbesondere in allen Bereichen des Schul- und Bildungswesens realistische Dialogpraxen vermitteln und einsetzen zu können, besteht ein großer Bedarf an theoretisch-konzeptuellen Grundlagen, bei denen auf den idealistischen Impetus interkultureller Verständigung vielleicht nicht ganz verzichtet werden muss, die aber den [...] faktisch existierenden Asymmetrien, Machtungleichheiten und divergierenden Interessenlagen *nolens volens* Rechnung tragen.“ (Roche/ Schiewer 2017: 10)

Mit anderen Worten, die in den letzten Jahrzehnten in der Dialogphilosophie dominierenden Positionen der Diskursethik von Jürgen Habermas, der dialogischen Hermeneutik von Hans-Georg Gadamer sowie von Samuel Huntingtons Konzept der „Kampf der Kulturen“ brauchen angesichts einer auch im kulturellen, ethnischen und sprachlichen Sinne immer komplexer werdenden Welt eine neue Auffassung der Dialogkultur, die vor allem Vielfalt und Differenz neu definieren und sie als keine Bedrohung für die friedliche Koexistenz der Menschen weltweit, sondern als positive Werte sehen (vgl. Roche/ Schiewer 2017: 8f.). Dieser Dialog fußt auf „respektvolle[r] Kommunikation, gegenseitige[m] Verständnis, Gerechtigkeit und [der] Goldene[n] Regel der Gegenseitigkeit“. Er soll auch „von der Vielfalt menschlicher Kulturen und der Anerkennung von Gleichheiten und Unterschieden ausgehen“ (ebd.: 9ff.). Diese alternative Dialogkultur ist als Gegengewicht bzw. Ergänzung zu den stark konsensorientierten Ansätzen zu sehen, weil sie vor allem zwei Elemente hervorhebt. Zum einen gilt es in ihrem Rahmen die Furcht vor Differenz zu überwinden und die Differenz als einen Ausgangspunkt und Chance für Entwicklung wahrzunehmen. Dabei sollen Differenzen nicht in „Verstehen/Nicht-Verstehen – vollkommene Nachvollziehbarkeit oder komplette Unzugänglichkeit“ (ebd.: 12) aufgelöst werden. Zum anderen soll eine weitere obsoletere binäre Opposition bei dieser Auffassung der Dialogkultur aufgehoben werden, und zwar diejenige zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“, da der ihr zugrunde liegende Kulturbegriff, wie im vorliegenden Beitrag bereits erwähnt wurde, eine gewisse Homogenität und klare Trennbarkeit kultureller Systeme voraussetzt. Bei dieser Annahme erweist sich auch der angestrebte Perspektivenwechsel als problematisch, weil sie die „kognitive[n] Aspekte der Wahrnehmung“ weitgehend ignoriert. Denn wie sollen „Perspektivenwechsel stattfinden, wenn der kognitive Apparat des Betrachters/ Lernalters derselbe bleibt?“ (ebd.: 13). Die neu konzipierte Dialogkultur mit ihrer Offenheit gegenüber der Komplexität von Wahrnehmung und Kommunikation versucht diesen theoretischen sowie praktischen Herausforderungen entgegen zu kommen.

Ausgehend von den obigen Erwägungen scheinen zwei Schlussfolgerungen in Bezug auf den inter- und transkulturellen (fremdsprachigen) (Literatur-)Unterricht berechtigt zu sein:

1. Jeder inter- und transkulturelle (Fremdsprachen-)Unterricht ist zwangsweise dialogisch. Aus diesem Grund wird in dem vorliegenden Beitrag explizit der Begriff der dialogischen inter- sowie transkulturellen Literaturdidaktik benutzt, um die Potentiale des dialogischen Zugangs sowohl auf der theoretischen als auch auf der unterrichtspraktischen Ebene herauszustellen.
2. Die nicht zu unterschätzende Bedeutung des Dialogs für zahlreiche Aspekte menschlichen Lebens und die Schlüsselkompetenz einer erfolgreichen, auf dem Dialog basierenden Kommunikation bedürfen einer theoretisch fun-

dierten und praktisch umsetzbaren Dialogdidaktik. Der muttersprachliche, fremdsprachliche sowie philologienübergreifende Literaturunterricht scheint besonders prädestiniert als Raum der Realisierung dieser Didaktik zu sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, konkrete Medien, Materialien und Unterrichtsszenarien, die die Dialogdidaktik unterstützen, zu entwickeln. Ein Vorschlag diesbezüglich wird im nächsten Abschnitt präsentiert.

3. Migrationsliteratur als Medium der dialogischen Literatur- und Kulturdidaktik DaF

Unter vielen Medien (Filme, Lieder, Comics, bildende Kunst usw.), die die Entwicklung der Dialogdidaktik in einem inter- sowie transkulturellen Fremdsprachenunterricht begünstigen, kommt m.E. der Migrationsliteratur eine besondere und bedeutende Stellung zu. Diese resultiert meiner Meinung nach aus sowohl literaturwissenschaftlichen, als auch fremdsprachendidaktischen Aspekten.

Literaturwissenschaftlich und literarisch gesehen ist Migrationsliteratur in jeder Hinsicht eine höchst dialogische Erscheinung. Sowohl ihre Rezeption unter Literaturkritiker*innen als auch Leser*innen, ihre fortwährend variierende Nomenklatur sowie ihre Grundthemen und künstlerische Inszenierungen sind Produkt, Widerspiegelung aber auch Mitgestalter der sich auf vielen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens abspielenden Aushandlungen in Bezug auf die Stellung, Rechte, Wahrnehmung und das Funktionieren der Menschen, die in multikulturellen Milieus (sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroskala) leben. Schon in ihren Anfängen war die (gegenwärtig so bezeichnete) Migrationsliteratur in den deutschsprachigen Ländern eine Art Einladung zum Dialog, beziehungsweise ein Manifest des Wortergreifens:

„In den 60er und 70er Jahren haben wir in der deutschsprachigen Literatur mit den ersten Anzeichen einer neuen Art von Literatur zu tun, die später, seit den 90er Jahren, als Migrations- bzw. Migrantenliteratur im Mittelpunkt des Interesses mancher Literaturwissenschaftler steht. Diejenigen Ausländer, die zum Zweck der Arbeitsaufnahme in die Bundesrepublik einwanderten oder in Deutschland politisches Asyl suchten und für die in den 60er und 70er Jahren der Begriff ‚Gastarbeiter‘ in Gebrauch kam, wollten sich literarisch über ihre besondere (wirtschaftliche, soziale), schwierige Situation und kulturelle Identität im fremden Gastland als Ausländer, als Migranten äußern. Es entstanden Texte über und von kulturellen Minderheiten der Einwanderer, wobei sich diese literarische Bewegung polyphon artikulierte [...]. So begann eine eigene, in deutscher Sprache verfasste Migrantenliteratur allmählich Konturen zu gewinnen.“ (Palej 2015: 23f.)

Seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts werden die Konturen, die Inhalte und die Rezeption der Migrationsliteratur in einem ununterbrochenen Dialog zwischen den Schriftsteller*innen, Literaturkritiker*innen, Literaturwissenschaftler*innen sowie Leser*innen modifiziert. Ausländerliteratur, Migrantenliteratur, Migrationsliteratur, neue Weltliteratur oder Literatur der Hybridität – welche der Bezeichnungen (wenn überhaupt!) trifft am besten das Wesen, die Themen und die Ästhetik der Migrationsliteratur? Werden die ästhetischen Merkmale der Migrationsliteratur ausreichend diskutiert bzw. rezipiert oder überschattet das Prisma des Biographischen immer noch weitgehend das rein Literarische der Migrationsliteratur? Welche stilistischen und thematischen Neuigkeiten haben die nacheinander kommenden Generationen der Schriftsteller*innen der Migrationsliteratur mit sich gebracht? Wurde die Migrationsliteratur tatsächlich so erfolgreich in die deutschsprachige literarische Landschaft integriert und wird sie nun nicht mehr als „Sonderliteratur“ gesehen, so dass die Abschaffung des seit 1985 verliehenen Adalbert-von-Chamisso-Preises der Robert Bosch Stiftung im Jahre 2017 als berechtigt erscheint? Die obigen Fragen sind nur einige von zahlreichen mehr oder weniger kontroversen Aspekten, die in der Quadriga Schriftsteller*innen – Literaturwissenschaftler*innen – Literaturkritiker*innen – Leser*innen dialogisch ausgehandelt werden.

Auch im Rahmen der DaF- sowie DaZ-Forschung wird das Potential der – wie oben angeführt – stark dialogisch angelegten Migrationsliteratur als einem Medium, das Inter- und Transkulturalität als kulturdidaktische Ansätze mit der ihnen zugrunde liegenden Multiperspektivität, Reflexivität und Dialogizität unterstützt, theoretisch wie praktisch seit mehr als dreißig Jahren nachgewiesen. Dieses bildungsrelevante Potential kann mit Freitag-Hild (2010: 8) in mindestens fünf Bereichen festgestellt werden. Erstens bietet die Migrationsliteratur vor allen den heranwachsenden Leser*innen unterschiedliche Identifikationsmöglichkeiten, da Ausgrenzung, Generationenkonflikte und Zugehörigkeitsfragen zu ihren häufigen Themen gehören. Zweitens, die in der Migrationsliteratur geschilderten Einzelschicksale von Migrant*innen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund erweitern die Perspektive der Lernenden, was eine unabdingbare Voraussetzung für inter- sowie transkulturelles Lernen ausmacht. Drittens – und hier berührt Freitag-Hild (2010: 8, Hervorhebung M.J.B.) unmittelbar die Frage der im vorliegenden Beitrag im Zentrum stehenden Dialogizität – „fordern [die Texte, M.J.B.] Lernende aufgrund ihrer Thematisierung interkultureller Konfliktsituationen zur Stellungnahme und zur *Aushandlung* verschiedener Sichtweisen heraus, bieten damit Möglichkeiten zur *Aushandlung* kultureller Bedeutungen und schaffen authentische Redeanlässe“. Auch zwei weitere Potentiale hängen mit der von der Migrationsliteratur eingeleiteten dialogischen Aushandlung, die sich sowohl im Fremdsprachenunterricht abspielt als auch

über ihn hinausgeht, eng zusammen. Durch die Thematisierung von Herausforderungen und Chancen des Lebens in sprachlich, ethnisch und kulturell heterogenen Gesellschaften ermuntert Migrationsliteratur die Leser*innen zur kritischen Beschäftigung mit Diskursen zur Multikulturalität und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf die Hybridität von Kulturen und Identitäten und hilft ihnen somit sich von den essentialistischen Kulturkonzepten zu distanzieren.

Und eine kritische Distanz von vereinfachenden Auffassungen neuer, globaler, kulturell sowie ethnisch und sprachlich patchworkartigen Umwelten und Entwicklung innovativer Konzepte und Sprachen für die Erfassung der sich rapid abspielenden sozial-politisch-wirtschaftlichen Veränderungen ist – wie Tawada (2017: 36) bemerkt – ein dringendes Bedürfnis: „Durch Migration, Weltreisen oder Surfen im Internet befindet man sich immer häufiger in einer Situation, in der das Nebeneinander bereits existiert, ohne dass ein entsprechender Denkraum entwickelt worden ist“. Die neuen Diskurse und Formen der Koexistenz sollen in einem mehrschichtigen sozialen und kulturellen Dialog entstehen. Der Beitrag, den der Einsatz von Migrationsliteratur im DaF-Unterricht zu solch einem Dialog leisten könnte, soll anhand der unten stehenden Ausschnitte aus Texten der Migrationsliteratur sowie der Analyse ihres fremdsprachendidaktischen Potentials im Rahmen der Dialogdidaktik illustriert werden:

- (1) „In der Öffentlichkeit benutzt er seine Muttersprache, wenn überhaupt, nur zum Flüstern, zuckt zusammen, wenn ein anderer Fremder brüllt (bestimmt kein Geflüchteter, denkt er sich). Sein Schamgefühl bedeutet ihm, den gemeinsamen Raum nicht mit allgemein Unverständlichem zu besetzen. Er will nicht auffallen, koste es, was es wolle. Er will gesehen werden, aber nur als Glanzpunkt seiner eigener Verwandlung.“ (Trojanow 2017: 31)
- (2) „Wir tragen Häkchen im Namen. Jemand, der mich gern hatte, nannte meine mal ‚Schmuck‘. Ich empfand sie in Deutschland oft eher als Hindernis. Sie stimmen Beamte und Vermieter skeptisch, und an den Grenzen dauerte die Passkontrolle länger als bei Petra vor und Ingo hinter dir.“ (Stanišić 2019: 61)
- (3) „Über seinen Namen wird er auffällig. Weil andere ihn über seinen Namen zu begreifen meinen. In fernen Ländern schneidet manch ein Geflüchteter dem eigenen Namen einige Konsonanten ab. Ankommen setzt voraus, für die einfache Aussprache des eigenen Namens zu sorgen. Oder sich mit einer anderen Aussprache abzufinden. Sich daran zu gewöhnen. Um seinen Namen nicht gänzlich zu verlieren. Bis eines Tages die ursprüngliche Aussprache ungewohnt auf ihn wirkt. Fast falsch.“ (Trojanow 2017: 16f.)
- (4) „Manche glauben, das Erlernen einer Fremdsprache sei Leistungssport, und jeder Muttersprachler könne die Leistung messen. Dabei benutzen sie ihren bürgerlichen Geschmack als Messgerät. Wer den besitzt, kann sofort die genaue Zahl vom Gerät ablesen und sagen, wie gut ein Satz formuliert ist.“ (Tawada 2017: 44)
- (5) „Wenn man beim Erlernen einer Sprache eine zusätzliche Persönlichkeit gewinnen sollte, müsste einer, der fünf Sprachen spricht, fünf Persönlichkeiten besitzen.“

Sollte dieser Mensch aussehen wie ein Jahrmarkt mit fünf verschiedenen folkloristischen Verkaufsbuden? Ich habe keine einzige Bude. Eher ähnele ich einem Netz. Ein Netz verdichtet seine Struktur, wenn neue Züge aufgenommen werden. Dadurch entsteht ein neues Muster. Es gibt immer mehr Knoten, Unregelmäßigkeiten der dichten und lockeren Stellen, unvollendete Ecken, Zipfel, Löcher oder Überlagerungen. Dieses Netz, mit dem man winziges Plankton fangen kann, bezeichne ich als mehrsprachiges Netz.“ (Tawada 2017: 30)

Die oben angeführten Zitate können eine mediendidaktische Grundlage und thematischen Ausgangspunkt der dialogischen Literaturdidaktik in der Sprach- und Kulturdidaktik DaF bilden. Die Reflexion über die durch Literatur widergespiegelte, vermittelte sowie mitgestaltete dialogische Aushandlung neuer kulturell-sprachlicher Realitäten kann auf zwei Ebenen verlaufen, je nach dem Lernsetting und Kontext des jeweiligen DaF-Unterrichts (sprachliches Niveau der Lernenden und ihre Interessen, Umfang und Ziele des Kurses usw.). Einerseits kann die Dialogizität der Texte selbst explizit ins Visier genommen werden. Hier werden sowohl der intertextuelle Dialog, der in den oben stehenden Texten mit Absicht unterstrichen wurde (vgl. z.B. die Korrespondenz zwischen den Abschnitten 2 und 3, sowie zwischen 1, 4 und 5), als auch der dialogische Charakter dieser Literatur im sozial-kulturell-politischen Kontext gemeint. Es können etwa sowohl Fragen der thematischen und formalen Schnittstellen der Texte der Migrationsliteratur als auch ihre außertextuellen geschichtlichen sowie aktuellen, kulturellen und sozialen Bezüge erörtert werden. Damit wird der dialogische Charakter der Migrationsliteratur selbst unterstrichen. Andererseits kann die Fokussierung auf die Sprache und Themen der Migrationsliteratur als Möglichkeit wahrgenommen werden, die Lernenden im und durch den DaF-Unterricht in einen interkulturellen, fremdsprachigen Dialog zu virulenten Themen der Gegenwart miteinzubeziehen. Wie den im vorliegenden Beitrag präsentierten Prosaabschnitten zu entnehmen ist, werden in der Migrationsliteratur u. a. folgende Aspekte dialogisch ausgehandelt:

- Identität: Besonders in dem zweiten und dritten Prosaabsatz wird die Frage der Identität anhand einer der grundlegendsten Identifikationen eines Menschen, nämlich seines Namens, aufgeworfen. Durch die für die deutsche Sprache ungewöhnlichen diakritischen Zeichen und deren schwerfallende Aussprache kommt es zu einer Identifikation der Migrant*innen als Fremde. Diese erste, ausgrenzende Identifikation hat weitere Ausgrenzungen und unberechtigte Zuschreibungen in Bezug u. a. auf den Charakter, die Ausbildung oder die soziale Stellung der Migrant*innen zur Folge. Um diese Kategorisierungen sowie soziales Misstrauen und andere Benachteiligungen zu vermeiden, treten Migrant*innen in eine Art Verhandlung mit der Aufnahmegesellschaft ein: Sollen sie einen Teil ihrer Identität modifizieren, ja gar

aufgeben? Inwieweit sollen sie ihre wahre bzw. ihre Ursprungsidentität kaschieren? Vielleicht eben auch nicht, um für sich und die anderen glaubwürdiger und – das ist ein wichtiger, in der Migrationsliteratur oft thematisierter Punkt – eindeutiger zu bleiben? Denn die Bindestrichidentitäten wecken Unbehagen und Verwirrung. Diese und ähnliche Fragen, die zum festen Bestandteil eines täglichen Ringens um das Ankommen vieler Migrant*innen gehören, könnten dank der Lektüre der Migrationsliteratur im DaF-Unterricht einen interkulturellen Dialog anregen.

- Zugehörigkeit: All die hier angeführten Zitate aus der Migrationsliteratur sind sehr eng mit der Frage der Zugehörigkeit zu einer bestimmten (nationalen, sozialen, sprachlichen, kulturellen) Gemeinschaft verbunden. Auch diese Zugehörigkeit wird, ähnlich wie die Identität, zum Gegenstand eines gesellschaftlichen Diskurses, der von der Migrationsliteratur sowohl künstlerisch überarbeitet als auch mitkreiert wird. Welche Voraussetzungen muss ein(e) Migrant*in erfüllen, um als „eine(r) von uns“ aufgenommen zu werden? Ist es überhaupt möglich und von allen sowohl unter den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, als auch unter den Migrant*innen erwünscht? Wer entscheidet über das Dazugehören zu bestimmten Gemeinschaften? Wie werden dieses Dazugehören bzw. Ausgrenzung privat und in der Öffentlichkeit markiert? Angeregt durch Texte aus der Migrationsliteratur können DaF-Lernende solche und andere Fragen diskutieren.
- Sprache und Kommunikation: Vor allem die erste, vierte und fünfte Passage lenken die Aufmerksamkeit der Leser*innen auf eines der bedeutendsten Themen der Migrationsliteratur, das m. E. diese Literatur besonders wertvoll im Kontext des Fremdsprachenlernens macht, nämlich auf die Sprache und Kommunikation. Es sind vor allem die Sprache und Kommunikation, in denen sich die komplizierten sozialen Machtverhältnisse zwischen den Migrant*innen und der Aufnahmegesellschaft manifestieren. Sprache wird auch zum subtilen und subversiven Instrument der Regulierung der oben erwähnten Identität (siehe erstes und fünftes Zitat) und Zugehörigkeit (siehe erstes und viertes Zitat). Wer entscheidet darüber, ob die Migrant*innen in die Gemeinschaft der Muttersprachler*innen eingelassen werden dürfen? Wer darf das Wort in der Öffentlichkeit ergreifen und in welcher Sprache? Bis wann ist die Sprache für Migrant*innen fremd? Warum bleibt man ein Fremder, obwohl man die Sprache beherrscht? Diese Aspekte, die auch für DaF- bzw. alle Fremdsprachenlernenden von Relevanz sind, können dank der Migrationsliteratur ins Zentrum der Reflexion im DaF-Unterricht rücken.

Anhand der hier umrissenen Aspekte wird die bereits unterstrichene Kontinuität und Vielschichtigkeit des Dialogs und seine Form des geschlossenen Kreises deutlich: Migrationsliteratur als literarische Inszenierung gesellschaftlicher,

kultureller, ethnischer sowie sprachlicher Phänomene, die auch durch den sozialen und politischen Dialog mitgeformt werden, wird als Medium im DaF-Unterricht mit dem – in der heutigen Literaturdidaktik als übergreifend angesehenen (vgl. Hille/ Schiedermaier 2021: 140) – Ziel eingesetzt, die Lernenden zur Teilnahme an fremdsprachigen Diskursen und Dialogen innerhalb und außerhalb des DaF-Unterrichts zu befähigen. Die Lernenden sollen dazu motiviert werden, ihren persönlichen Beitrag zu aktuellen inter- sowie transkulturellen Entwicklungen zu leisten. Diese modifizierten Entwicklungen können wiederum im Zentrum literarischer Texte stehen. Die Aufgabe der Literaturwissenschaft, Literaturvermittlung sowie Literaturdidaktik besteht darin, die in diesem dialogischen Kontext besonders wertvollen Texte zu erkennen und sie literaturdidaktisch so aufzuarbeiten, dass sie die Dialogizität eines inter- sowie transkulturellen Fremdsprachenunterrichts unterstützen und die Lernenden zur Teilnahme an auch fremdsprachigen kulturellen Dialogen befähigen, die den Rahmen des Fremdsprachenunterrichts überschreiten.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bredella, Lothar (2004): Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In: Bredella, L./ Delanoy, W./ Surkamp, C. (Hg.), *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, 21–64.
- Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (2004): Einleitung. In: Bredella, L./ Delanoy, W./ Surkamp, C. (Hg.), *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr, 7–19.
- Dawidowski, Christian (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: UTB.
- Esselborn, Karl (2010): *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: Iudicium.
- Fäcke, Christiane (2019): Interkulturalität und interkulturelles Lernen. In: Fäcke, Ch./ Meißner, F.-J. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 179–184.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hille, Almut/ Schiedermaier, Simone (Hg.) (2021): *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Lis, Tomasz/ Janachowska-Budyich, Marta (2019): Intersektionelle Filmanalyse in der fremdsprachigen Kulturdidaktik am Beispiel des MigrantInnenbildes in ausgewählten Culture-Clash-Komödien. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* XLVI/1, 39–53.
- Lütge, Christiane (2019): Literaturdidaktik. In: Lütge, Ch. (Hg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 3–11.
- Neuhaus, Stefan (2009): *Literaturvermittlung*. Konstanz: UVK.
- Palej, Agnieszka (2015): *Fließende Identitäten. Die deutsch-polnischen Autoren mit Migrationshintergrund nach 1989*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Plikat, Jochen (2019): Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In: Fäcke, Ch./ Meißner, F.-J. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 216–220.
- Roche, Jörg/ Schiewer, Gesine Lenore (Hg.) (2017): *Identitäten – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F. A. Oliver, Zehra Çirak, Akos Doma, Michael Stavarič*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schultz-Pernice, Florian (2019): *Die Literatur der Literaturdidaktik. Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektkonstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Stanišić, Saša (2019): *Herkunft*. München: Luchterhand Literaturverlag.
- Tawada, Yoko (2017): *akzentfrei*. Tübingen: konkursbuch Verlag Claudia Gehrke.
- Trojanow, Ilija (2017): *Nach der Flucht*. Frankfurt/ M.: S. Fischer.
- Winkler, Iris (2012): *Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u. a.: Studienverlag.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Zur interdisziplinären Spezifik der Fremdsprachenvermittlung im Kontext von Lernenden mit Legasthenie

Abstract: The article discusses the problem of interdisciplinarity in the process of foreign language teaching and learning of learners with dyslexia. The first part of the text includes considerations regarding the concept of interdisciplinarity and the characteristics of dyslexia: terminology, symptoms appearing while learning foreign languages and the possibilities of support. The main part of the article includes the analysis of sciences related to foreign language learning and teaching of learners with dyslexia: linguistics, psychology, education and speech therapy are discussed. The significance of each related field of science is presented, as well as the most important concepts that can be adapted from these research areas to the analysed problem.

Keywords: interdisciplinarity, reference sciences, foreign language teaching and learning, learners with dyslexia

1. Problemaufriss

In wissenschaftlichen Arbeiten, die sich auf das Lehren und Lernen von Sprachen (im Weiteren auch fremdsprachendidaktische Forschung genannt) beziehen, betont man sehr oft die interdisziplinäre Spezifik dieses Forschungsgebietes (Wilczyńska 2010, Dakowska 2014). Man akzentuiert die Komplexität und Vielschichtigkeit dieses Bereichs, was dazu führt, dass die Forscher sich der Zusammenarbeit mehrerer Disziplinen öffnen und Kompetenzen bezüglich des Lösens von Forschungsproblemen, die mehrere Disziplinen umfassen, aufweisen müssen (Jaroszewska 2014: 63).

Obwohl Interdisziplinarität ein scheinbar selbstverständlicher Begriff ist, wird sie von Wissenschaftlern unterschiedlich verstanden. Dakowska (2014: 139) definiert sie als eine Eigenschaft, welche die meisten Teilgebiete der gegenwärtigen wissenschaftlichen Studien charakterisiert und sich darin äußert, dass

¹ Mariola Jaworska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, mariola.jaworska@uwm.edu.pl, ORCID: 0000-0002-7581-4194.

Forschungsfragen behandelt werden, die über die Fachgrenzen hinausgehen. Mehrere Disziplinen umfassende Forschung hat den Vorteil, dass durch die Integration von Vertretern verschiedener Fachrichtungen umfassendere Probleme, an denen Wissenschaftler interessiert sind, auf innovative Weise gesehen und bearbeitet werden. Das Ziel der so konzipierten die Zusammenarbeit mehrerer Disziplinen betreffenden Forschung ist es, bestimmte Forschungsgebiete zu bereichern. Man muss sie von der Interdisziplinarität trennen, die als Summe der Teile von Forschungsgegenständen in anderen Bereichen behandelt wird und eher ein Begriff ist, der einen Mangel an innerer Ordnung und Verfassung maskiert. Ähnlich erklärt das Wilczyńska (2010: 27), die feststellt, dass es bei der Interdisziplinarität zwei mögliche Referenzen zu ihrer Definition gibt. Einerseits geht es um die Tatsache, dass sich für verschiedene spezifische Aspekte, die wichtig für den Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen sind, auch andere Forschungsgebiete interessieren, z. B. Sozialwissenschaften. Andererseits geht es darum, dass in die Theorien, die im Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen bearbeitet werden, Konzepte und/oder Modelle einbezogen werden, die in anderen Forschungsgebieten erarbeitet worden sind. Im ersten Fall, so Wilczyńska (2010: 28), sollte man eigentlich von einer Interdisziplinarität des Forschungsgegenstandes sprechen – es gibt doch Forschungsfragen, für die sich verschiedene Disziplinen interessieren. Im zweiten betont man, dass in die Forschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Konstrukte eingeschlossen werden, die außerhalb dieses Forschungsgebiets erarbeitet wurden, z. B. linguistische oder psychologische Modelle.

Die obigen Vorüberlegungen, bilden den Ausgangspunkt für die Bearbeitung der höchstinterdisziplinären Problematik des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen bei Lernenden mit Legasthenie. Die Probleme dieser Lerngruppe sind nicht immer auf die disziplinären Grenzen des erwähnten Gebietes zugeschnitten, sondern umfassen mehrere Wissenschaften. Forschungsfragen in diesem Bereich können also nicht aus einem einzelnen Fach des das Lernen und Lehren von Sprachen betreffenden Bereichs heraus beantwortet werden. Ohne die Heranziehung geeigneter Forschungsergebnisse und Perspektiven anderer Disziplinen ist es nicht möglich, wissenschaftsmethodisch begründete und die Komplexität der Problematik berücksichtigende Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln.

Im vorliegenden Beitrag werden Überlegungen zur Interdisziplinarität im Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen bei Lernenden mit Legasthenie angestellt, mit dem Ziel, interdisziplinäre Abhängigkeiten dieser Problematik aufzuzeigen. Es werden der Stellenwert der einzelnen Bezugswissenschaften dargestellt sowie die wichtigsten Konzepte, die aus diesen Forschungsgebieten in die analysierte Problematik adaptiert werden können.

2. Legasthenie und Aneignung von Fremdsprachen

Legasthenie ist ein in wissenschaftlichen Diskursen vielfach aufgegriffenes Phänomen, das u. a. von Psycho- und Neurolinguisten, Psychologen, Neuropsychologen, Pädagogen und Logopäden betrachtet wird (z. B. Firnhaber 2000, Snowling 2000, Mann 2001, Reid 2005, Krasowicz-Kupis 2009, Pietras 2012, Łockiewicz und Bogdanowicz 2015). Die Personen, die von ihr betroffen sind, zeigen beim Erstspracherwerb laut- und/oder schriftsprachliche Schwierigkeiten, was auf eine verstärkte Weise auch gewisse Erschwernisse beim Erlernen einer Fremdsprache verursachen kann. Deshalb stellt dieses Phänomen ein relevantes Thema auch im Bereich des Lernens und Lehrens von Sprachen dar (vgl. Bogdanowicz/ Smoleń 2004, Sellin 2008, Nijakowska 2010, Jaworska 2018).

Es gibt verschiedene Begrifflichkeiten, mit Hilfe derer die analysierten Probleme aufgenommen werden. Im deutschsprachigen Raum wird Legasthenie (z. B. Schwark 1999, Firnhaber 2000, Mann 2001, Gerlach 2010) auch als Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (z. B. Scheerer-Neumann 2002), Lese-Rechtschreibstörungen (z. B. Blanz 2001), Lese-Rechtschreibschwäche (z. B. Scheerer-Neumann 2003), Lese- und Schreibschwierigkeiten (z. B. Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 1998) oder auch – an die internationale Fachliteratur anlehnd – Entwicklungsdyslexie/-dysgraphie (z. B. Springer/ Wucher 2001) bezeichnet. Die genannten Begriffe werden weitgehend deckungsgleich verwendet. Es ist aber zu beachten, dass man die Benennung Lese-Rechtschreibschwäche von den anderen trennen sollte – sie wird nämlich allgemein zur Bezeichnung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache verwendet, die sich auch durch mangelhafte Beschulung, durch eine psychische oder neurologische Erkrankung oder durch eine Sinnesbehinderung erklären lassen. Die anderen Bezeichnungen, von denen der Begriff *Legasthenie* am populärsten ist, beziehen sich wiederum auf die spezifischen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, die auftreten, wenn die aufgeführten Ursachen einer Lese-Rechtschreibschwäche ausgeschlossen sind und eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Intelligenzentwicklung vorliegt (Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., online).

Die legasthenen Lernenden, in Polen z. B. circa 14 % aller Grundschülerinnen und -schüler (CKE 2020), können trotz hinreichender allgemeiner Begabung und Gesundheit und trotz ausreichender schulischen Förderung große Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und/oder des Schreibens haben. In den meisten Fällen sind beide Fertigkeiten betroffen, seltener finden sich Leseprobleme ohne Rechtschreibprobleme. In der internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird die Legasthenie in den Bereich der „umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ (F81) eingeordnet, die definiert werden als „[...] Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an

gestört sind. Dies ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; es ist auch nicht allein als Folge einer Intelligenzminderung oder irgendeiner erworbenen Hirnschädigung oder -krankheit aufzufassen“ (WHO 2019).

Die umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten beziehen sich unter anderem auf Lese- und Rechtschreibstörungen (F81.0), deren Hauptmerkmal eine spezifische und bedeutsame Beeinträchtigung des Erlernens des Lesens und Rechtschreibens ist, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärt werden kann. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voran. Dabei muss erwähnt werden, dass begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich während der Schulzeit häufig sind (vgl. Jaworska 2018: 41 ff.).

Die Störungen sind wesentlich in einer zentralnervösen, kognitiven Störung der Informationsverarbeitung begründet. In der Fachliteratur betont man, dass die Ursachen der Legasthenie oft multifaktoriell und individuell sehr unterschiedlich sein können – es werden z. B. eine genetische Disposition, Probleme bei der auditiven und visuellen Wahrnehmungsverarbeitung, der Verarbeitung der Sprache und vor allem bei der phonologischen Bewusstheit angenommen. Einen guten Überblick über Ursachen, Diagnostik und Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten – worauf aus Platzgründen ebenfalls nicht eingegangen werden kann – bieten Kopp-Duller (2000), Gerlach (2010), Sellin (2008), Klicpera et al. (2010), Mayer (2010) und Nijakowska (2010).

Die Lernvoraussetzungen von legasthenen Lernenden können ihren Fremdsprachenlernprozess negativ beeinflussen und zu großen Schwierigkeiten führen. Wenn man also diese Lernenden für eine fremde Sprache begeistern will, müssen ihre individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse im Lehrprozess berücksichtigt werden. Von großer Bedeutung ist die indirekte, unterrichtsbegleitende Förderung, die man als Ergänzung des Unterrichts versteht und die so gestaltet wird, dass sie mehreren Gruppen von Lernenden mit Lernbesonderheiten zugutekommt. Zu den allgemeinen Richtlinien zur Unterstützung von legasthenen Lernenden in Regelschulklassen gehören: ganzheitliches und mehrkanaliges Lernen, handlungsorientiertes Lernen und der Einsatz von Handlungs- und Spielformen. Die Förderung von legasthenen Lernenden sollte nach einer für sie verständlichen, aufeinander aufbauenden und nachvollziehbaren Struktur erfolgen. Wichtig sind auch klar strukturierte Arbeitsanweisungen und möglichst transparente Lösungssituationen. Lange Einzelarbeitsphasen mit komplexen und offenen Aufgabenstellungen sind zu vermeiden. Man muss die Lernenden individuell betreuen, wobei man die zeitlich verzögerte Aufnahme von Informationen berücksichtigen muss. Das beeinflusst sowohl Lernprozesse an sich als auch z. B. die Sprechgeschwindigkeit der Lehrperson. Eine besondere Rolle spielt am Lernfortschritt orientiertes Feedback anstelle leistungsorientierter Rück-

meldungen. Von größter Bedeutung sind differenzierte und individualisierte Aufgabenstellungen (vgl. Bogdanowicz 2009, Gerlach 2010, Sellin 2008, Jaworska 2018).

Es ist auch wichtig, die Lernenden darin zu unterstützen, dass sie eine gute Motivation zum Lesen und Schreiben, Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten – insb. in Bezug auf die eigene Lernwirksamkeit – und effektive Lern- und Arbeitsstrategien entwickeln. Ein bedeutender Aspekt des Fremdsprachenlehr- und -lernprozesses von jungen Menschen mit Legasthenie sei eben die Stärkung ihres Bewusstseins bezüglich ihrer eigenen Pläne, Erwartungen und Präferenzen sowie ihrer erfolgreichen Lernwege. Der Weg zur Realisierung dieses Ziels ist die Autonomisierung der Lernenden, die darauf beruht, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, schrittweise ihre eigenen Möglichkeiten zu entdecken und eine Wahl hinsichtlich dessen zu treffen, was ihnen im Kontext des eigenen Sprachenlernens am wichtigsten ist (Wilczyńska 1999). Als besonders wichtig und Erfolg versprechend ist die Herausbildung einer Lernkompetenz, d. h. vor allem die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation und der Einsatz von effektiven Lernstrategien.

3. Die Bezugsdisziplinen des Forschungsbereichs Lehren und Lernen fremder Sprachen bei Lernenden mit Legasthenie

Im Weiteren werden relevante Bezugswissenschaften für den Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen bei legasthenen Lernenden dargestellt, also solche Teilgebiete, deren Entdeckungen diese Disziplin beeinflussen. Das sind u. a. die Linguistik (vor allem theoretische und angewandte sowie Psycholinguistik), die Psychologie, die Pädagogik (und die allgemeine Didaktik als Subdisziplin) und die Logopädie. Im Folgenden wird der Beitrag der genannten Wissenschaften zum besseren Verstehen von Spezifik der Fremdsprachenvermittlung im Kontext von Lernenden mit Legasthenie erläutert.

3.1. Linguistik

Fremdsprachendidaktische Forschung ist als Teildisziplin der angewandten Linguistik in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden und zählt formell in Polen zur Wissenschaftsdisziplin der Linguistik (oder Sprachwissenschaft) (MNiSW 2018). Von vielen Wissenschaftlern wird sie jedoch heute als eine völlig autonome wissenschaftliche Disziplin angesehen (u. a. Pfeiffer 2001: 13ff., Gruzca 2007: 311ff., Skowronek 2013: 9ff., Dakowska 2014: 28ff.), deren

Forschungsgegenstand, Ziele und Methoden besonders interdisziplinär angelegt sind. Eine der Bezugswissenschaften, deren Relevanz für die Entwicklung der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik hoch geschätzt wird, ist die Linguistik, die die Sprache als ein System menschlicher Kommunikation beschreibt (s. Hass 2010: 23). Kernbereiche der Systemlinguistik sind die Phonetik, die Phonologie, die Morphologie, die Syntax und die Semantik. Neben der systemischen Linguistik, die Basiswissen für Beschreibungen des Sprachsystems vermittelt, ist vor allem die Linguistik der Sprachverwendung für die fremdsprachendidaktische Forschung relevant. Ludwik Zabrocki, der die Grundlagen für den Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen in Polen geschaffen hat (Grucza 2007: 311–312), verwendete zwar die Termini Methodik und Didaktik der Fremdsprachen, erkannte aber von Anfang an einen engen Zusammenhang zwischen diesen Bereichen und der Linguistik, und eben nicht der Pädagogik. Zwischen der Fremdsprachenforschung und der Linguistik bestanden immer sehr enge wechselseitige Beziehungen. Linguistische Theorien und Modelle bildeten oft die theoretische Basis des Fremdsprachenunterrichts, was in einzelnen methodischen Vorgehensweisen und Lerntechniken sichtbar wurde (vgl. Szeluga 2019: 213).

Linguistische Ansätze bilden eine gute Perspektive für weiterführende Überlegungen zur Beschreibung des Fremdsprachenlern- und -lehrprozesses von Lernenden mit Legasthenie. Besonders wichtig hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Fremdsprachenlernen ist die phonetisch-phonologische Ebene der Sprache. Auf das Lesen und Schreiben haben nämlich Merkmale des phonologischen Systems einen großen Einfluss (Menge der Phoneme, Proportionen zwischen ihren verschiedenen Typen, Regeln der Phonemverbindung, phonologische Merkmale, Silbenstruktur, Wortakzent). Die für das Lesen und Schreiben relevantesten Unterschiede zwischen den Sprachen betreffen die phonologische Struktur der Silbe (vgl. Jaworska 2016a: 178).

Die linguistischen Merkmale der ersten Sprache beeinflussen den Lese- und Schreibprozess in der Fremdsprache. Legasthene Schülerinnen und Schüler haben ihre primäre Sozialisation in der ersten Sprache erfahren und entsprechende Hörmuster aufgebaut, was beim Lernen einer anderen Sprache bei der Filterung der Sprachlaute auf bedeutungsrelevante Laute, Phoneme, Intonationsverläufe und Betonungen große Schwierigkeiten bereiten kann. Auf den Erwerb der Schriftsprache hat vor allem die Phonem-Graphem-Korrespondenz, auf der alphabetische Schriften basieren, einen großen Einfluss. Es handelt sich doch keineswegs um eine einfache Eins-zu-eins-Zuordnung, sondern um eine komplizierte Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen, weil Laute Buchstaben nach bestimmten Regeln zugeordnet werden. Das Erlernen der Sprachlaute wird also zum Ausgangspunkt für die Entwicklung wichtiger Kompetenzen beim

Fremdsprachenlernen, wie z.B. das Lernen der Aussprache und der Rechtschreibung oder die Entwicklung des Hörverstehens (vgl. Jaworska 2016a: 178f.).

Bei der Förderung von legasthenen Lernenden ist also neben der zielgerichteten Anwendung von Lernmethoden der Wahl der Fremdsprache eine große Bedeutung zuzuschreiben. Für Sprecher bestimmter Erstsprachen sind gewisse Fremdsprachen schwerer oder leichter zu lernen (s. Kahn-Horwitz et al. 2005, Sparks et al. 2006). Sprachen, die konsequente Eins-zu-Eins-Laut-Buchstaben-Zuordnungen aufweisen, sind z. B. bezüglich der Rechtschreibung am leichtesten zu lernen. Lautgetreue Sprachen, wie Spanisch oder Italienisch, weisen sehr regelhafte Verbindungen zwischen Phonemen und Graphemen auf, was für legasthene Lernende relevant sein kann. Das Erlesen und die Schreibung von Wörtern gelingt daher besser als bei Sprachen wie Deutsch oder Englisch, für die eine weniger transparente Beziehung zwischen Aussprache und Schreibweise charakteristisch ist. Die Eigenschaften einer Sprache können also die Beschleunigung oder Verzögerung der Entwicklung von einzelnen Fähigkeiten beeinflussen (vgl. Bogdanowicz 2004: 65f.).

Ein Bereich der Linguistik, der dem Forschungsbereich Sprachenlernen bei legasthenen Lernenden wichtige Anregungen und Impulse verschafft, ist die Psycholinguistik, die das kognitive (mentale) System erforscht, das den Sprachgebrauch erlaubt. Diese Disziplin befasst sich unter anderem mit der Frage, welche Störungen beim Verstehen und Sprechen und Verstehen auftreten, an welchem Punkt im Ablauf dieser Prozesse sich Fehler feststellen lassen und welche Möglichkeiten es gibt, sie zu beheben (s. Harden 2006: 133). Es werden z. B. akustisch-phonetische Verarbeitung, visuelle Wortverarbeitung, das mentale Lexikon und syntaktisch-semantische Verarbeitung analysiert. Die Erkenntnisse, die in diesem Forschungsgebiet gewonnen werden, können den Prozess der Sprachvermittlung entscheidend beeinflussen.

3.2. Psychologie

Als Bezugswissenschaft der Fremdsprachenforschung gilt auch die Psychologie (s. Dakowska 2008, Haß 2010). Allgemein gesagt hilft sie zu verstehen, wie und warum die Fremdsprachenlernprozesse verlaufen. Gegenstand des Interesses der Fremdsprachenforschung können also die Eigenschaften der Lernenden und Lehrenden sein, wie z.B. Motivation, Emotionen, Einstellungen, Intelligenz, Gedächtnisprozesse, kognitive Stile, Lernstile und andere individuelle Unterschiede, die selbst Forschungsgegenstand der Psychologie sind (vgl. Dörnyei 2005). Für das Thema Legasthenie sind insb. Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie und humanistische Psychologie von Bedeutung.

Der Bereich der Entwicklungspsychologie befasst sich mit der Beschreibung und Erklärung intraindividuelle Veränderungen im menschlichen Erleben und Verhalten über die gesamte Lebensspanne (s. Wirtz 2020), ist also vor allem bei der Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen, die erhebliche Probleme beim Erlernen des Lesens und/oder Rechtschreibens haben, besonders relevant. Es ist wichtig, dass die Betroffenen möglichst frühzeitig eine Diagnostik erhalten, also Methoden zur Diagnosestellung eingesetzt werden, die es erlauben, nicht nur ihre körperliche und soziale, sondern vor allem ihre psychische, Entwicklung festzustellen. Dabei ist auszuschließen, dass die Symptome Folge intellektueller Einschränkungen, einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung, Seh- oder Hörstörungen, mangelnder Beschulung sowie psychischer, neurologischer oder motorischer Störungen sind (s. Schulte-Körne/ Galuschka 2015: 5).

Auf der entwicklungspsychologischen Ebene finden wir überzeugende Argumente für die Individualisierung des Fremdsprachenlernprozesses als eines der wichtigsten Prinzipien des legasthenikergerechten Unterrichts. Behaviorale Erscheinungen der Legasthenie ändern sich im Laufe der Zeit und Entwicklung und begleiten die Betroffenen das ganze Leben lang. Es ist also wichtig, die möglichen Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden auf verschiedenen Bildungsstufen zu verstehen und zu berücksichtigen (s. Sellin 2008: 29). Vor allem, wenn es um Grundschulkindern geht, ist es wichtig, dass sie die Chance haben, sich anschaulich und handlungsorientiert mit Lerngegenständen zu beschäftigen. Im Jugendalter kommen zu den typischen Problemen auf der kognitiven und motorischen Ebene weitgehende Veränderungen der Emotions-, Motivations- sowie Persönlichkeitssphäre hinzu (s. Brzezińska et al. 2016: 257). Daher ist es relevant, im Lehr- und Lernprozess die spezifischen Persönlichkeitsmerkmale des jungen Menschen, seine Stärken, Bedürfnisse und Möglichkeiten, zu berücksichtigen. Bei der Sprachausbildung dieser Altersgruppe wächst auch die Bedeutung der Selbstregulationsprozesse beim Lernen und bei der Vervollkommnung der eigenen Fähigkeiten (s. Brzezińska et al. 2016: 295).

Psychologische Lerntheorien erklären, wie und warum Menschen lernen, was sehr relevant ist, weil man z. B. Erkenntnisse aus diesem Forschungsgebiet in die Analyse und Interpretation von Fallstudien mit Fremdsprachenlernenden integrieren kann (vgl. z. B. Jaworska 2018). Im Fremdsprachenlernbereich werden hier die unterschiedlichen Lernformen und Lernstile von Lernenden mit Legasthenie beschrieben. Es ist wichtig, dass sich Lehrende der unterschiedlichen Lernstile und Lernstrategien der Lernenden bewusst sind, was eine Voraussetzung für zielgerichtete besondere individuelle Bedürfnisse berücksichtigende Förderung ist (vgl. Jaworska 2016b). Ähnliches gilt für andere beim Sprachenlernen relevante Bereiche der Psychologie, die z. B. solche Problemfelder wie die Motivation der Lernenden oder wechselseitige Beziehungen zwischen Alter, Geschlecht, Vorwissen und Identität der Lerner betrachten (s. Haß 2010: 24).

Einige von den Methoden des Fremdsprachenunterrichts haben ihre Begründung direkt in den psychologischen Lerntheorien, z. B. das heutige Verständnis von Fremdsprachenlernprozessen wurde stark von konstruktivistischen Ansätzen beeinflusst. Die postulierte Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts, die die Berücksichtigung von Möglichkeiten und besonderen Bedürfnissen von legasthenen Lernenden ermöglicht (s. Jaworska 2018: 72), gründet sich eben aus lernpsychologischer Sicht auf den Ideen des Konstruktivismus. In dieser Theorie versteht man Lernen als einen aktiven, konstruktiven und selbstgesteuerten Prozess, in dem jeder Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt schafft. Lerninhalte werden also kontextgebunden in konkreten Situationen erworben und was genau ein Lernender lernt, hängt stark von seinem Vorwissen ab. Aus der motivationspsychologischen Perspektive kann man das mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) erklären, in der neben den Emotionen und physiologischen Bedürfnissen drei psychologische Grundbedürfnisse postuliert werden: das Bedürfnis nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit. Die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie sind die Grundlage für das Entstehen intrinsischer Motivation, die Basis für selbstgesteuertes Lernen ist (vgl. Deci/ Ryan 1993: 229). Im offenen Unterricht haben die Lernenden die Möglichkeit, durch die optimale Anpassung der Lernangebote Erfolgserlebnisse zu verzeichnen und ihre Kompetenz unter Beweis zu stellen.

Eine Basis für die Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen bei legasthenen Lernenden schafft auch die humanistische Psychologie, bei der die menschlichen Bedürfnisse, nach Abraham Maslow hierarchisch geordnet, als entscheidend für die Motivationen des Menschen betrachtet werden (s. Stangl 2021). Die humanistische Psychologie entwickelt die Hoffnung, das Wachstum einer Persönlichkeit fördern zu können, indem nur Methoden, die auf die individuelle Person zugeschnitten sind, zur Untersuchung der Persönlichkeit genutzt werden. Die Persönlichkeit des Individuums sollte sich in einem geeigneten Klima entfalten können. Im humanistischen Ansatz wird das Lernen als ein ganzheitlicher Prozess betrachtet, an dessen Aufbau der Lerner mit seiner gesamten menschlichen Dimension – z. B. mit der kognitiven, mit der affektiven und mit der sozialen Dimension – aktiv beteiligt ist. Diese verschiedenen Dimensionen sollten von der Lernforschung, die sich auf das Sprachenlernen bei legasthenen Lernenden bezieht, berücksichtigt und bewusst in den Lern- und Lehrprozess einbezogen werden.

3.3. Pädagogik

Ein Forschungsgebiet, zu dem in der fremdsprachendidaktischen Theoriebildung auch Bezüge hergestellt werden, ist die Pädagogik (in ihrem Bereich besonders die Allgemeine Didaktik). Im deutschen Sprachraum gibt es eine alternative Bezeichnung, nämlich Erziehungswissenschaft, und es ist nicht leicht, diese Begriffe trennscharf abzugrenzen. Diese wissenschaftliche Disziplin beschäftigt sich mit der Erziehung und Bildung (Pädagogik stammt vom Altgriechischen *paideia* ab, was „Erziehung“, „Bildung“ bedeutet) von Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen (s. Haß 2010: 25).

Weil die Fremdsprachenforschung sich mit dem institutionalisierten Lehren und Lernen von Sprachen befasst, stellt die Pädagogik ihre wichtige Bezugswissenschaft dar. Es bietet sich eine enge Kooperation an, vor allem im Bereich der Schulpädagogik, die sich den Besonderheiten von Erziehung, Bildung, Sozialisation und Entwicklung in der Institution Schule widmet. Die Rolle der pädagogischen Wissenschaften in der fremdsprachlichen Forschung betonte z.B. Pfeiffer (2004: 71), der vorgeschlagen hat, die Pädagogik des Fremdsprachenlernens und -lehrens als Teildisziplin auszugliedern.

Die pädagogischen Wissenschaften spielen in den Untersuchungen zum Thema Legasthenie und Fremdsprachenforschung eine wichtige Rolle. Aus pädagogischer Perspektive ist z.B. zu erkennen, dass es im legasthenikergerechten Unterricht die Möglichkeit gibt, übergeordnete Erziehungsziele zu realisieren, zu denen z.B. die Persönlichkeitsentwicklung gehört. Es ist relevant, dass Interessen gefördert werden, weil das individuelle Interesse ein zentraler Bestandteil der Identität eines Menschen ist. Es ist auch für die Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung, dass die Lernenden handlungsorientiert lernen. Das Ziel ist, dass sie sich von der Fremdbestimmtheit lösen und zu selbständigen und sozial kompetenten Menschen werden (s. Munser-Kiefer 2014: 365). Bei der Förderung von Lernenden mit Legasthenie werden die Erkenntnisse der Pädagogik gezielt eingesetzt, um Kindern und Jugendlichen, die durch diese Störung der Entwicklung und im Lernen eingeschränkt werden, zu helfen, sich weiterzuentwickeln und mit ihren Schwächen umzugehen.

Eine der Teildisziplinen der Pädagogik, die im dargestellten Kontext eine besondere Bedeutung hat, ist die allgemeine Didaktik. Diese relativ junge Wissenschaftsdisziplin weist große terminologische und inhaltliche Divergenzen auf. Das Verständnis des Begriffes „Didaktik“ (von griechisch *didáskein* = „lehren“, „unterweisen“, „unterrichten“, „bilden“) ist sehr facettenreich. Im weiteren Sinne wird sie als Wissenschaft des Lehrens und Lernens im Allgemeinen verstanden, als Theorie der Bildungsinhalte und als Theorie der Steuerung von Lernprozessen. Im engeren Sinne ist mit diesem Begriff die Wissenschaft des Schulunterrichts gemeint (s. Beckmann 1991: 674). Darüber hinaus entwickelten

sich verschiedene Arten von Didaktiken, die ihre Gegenstandsfelder bezüglich der Allgemeinen Didaktik stärker bestimmten. Die Fremdsprachendidaktik wäre in diesem Sinne als eine Bereichsdidaktik zu definieren. Das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fremdsprachendidaktik war, auch geschichtlich gesehen, problematisch. In der Phase der institutionellen Etablierung der Fremdsprachendidaktiken bestand nämlich die Gefahr, dass Fremdsprachendidaktiken durch die Erziehungswissenschaften vereinnahmt werden, was letztendlich den Abbruch jeglicher Kommunikation zwischen den Disziplinen zur Folge hatte. Diese Tendenz verstärkte sich durch die intensive Auseinandersetzung der Fremdsprachendidaktik mit der Linguistik (s. Haß 2010: 26).

Man muss aber betonen, dass die interdisziplinäre Kommunikation zwischen der Fremdsprachendidaktik und allgemeinen Didaktik nötig ist, weil es die Hauptaufgabe von allen didaktischen Disziplinen doch ist, institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse zu erforschen und daraus reflektierend Hinweise für die Planung und Gestaltung derselben zu formulieren. Das bezieht sich u. a. auf die Ermittlung und Beschreibung der Ziele von Lehr- und Lernprozessen, Auswahl von Inhalten wie auch Vermittlungsverfahren und Medien. Besonders augenfällig ist die Nutzung von Erkenntnissen der allgemeinen Didaktik bei der Förderung von Lernenden mit einer Lese- Rechtschreibstörung beim Fremdsprachenlernen. Als Schlüsselbegriffe werden in diesem Zusammenhang Individualisierung, Binnendifferenzierung und Lernerautonomie verwendet (vgl. Jaworska 2016c). Unter Individualisierung ist üblicherweise das Ergreifen von Maßnahmen zu verstehen, die helfen, jeden einzelnen Lerner gemäß seinen individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten bestmöglich zu fördern. Zum einen ist das die individuelle Betrachtung der Lernstände, der Leistungsfähigkeit, der Interessen und Persönlichkeiten der Lernenden, zum anderen gehört dazu auch ein Unterricht, der unterschiedliche Aufgaben und Lernmaterialien anbietet und die Lernenden zur Reflexion des Arbeitsfortschritts anregt. Die Realisierung der Individualisierung ist auch durch die Binnendifferenzierung (anders innere oder didaktische Differenzierung genannt) möglich, unter der man „[...] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden [...]“ (Klafki/ Stöcker 2007: 173) versteht. Individualisierung ist eng mit dem Konzept der Lernerautonomie verbunden, die eine Form der Lernerorientierung darstellt. Das Eingehen auf individuelle Lernvoraussetzungen von Lernenden kann durch Methoden, Zeitaufwand, Sozialformen, Medien, Stoffumfang, Komplexitätsgrad geschehen. Man kann also von der methodischen, sozialen, medialen, thematischen und Niveaudifferenzierung (s. Demmig 2003: 34) sprechen.

3.3. Logopädie

Da sich die fremdsprachliche Forschung bezüglich der legasthenen Lernenden mit sprachlichen Störungen befasst, bietet sich eine enge Kooperation mit der Logopädie an. Als interdisziplinäre wissenschaftliche Disziplin bewegt sich diese in einem dynamischen Feld, indem sie sich der Prinzipien und Theorien von mindestens vier wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bedient und sich an ihnen orientiert. Die Logopädie grenzt nämlich an Teilgebiete der Medizin, der Psychologie, der Pädagogik sowie der Linguistik und beschäftigt sich dabei mit der Ätiologie, Diagnostik (Erkennung, Diagnose, Evaluation) und Intervention (u. a. Prävention, Förderung, Therapie) hinsichtlich sämtlicher Kommunikations- und Schluckstörungen (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.).

Die fremdsprachliche Lehr- und Lernforschung im Bereich Legasthenie profitiert auch von den Erkenntnissen der Logopädie. Das bezieht sich vor allem auf die Diagnose, Beratung und Förderung von Lernenden beim Fremdsprachenlernen. Es ist klar, dass diese Lerngruppe im Unterricht speziell gefördert werden muss, deswegen kommt der Fachdidaktik die wichtige Rolle zu, geeignete didaktische Konzepte zu entwickeln, mit Hilfe derer man im Fremdsprachenlern- und -lehrprozess die Bedürfnisse und Möglichkeiten von legasthenen Lernenden berücksichtigen kann. Das wäre ohne logopädisches Wissen nicht möglich.

Die Ursache der Legasthenie ist in der Mehrzahl der Fälle in einem phonologischen Defizit zu sehen, das dem Lernenden erschwert, Sprache als Abfolge von systematischen Lautsegmenten wahrzunehmen. Dabei sind die Lauterkennungs-, Lautunterscheidungs- und Lautproduktionsfähigkeiten – Voraussetzungen für die Aneignung einer Sprache – bei Legasthenikern häufig gemindert. Die verschiedenen Erscheinungsbilder umfassen nämlich (s. Firnhaber 2000: 78–83):

- a) die akustische Erfassungsschwäche – die Betroffenen hören die klanglichen Feinheiten eines Lautes nicht, sie haben Probleme mit den Schärfungen, unterscheiden nicht zwischen kurzen und langen Vokalen, auch die Endungen werden meist überhört;
- b) die visuelle Wahrnehmungs- und Speicherschwäche – die Lernenden können sich oft die Form eines Buchstabens nicht einprägen, deswegen verwechseln sie ähnlich aussehende Buchstaben, was auch Folgen für die grammatische Korrektheit haben kann; es fällt ihnen auch schwer, zwischen groß und klein geschriebenen Wörtern zu unterscheiden, sich Wort- und Satzstrukturen einzuprägen und ein Wort in Buchstaben oder Silben zu zerlegen oder wieder aufzubauen;
- c) die mangelnde Lesefähigkeit und das erschwerte Leseverständnis – es fehlt an klanglichem Unterscheiden von Lauten und Silben; Buchstaben und Wort-

- bilder werden nicht erkannt, was verursacht, dass der Textinhalt nicht oder nicht ganz genau begriffen wird;
- d) die Raumlagelabilität mit der Störungsform der willkürlichen Reihungen – ein gestörtes Verhältnis zur Raumlage wegen einer unzureichend ausgebildeten Körperwahrnehmung, was z. B. Schwierigkeiten beim Unterscheiden zwischen oben und unten, rechts und links usw. verursacht.

Im Falle des Fremdsprachenerwerbs verursacht Legasthenie Probleme

- a) beim akustischen Erfassen der Sprache (die lautgetreue Schreibweise, das Verwechseln ähnlicher Wörter, eine ausgeprägte Differenzierungsschwäche, die Deutungsschwäche von Konsonanten und Vokalen),
- b) beim visuellen Erfassen und Speichern (Probleme mit der Rechtschreibung, Schwierigkeiten bei den Laut-Buchstaben-Zuordnungen, Unfähigkeit der Wortbildspeicherung, Buchstaben vertauschen, verwechseln, auslassen oder hinzufügen),
- c) beim Lesen (falsch verstandene Arbeitsanweisung aufgrund von Lesefehlern, Übersetzungsfehler durch ungenaues Lesen, scheinbare Grammatikfehler, wenn durch ungenaues Lesen Zeitformen verändert wurden),
- d) mit der räumlichen Orientierung und den dadurch bedingten Problemen der willkürlichen Reihungen (Richtungs- und Lageprobleme, Verwechslungen besonders der räumlichen Präpositionen) (Firnhaber 2000: 78ff.).

Um eine konsistente und für die Betroffenen effektive und effiziente schulische Unterstützung zu gewährleisten, müssen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zunehmend auch ihre diagnostische und therapeutische Funktion wahrnehmen. Erst wenn sie die Ursachen von Teilleistungsstörungen kennen und verstehen und wenn sie dann auch noch wissen, wie sie damit besser umgehen können, können sie sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch ihre Eltern optimal beraten und fördern. Nur Lehrerinnen und Lehrer, die genügend über die Lese- und Rechtschreibstörungen wissen, haben auch Verständnis dafür, wie legasthene Kinder und Jugendliche funktionieren, und sind im Stande ihren Lernprozess optimal zu organisieren und eine entsprechende Lernumwelt zu schaffen (s. Jaworska 2011: 275).

4. Abschließende Bemerkungen

Die hohe Ausdifferenzierung der mit der Legasthenie zusammenhängenden Probleme, die auf verschiedenen Ebenen (neurophysiologischen, psychologischen, therapeutischen, pädagogischen) analysiert werden kann, sowie die Vielzahl möglicher Betrachtungswinkel und Reichweiten stellt hohe Herausfor-

derungen an die fremdsprachendidaktische Forschung dar, was vor allem die Konzeptualisierung und Spezifität des Forschungsgegenstandes betrifft. Deswegen ist es außerordentlich wichtig, bewusst und konsequent die entsprechende (fremdsprachendidaktische) Perspektive einzunehmen und den Forschungen einen klaren erkenntnistheoretischen Rahmen zu geben. Dabei verzichtet man nicht auf andere Annahmen oder Aspekte im Hintergrund, so dass man als Ergebnis eine entsprechend nuancierte Darstellung der Themen erhält. Grundlegend dabei ist, dass der interdisziplinäre Ansatz innerlich konsistent ist und klare Gegenstandsbestimmungen und Konzeptbildungen hat. Das ist eine Voraussetzung für die Vernetzung mit anderen Disziplinen, deren Erfüllung es erst möglich macht, Konstrukte aus anderen Forschungsgebieten zu adaptieren. Erst dann kann man von der Interdisziplinarität sprechen, die die fremdsprachendidaktische Forschung entwickelt und bereichert und nicht als Bi- oder Pluridisziplinarität verstanden wird. Der Dialog zwischen der fremdsprachlichen Forschung und anderen Disziplinen ist demnach natürlich notwendig, aber es ist wichtig, dass er ein Diskurs bewusster Wissenschaftler ist, die sich der epistemologischen Spezifität der Wissenschaft, die sie repräsentieren, bewusst sind, und die Unähnlichkeiten von unterschiedlichen Bezugswissenschaften bemerken, trotz der angeblichen terminologischen, konzeptionellen und methodischen Ähnlichkeiten.

Literaturverzeichnis

- Beckmann, Hans-Karl (1991): Fachdidaktik, Bereichsdidaktik, Stufendidaktik. In: Leo, R. (Hg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, 674–688.
- Blanz, Bernhard (2001): Wie arbeitet das Gehirn beim Lesen? Die Möglichkeiten bildgebender Verfahren in der Forschung über Lese-Rechtschreib-Störungen. In: Schulte-Körne, G. (Hg.), *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Beiträge zum 13. Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie*. Bochum: Winkler, 23–29.
- Bogdanowicz, Marta (2004): Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych. In: Bogdanowicz, M./ Smoleń, M. (Hg.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 78–97.
- Bogdanowicz, Marta (2009): Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne. In: Bogdanowicz, M./ Adryjanek, A. (Hg.), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon, 9–98.
- Bogdanowicz, Marta/ Smoleń, Marta (Hg.) (2004): *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia“.
- Brzezińska, Anna/ Ziólkowska, Beata/ Appelt, Karolina (2016): *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., *Legasthenie und Definition*. Online unter: <http://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie> (Zugriff am 02.06.2021).

- CKE, Centralna Komisja Egzaminacyjna (2020): *Sprawozdanie z egzaminu ósmoklasisty w 2020 r. Języki obce nowożytnie*. Online unter: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OS MOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2020/sprawozdania/E8_%C4%99zyki_obce_sprawozdanie_.pdf (Zugriff am 21.07.2021).
- Dakowska, Maria (2008): *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, Maria (2014): *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Demmig, Silvia (2003): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. Kassel: Universität Kassel.
- Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V., *Definition der Logopädie*. Online unter: <https://www.dbl-ev.de/service/meldungen/meldung/news/definition-der-logopaedie-ergebnis-einer-internationalen-zusammenarbeit-auf-cplol-ebene/> (Zugriff am 10.07.2021).
- Dörnyei, Zoltan (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehlich, Konrad (2010): Bezugswissenschaft. In: Barkowski, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, 28–29.
- Firnhaber, Mechthild (2000): *Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen. Wie Eltern und Lehrer helfen können*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Gerlach, David (2010): *Legasthenie und LRS im Englischunterricht. Theoretische Befunde und praktische Einsichten*. Münster: Waxmann.
- Grucza, Franciszek (2007): *Lingwistyka stosowana. Historia-Zadania-Osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Haß, Frank (2010): Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W./ Königs, F. G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 22–27.
- Jaroszewska, Anna (2014): O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. In: *Języki Obce w Szkole* 4, 52–66.
- Jaworska, Mariola (2011): Fremdsprachenlernen bei legasthenen LernerInnen – Aspekte einer problemorientierten Förderung. In: *Studia Germanica Gedanensia* 25, 268–277.
- Jaworska, Mariola (2016a): Polnische Lernende mit Lese-Rechtschreibstörungen und die Fremdsprache Deutsch. In: Miłułka, K./ Sieradzka, M./ Budziak, R. (Hg.), *Die Fremdsprache Deutsch in Polen: Anfänge, Gegenwart, Perspektiven*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 173–185.
- Jaworska, Mariola (2016b): Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego. In: *Neofilolog* 47/2, 231–242.
- Jaworska, Mariola (2016c): Binnendifferenzierung, Individualisierung, Lernerautonomie – Große Herausforderungen für Daf-LehrerInnen. In: Zhao, J. Jin/ Szurawitzki, M. (Hg.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation*, Bd. 4. Frankfurt u. a.: Peter Lang Verlag, 33–38.

- Jaworska, Mariola (2018): *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kahn-Horwitz, Janina/ Shimron, Joseph/ Sparks, Richard (2005): Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 18(6), 527–558.
- Klafki, Wolfgang/ Stöcker, Hermann (2007): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 173–208.
- Klicpera, Christian/ Gasteiger-Klicpera, Barbara (1998): *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kopp-Duller, Astrid/ Duller, Livia (2000): *Legasthenie-Training nach der AFS Methode*. Klagenfurt: KLL-Verlag.
- Krasowicz-Kupis, Grażyna (Hg.) (2009): *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia“.
- Łockiewicz, Marta/ Bogdanowicz, Katarzyna (2015): *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- Mann, Christine (2001): *LRS, Legasthenie. Prävention und Therapie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- MNiSW, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2018): *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych*. Dz.U. 2018 poz. 1818.
- Mayer, Andreas (2010): *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Munser-Kiefer, Meike (2014): Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R.W./ Sandfuchs, U. (Hg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, 365–369.
- Nijkawska, Joanna (2010): *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wa-gros.
- Pfeiffer, Waldemar (2004): Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyscyplina naukowa? Uwagi do dyskusji. In: Badstübner-Kizik, C./ Rozalowska-Żądło, R./ Uniszewska, A. (Hg.), *Sprachen Lehren. Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 71–84.
- Pietras, Izabela (Hg.) (2012): *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin“.
- Reid, Gavin (2005): *Dysleksja*. Warszawa: Liber.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2002): *Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Analyse und Förderung*. Potsdam: Audiovisuelles Zentrum der Universität Potsdam.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2003): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I./ Valtin, R. (Hg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Weinheim: Beltz, 45–65.
- Schwarz, Rita (1999): *Stichwort Legasthenie*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

- Sellin, Katrin (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt.
- Schulte-Körne, Gerd/ Galuschka, Katharina (2015): *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/ oder Rechtschreibstörung. Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie AWMF-Registernummer 028–044*. München: Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (DGKJP). Online unter: https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/Leitlinien/LF_Leitlinie.pdf (Zugriff am 20.07.2021).
- Skowronek, Barbara (2013): *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Snowling, Margaret (2000): *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sparks, Richard/ Patton, Jon/ Ganschow, Leonore/ Humbach, Nancy/ Javorsky, James (2006): Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. In: *Annals of Dyslexia* 56(1), 129–160.
- Springer, L./ Wucher, K. (2001): Therapie der Entwicklungsdyslexie und – dysgraphie. In: Böhme, G. (Hg.), *Therapie der Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*, Bd. 2, Stuttgart: Fischer, 48–66.
- Stangl, Werner (2021): *Stichwort: humanistische Psychologie – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Online unter: <https://lexikon.stangl.eu/3706/humanistische-psychologie> (Zugriff am 20.07.2021).
- Szeluga, Adam (2019): Was kann moderne Linguistik für die Fremdsprachendidaktik leisten? Ausgewählte Aspekte. In: *Forum Filologiczne Ateneum* 1(7), 213–226.
- WHO, Weltgesundheitsorganisation (2019): *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. 10. Revision, Version 2019. Online unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/block-f80-f89.htm> (Zugriff am 27.07.2021).
- Wilczyńska, Weronika (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/ Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, Weronika (2010): Obszary badawcze glottodydaktyki. In: *Neofilolog* 34, 21–35.
- Wirtz, Markus (Hg.) (2020): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Online unter: <https://doersch.hogrefe.com/gebiet/entwicklungspsychologie> (Zugriff am 14.08.2021).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Geschwisterrivalität: Wie viel Kampf ist normal? Noch einmal zum schwierigen Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik

Abstract: The relationship between linguistics and its language descriptions and language teaching research has always been contested and it generated non-homogenous opinions from the beginning of existence of that science. This paper undertakes a trial of broader examination of interrelation between these two disciplines over the last few decades. Considerations are based on example of the German linguistics and language pedagogy. It constitutes contribution to discourse on the identity and autonomy of language education as a science.

Keywords: German as a foreign language, applied linguistics, interdisciplinarity, language teaching research, second language acquisition.

1. Einleitung

Komplizierte Beziehungen, Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite sind nicht nur die Domäne des Menschen. Auch einzelne Wissenschaften (a priori Artefakte unseres kulturellen Reflektierens und Handelns) tun sich schwer in der Beziehung zu ihren Nachbarschaftsdisziplinen, was die Bearbeitung von fachübergreifenden interdisziplinären Frage- und Problemstellungen in Forschung und Lehre erschweren kann. So weist z. B. Herzog (1994) auf die Spannungen der Pädagogik zu ihren Nachbarschaftsdisziplinen wie Psychologie hin, die einer fruchtbaren Dynamik zwischen den beiden Disziplinen im Wege stehen. Schnell (2011) erkennt dagegen bei der Psychologie und Literaturwissenschaft ein spannungsvolles und distanziertes Verhältnis, das mitunter ein beziehungsloses Nebeneinanderherlaufen zur Folge hat. Auch die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik, zwei eng verwandte Wissenschaften, tun sich schwer in der Beziehung zueinander, was sich u. a. an konzeptuell naiven oder einfach behaupteten interdisziplinären Abhängigkeiten ablesen lässt, die oft zu wissenschafts-

1 Magdalena Pieklarz-Thien, Uniwersytet w Białymstoku, m.thien@uwb.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9153-431X.

methodischen Fehlgriffen und folglich zu reduktionistischen Konzepten des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen führen (u.a. Bausch et al. 2016: 20ff.)

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht das sensible Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, veranschaulicht als das landläufige Bild von zwei Geschwistern. Die Dynamik dieses Verhältnisses scheint mit der Beziehung unter Brüdern und Schwestern eine Reihe von Parallelen aufzuweisen:

- Beide verbindet eine Schicksalsgemeinschaft.
- Für ihr Selbstbild und für ihre Identität ist der andere prägender als alle anderen Beziehungen.
- Beide können sowohl Verbündete als auch Rivalen sein.
- So wie die Stellung in der Geschwisterkette das Wesen eines Menschen maßgeblich prägt, indem z. B. später Geborene in der Tendenz weniger Aufmerksamkeit bekommen und ihre Leistungen weniger gewürdigt werden, wird auch auf die Sprachdidaktik als jüngere Disziplin nicht selten mit Geringschätzung gegenüber der Sprachwissenschaft als älterer Disziplin geblickt.
- Sowohl bei den Geschwistern wie auch bei den Disziplinen übt der eine von ihnen das Recht des Stärkeren aus. Allerdings wird ihm oft auch die Verantwortung für die Mitgeschwister/ Mitdisziplinen übertragen.

Zur Verdeutlichung der Beziehung zwischen der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik wurden in den letzten Jahren auch andere ausdrucksstarke Metaphern verwendet. Peyer et al. (1996: 37) bezeichnen die Sprachdidaktik pointiert als eines der Schmuttelkinder der Linguistik, welche dagegen Reinlichkeit und Gehobenheit ihres Tuns und Daseins auszeichnet. Sieber (1998) geht in seinen Ausführungen zum Verhältnis beider Disziplinen vom Bild zweier ungleicher Schwestern aus, deren Beziehungen sich kompliziert gestalten, was sich an unklaren Arbeitsteilungen, unausgesprochenen Ressentiments, wie auch an unterschiedlichen Renommee beobachten lässt. Ricci Garotti (2004, vgl. auch Moroni/ Ricci Garotti 2017: 8) sieht in der Sprachwissenschaft die aristokratische Stiefmutter und in der Sprachdidaktik ein Dienstmädchen bzw. Aschenputtel, das zwar toleriert, für ihre Tugend jedoch nicht gelobt wird. Alle diese Metaphern, die bemüht werden, um die komplizierten Beziehungen zu illustrieren, verbindet ein ganz deutlicher Moment der Ungleichheit bzw. Marginalisierung, Abhängigkeit und Unmündigkeit².

2 Die genannten Metaphern sind offensichtlich nicht schmeichelhaft für die Sprachdidaktik. Allerdings wird das Verhältnis der einzelnen Wissenschaften zueinander in wissenschaftlichen Diskursen nicht selten mit noch drastischeren semantischen Feldern illustriert. So liefert Rieger-Ladich (2007) zahlreiche Beispiele für kriegerische Metaphorik im Miteinander der Disziplinen, wie das z. B. im Dialog der Pädagogik und Soziologie der Fall ist.

Diesen Attributen eines ungleichen und schwierigen Verhältnisses zwischen zwei benachbarten Disziplinen soll der vorliegende Beitrag nachgehen mit dem Ziel die jeweiligen Gründe für gegenseitige Ressentiments herauszustellen und Perspektiven für ein besseres Miteinander nachzuzeichnen. Da im Beitrag konzeptuelle und metawissenschaftliche Diskussionen geführt werden, ist es unumgänglich, in einem ersten Schritt die grundlegenden Begriffe zu präzisieren (Abschnitt 2). Gleich danach werden einige Überlegungen zum sensiblen Miteinander der beiden Disziplinen in Anlehnung an die Geschwistermetapher angestellt (Abschnitt 3). Da ein tieferes Verständnis der Dynamik der problematischen Beziehungen nicht nur eine synchronische sondern auch eine diachronische Perspektive erfordert, wird in einem weiteren Schritt ein Rückblick in die Geschichte des fachlich-wissenschaftlichen Selbstverständnisses vorgenommen, um die dominierenden Auffassungen zum Miteinander der Disziplinen in der Vergangenheit und Gegenwart herauszustellen (Abschnitt 4). Die meisten Spannungen sowohl in zwischenmenschlichen Beziehungen als auch im interdisziplinären Dialog sind bekanntlich auf gemeinsame Schnittstellen und Überlappungen zurückzuführen. Daher wird des Weiteren Sprache als gemeinsamer Forschungsgegenstand der beiden Disziplinen beleuchtet, wobei die anders motivierten und akzentuierten Sprachbeschreibungen der beiden Disziplinen als Quelle jeglicher Spannungen herausgestellt werden (Abschnitt 5). Zum Schluss werden einige Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die Sprachdidaktik nachgezeichnet, welche zur ihrer deutlicheren Profilierung und damit Wertschätzung und Respektierung als eigenständige Wissenschaftsdisziplin beitragen sollten (Abschnitt 6).

2. Zur Begrifflichkeit

Die folgenden Überlegungen werden vor dem Hintergrund der seit den 1960er Jahren in der deutsch- und polnischsprachigen Fachliteratur geführten konzeptionellen Debatten und Auseinandersetzungen um den Status und den Inhalt der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen als akademischer Disziplin angestellt. Im Hinblick auf die Inhalte und Bezeichnungen kann ganz allgemein festgehalten werden: 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 (s. detaillierte Darstellung in Bausch/ Christ/ Krumm 2007). Sie sind allerdings vergleichbar, so dass im Folgenden, wenn von der Sprachdidaktik die Rede ist, die *Glottodidaktik* (poln. *glottodydaktyka/ dydaktyka języków obcych*) in Polen wie auch alle mit dem Lehren und Lernen von Fremd- und

Zweitsprachen befassten Disziplinen in Deutschland (wie die *Fremdsprachen-didaktik*, die *Sprachlehr-*, die *Fremdsprachen-* und die *Zweitsprachenerwerbs-forschung*) gemeint werden. Da es sich im folgendem Beitrag jedoch nicht um das Lehren und Lernen einer beliebigen Fremdsprache, sondern des Deutschen als Fremdsprache handelt, gilt in dieser Diskussion die wissenschaftliche Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* als diejenige, die didaktische und methodische Fragestellungen in Bezug auf die deutsche Sprache als Fremdsprache erforscht (im Weiteren als *DaF-Didaktik*³) und gemeinsame Interessenareale mit der germanistischen Linguistik teilt (vgl. Götze et al. 2010, Fandrych 2010). Allerdings ist es nicht möglich, die Bezeichnung der Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* attributiv zu gebrauchen. Daher wird notwendigerweise auf das Attribut „sprachdidaktisch“ bzw. „fremdsprachendidaktisch“ zurückgegriffen, wenn didaktische Perspektiven, Auffassungen und Konzepte etc. gemeint werden, die das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache betreffen.

3. Nährboden für den Fortbestand der Spannungen zwischen den beiden Disziplinen – Erklärungsversuch des schwierigen Verhältnisses anhand der Geschwistermetapher

Das Verhältnis, welches die deutschsprachige Sprachdidaktik⁴ zur Sprachwissenschaft als jener Disziplin unterhält, die verwandte Fragestellungen bearbeitet und klärt, wurde bereits mehrfach diskutiert und auch beklagt (u. a. Peyer et al. 1996, Sieber 1998, Ehlich 2001). Im Folgenden soll ein Versuch unternommen werden, die Machtverhältnisse zwischen den beiden Disziplinen zu erhellen sowie die Gründe für die mangelnde Wertschätzung der Sprachdidaktik zu erklären. Das komplizierte Verhältnis zu durchleuchten und die Anerkennungsdefizite zu erklären scheint gerade angesichts der angestrebten hohen Qualität der disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung von besonderer Bedeutung zu sein. Die Überlegungen erfolgen in Anlehnung an die Geschwistermetapher.

3 Das Bestandteil *DaZ* wird aus Platzgründen weggelassen, auch wenn das Fach *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* als Gesamtdisziplin betrachtet wird. Da die vorliegenden Überlegungen vor dem Hintergrund der Didaktik des Deutschen im Ausland angestellt werden, ist das Vornehmen der Differenzierung *DaF-DaZ* konzeptuell zuerst nicht notwendig. Aus der Außenperspektive der polnischen Auslandsgermanistik ist *DaZ* im *DaF* mit enthalten.

4 Die Sprachdidaktik ist wie die Sprachwissenschaft eine atomisierte Wissenschaft. In ihr lassen sich mehrere Bereiche explizieren wie die Didaktik der Muttersprache, der Erstsprache, der Zweitsprache und die im Folgenden fokussierte Didaktik der Fremdsprache. Peyer et al. (1996: 37), die einige Bezugsdisziplinen und Anwendungsfelder der Linguistik pointiert als Schmuttelkinder bezeichnen, meinen in Bezug auf die Sprachdidaktik, dass man von einer ganzen Bande Schmuttelkinder sprechen müsste, wenn man alle ihre Theoriebildungen, Forschungen und Anwendungen bedenkt.

3.1 Schicksalsgemeinschaft

In unserem alltäglichen Verständnis besitzen Geschwisterbeziehungen etwas Schicksalhaftes, weil man sie sich nicht aussuchen kann, sondern in sie hineingeboren wird. Eine andere Binsenweisheit besagt, dass die Bindung zwischen Geschwistern meist länger als jede andere in ihrem Leben hält, denn Eltern sterben, Freundschaften vergehen, Partnerschaften enden im Streit – aber Geschwister bleiben.

Diese Schicksalsgemeinschaft scheint auch die beiden Disziplinen Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft zu prägen. Auch wenn sie heutzutage in vielen Ländern als getrennte, von jeweils epistemologischen Traditionen gekennzeichnete Wissenschaftsbereiche und akademische Disziplinen – so Moroni und Ricci Garotti (2017: 7) – verstanden werden, sind sie beide jedoch als Sprachdisziplinen eng verwandte Wissenschaften, was gewisse Abhängigkeiten bzw. Probleme in der gegenseitigen Wahrnehmung impliziert. Vor allem die Fokussierung auf Sprache als den gemeinsamen Forschungsgegenstand, stellt unzweifelhaft ein Spannungsfeld dar, auf dem eher Ansprüche erhoben als Schnittstellen betont werden. Die Sprachdidaktik erforscht und beleuchtet Sprache aus einer anderen Perspektive und aus einer anderen Motivation heraus, was offensichtlich nicht immer anerkannt wird und folglich zur Unterschätzung führt. Die Unterschätzung äußert sich u. a. darin, dass Forschungen über den Erwerb und die Didaktik von Mutter-, Fremd-, Zweit- und Drittsprachen in vielen Ländern (z. B. in Italien und Polen) in den Fachgebieten der Sprachwissenschaft angenommen bzw. eingeschlossen werden (vgl. ebd.).

Zweifelloos ist die Sprachdidaktik das jüngere Geschwister der Sprachwissenschaft. Wie Dakowska (2010: 10) zu Recht feststellt, werden fremde Sprachen zwar schon seit ca. 2500 Jahren gelehrt und gelernt. Als fachwissenschaftlich fundierte akademische Disziplin hat die Sprachdidaktik jedoch eine relativ kurze, nur jahrzehntelange Tradition⁵. Sie wird daher als ein junges Fach mit einer langen Vorgeschichte einer Praxis ohne theoretischen Anspruch angesehen. Da die Praxis ohnehin als weniger wertvoll als die Theorie erscheint, wird der Sprachdidaktik neben dem Attribut „jünger“ ein weiteres, „unmündig“, aufgebürdet. Diese abwertende Haltung der Sprachwissenschaft gegenüber der Sprachdidaktik wird hauptsächlich dadurch genährt, dass man in der Geschichte des Faches zahlreiche praxis- bzw. erfahrungsbasierte, durch Subjektivität geprägte und auf plausiblen Annahmen operierende Ansätze vorfindet, die lin-

5 Ehlich (2007: 7) bezeichnet das Fach Deutsch als Fremdsprache ausdrücklich als eine sehr junge Disziplin, die sich intensiv um die Bestimmung ihrer eigenen Position, ihrer Aufgaben und ihrer Einbindung in größere Zusammenhänge bemüht hat und die sich immer noch mit der Verankerung in einer breiteren gesellschaftlichen Öffentlichkeit wie auch mit der Wahrnehmung ihres wissenschaftlichen Stellenwerts zu behaupten hat.

guistisch problematisch erscheinen und auch empirisch nicht überprüft worden sind.

3.2 Selbstbild und Identität

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Geschwisterbeziehungen sei die räumliche und gefühlsmäßige Nähe, welche zu einer speziellen Verbundenheit führt. Man geht davon aus, dass diese Verbundenheit eine wechselseitige Identifikation zur Folge hat, welche wiederum eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Identität und Persönlichkeit spielt.

Eine starke Verbundenheit und gegenseitige Angewiesenheit prägen auch die beiden Disziplinen, die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik. Diese äußern sich vor allem zu einem beträchtlichen Teil in gemeinsamen Forschungsinteressen und -fragen sowie Forschungs- und Ausbildungsfeldern. Sprachwissenschaftlich tätig zu sein ohne praktische Verwendungsfelder im Augenmerk zu behalten ist genauso problematisch, wie sprachdidaktische Forschung zu betreiben ohne die Schnittstellen zur Sprachwissenschaft und auch anderen Wissenschaften zu erkennen und fruchtbar zu nutzen. Für die Sprachwissenschaft bedeutet diese Behauptung, dass sie die Sprachdidaktik, eine relativ junge integrative Disziplin, die sich in der Transferzone zwischen Forschung, universitärer Ausbildung und praktischer Anwendung situiert (vgl. Berthele 2009: 10), nicht ignorieren darf, weil sie ihr ermöglicht, ihren Verpflichtungen als Wissenschaft nachzugehen. Diese Verpflichtung der Zuwendung den Phänomenen aus der Praxis ist dabei universell und unumgänglich, wie Knapp (2004: XVII) es für jegliche Wissenschaften treffend auf den Punkt bringt:

Die politischen und ökonomischen Zwänge der Gegenwart bringen es mit sich, dass sich die universitären Wissenschaften nicht länger von lebenspraktischen Problemen der Gesellschaften, die sie alimentieren, gänzlich fernhalten oder auch nur darauf beschränken können, solche Probleme verstehend zu beschreiben. Wissenschaften sind zunehmend gefordert, die auf sie verwandten Ressourcen zu rechtfertigen, und dafür ihren Fokus vom Problemverstehen auf das Problemlösen auszuweiten.

Die Sprachdidaktik bleibt dagegen der Sprachwissenschaft ganz generell und grundsätzlich affin, weil sie eine eigenständige Perspektive auf den Gegenstand Sprache anstrebt, die ohne den Rückgriff auf viele Forschungsfragen, Methoden und Ergebnisse der Sprachwissenschaft nicht erarbeitet werden kann (vgl. Fandrych 2010: 173ff.). Man kann sogar von einer gewissen disziplinären Abhängigkeit der Sprachdidaktik von der Sprachwissenschaft sprechen, welche Gruzca (2004: 42f.) am Beispiel der polnischen Glottodidaktik und Linguistik wie folgt veranschaulicht:

Die Anerkennung der gegenwärtigen Glottodidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin bedeutet nicht, dass sie von anderen Disziplinen vollkommen unabhängig geworden ist, sondern nur dass sie nicht mehr als Teil einer anderen Disziplin – in unserem Fall der Linguistik – aufzufassen ist. Inhaltlich ist sie und wird sie immer von Disziplinen abhängig sein, die sich der gleichen Gegenstände annehmen und ihr Wissen über die Eigenschaften dieser Gegenstände zur Verfügung stellen, die sie selbst nicht erforscht. [übersetzt von M. P.-T.]

Nähe und Angewiesenheit sind bekannterweise kein Garant für spannungsloses Miteinander. Im Gegenteil, sie bilden gewöhnlich den Nährboden für Spannungen, Abhängigkeiten und Marginalisierung. So lässt sich auch in der Wissenschaftswelt beobachten, dass sich der Umgang der sog. Bezugswissenschaften bzw. Fachwissenschaften zu den angewandten Wissenschaften generell und prinzipiell als schwierig gestaltet. Möglicherweise lassen sich solche interdisziplinären Spannungen auf das Fehlen eines klaren Verständnisses voneinander und von seinen jeweiligen Aufgaben zurückführen, welches, so Ehlich (2001: 137), eine gute Beziehung und eine fruchtbare Kooperation voraussetzt: „Haben sie ein klares Verständnis voneinander und von ihren jeweiligen Aufgaben, so können sie füreinander jenen Nutzen entfalten, der im gemeinsamen Bezug auf das gemeinsame Objekt, hier also: die Sprache, angelegt ist.“

Es liegt auf der Hand, dass sich ein fruchtbares Miteinander zwischen Disziplinen erst dann ergeben kann, wenn jede von ihnen ihr spezifisches wissenschaftsmethodisch begründetes Gerüst solide erarbeitet. Wenn eine der Disziplinen in ihren Gegenstandsbestimmungen, Wissenschaftslogiken und -methoden disziplinäre Reife nicht erreicht hat, kommt es im Falle einer Kooperation oft zu wissenschaftsmethodischen Fehlgriffen und folglich zu naiven und reduktionistischen Ansätzen in der Praxis (vgl. Bausch et al. 2016: 20ff.)

3.3 Rivalen und Verbündete

Geschwisterbeziehungen würden ebenfalls durch Eifersucht und Konkurrenz charakterisiert sein, welche durchaus auch ein Entwicklungsmotor sein können. Dabei sollte die Stellung in der Geschwisterkette ausschlaggebend sein. So scheinen – laut Psychologen – Erstgeborene einen fast uneinholbaren Vorsprung zu genießen. In vielen Kulturen würden ihnen besonders eindrucksvolle Geburtszeremonien gewidmet. Sie trugen häufig den Vornamen eines Elternteils oder sind Erben für das Familiengeschäft. Zudem übten sie lange das Recht des Stärkeren aus. Allerdings würde ihnen oft auch früh Verantwortung für Mitgeschwister übertragen. Und gäbe es Streit, würden sie nicht selten als Erste zur Rechenschaft gezogen.

Die rivalisierende Dynamik lässt sich auch zwischen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik auf vielerlei Ebenen beobachten. Forschende auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft sowohl in Deutschland als auch in Polen genießen im Vergleich zu Forschenden auf dem Gebiet der Sprachdidaktik einen deutlichen Vorsprung bei der Gewinnung von Drittmitteln und Förderungen (vgl. Altmayer 2020: 940). Bei der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) wie auch dem polnischen *Narodowe Centrum Nauki* (NCN) wird Sprachdidaktik nicht als eigenständige Disziplin geführt⁶, was vermutlich auf das praxisorientierte Verständnis der Disziplin zurückzuführen ist. Die dem Fach inhärente Praxisorientierung birgt die Gefahr, so Zabel et al. (2022: 4), „dass wissenschaftlichen Grundlagen, die von je aktuellen Veränderungen unabhängig wären und die Eigenständigkeit des Fachs in besonderer Weise unterstreichen könnten, eher ein nachrangiger Stellenwert beigemessen wird“. Zu erwähnen ist ebenfalls, dass die sprachdidaktischen Anträge selbst meistens von Sprachwissenschaftlern begutachtet werden. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass die Sprachdidaktik immer noch zu wenig in die Nachwuchsförderung investiert, was zur Folge hat, dass immer noch zu wenig Promotionen und Habilitationen abgeschlossen werden (Altmayer 2020: 940).

Die Rivalität als ein Aspekt der Beziehungsdynamik zwischen den beiden Disziplinen lässt sich in der Geschichte des fachlich-wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Disziplin durchgehend beobachten (ausführlicher in Abschnitt 4). Gegenstand der Rivalität scheint dabei die Anerkennung der eigenständigen Perspektive auf den Gegenstand Sprache zu sein, die die Sprachdidaktik als selbständige Wissenschaftsdisziplin für sich beansprucht und die die Sprachwissenschaft als Expertendisziplin nicht immer gelten lässt. Es besteht kein Zweifel daran, dass der Grund, dass der Status und die Identität der Disziplinen, die den Wirklichkeitsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen erforschen, lange hinterfragt wurden bzw. dass diese Wissenschaftsbereiche immer noch gelegentlich als Praxisfeld der Angewandten Linguistik betrachtet werden, hauptsächlich daran liegt, dass man nicht erkannt hat bzw. nicht erkennt, dass die ausschließlich linguistische Konzeption von Sprache für die Sprachdidaktik und ihr Anwendungsfeld Unterricht nicht angemessen ist. Man muss jedoch hinzufügen, dass auch die gelegentlich geäußerte Hoffnung der Sprachdidaktik auf eine solche Sprachtheorie, die den eigenen Erwartungen endlich gerecht werden würde, als vergeblich zu bezeichnen ist (vgl. Ehlich 2001: 137).

Wie die Geschwisterbeziehungen charakterisiert auch die Disziplinbeziehungen jedoch nicht nur Konkurrenz. Beide Disziplinen agieren mitunter auch

⁶ Zu erwähnen ist, dass in Polen akademische Grade im Bereich der Glottodidaktik (*glottodydaktyka*) unter dem Dach der Sprachwissenschaft erworben werden.

als Verbündete, was man am Beispiel der Germanistischen Sprachwissenschaft und der DaF-Linguistik als Teil der DaF-Didaktik beobachten kann. Denn Voraussetzung für jegliche didaktische Operationalisierungen sprachlicher Gegenstände in der DaF-Linguistik sind natürlich entsprechende Analysen und Forschungen in der Germanistischen Sprachwissenschaft. Wenn in der Germanistischen Linguistik entsprechende Erkenntnisse nicht gewonnen werden, bzw. diese nicht homogen sind, d. h. kontroverse und diskussionsbedürftige Thesen beinhalten, fehlt der DaF-Linguistik eine Basis für die Entwicklung der didaktischen Ansätze. Unumstritten dabei ist, dass es nicht reicht, sprachwissenschaftliche Vorannahmen und Modellierungen ungebrochen an den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Die Aufgabe der DaF-Linguistik ist es, in ihren Forschungen klar herauszustellen, wie sprachliche Strukturen und Funktionen im Unterricht bearbeitet werden sollten, damit sie dann in spontanen mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lernenden vorliegen (vgl. z. B. die Untersuchung von Hinger 2017). Wie die Forschungen der DaF-Linguistik und folglich auch die immer besser in der Hinsicht der linguistischen Fundierung werdenden Lehrwerke für DaF in den letzten Jahren belegen, gelingt die Kooperation der Germanistischen Sprachwissenschaft, die brauchbare Erkenntnisse der DaF-Linguistik zur Verfügung stellt, mit der DaF-Didaktik immer besser.

3.4 Gegenseitige Befindlichkeiten: Geringschätzung des Anderen

Wie die Geschwisterbeziehungen werden auch die Disziplinbeziehungen nach wie vor von gegenseitigen Befindlichkeiten geprägt. Die Feststellung von Peyer et al. (1996: 37), dass sich der Großteil der Linguisten gegenüber der Sprachdidaktik, wenn überhaupt, nur sekundär verpflichtet fühlt und Didaktik bestenfalls als einen Anwendungsbereich linguistischer Forschung sieht, scheint dabei genauso zutreffend zu sein wie die Auffassung von Neuland und Peschel (2013: 27), dass die Sprachdidaktik die Rolle der Linguistik durchgehend gering schätzt und dass selten fruchtbare Kooperationen zwischen beiden Disziplinen praktiziert werden, was unweigerlich viele Lücken zwischen einer mitunter praxisfernen Sprachwissenschaft und einer weitgehend theorielosen Sprachdidaktik zu verantworten hat.

4. Das Verhältnis der Disziplinen zueinander – ein Rückblick auf die fachgeschichtliche Entwicklung

Ein tieferes Verständnis der Dynamik der problematischen Beziehungen erfordert nicht nur eine synchronische, sondern auch eine diachronische Perspektive. Um die Beziehungsdynamik zwischen der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik weitgehend zu durchleuchten, lohnt es sich daher einen Rückblick auf die Geschichte des Miteinanders der beiden Disziplinen vorzunehmen. Dieser ist insofern gewinnbringend, als die unterschiedlichen Auffassungen zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, auch wenn sie auf einer zeitlichen Achse verortet werden können, mehr oder weniger bis heute nebeneinander existieren. Ihre Erfassung und Beschreibung sind somit für das aktuelle Verständnis der Dynamik der Disziplinbeziehungen aufschlussreich. Vergangenheit und Gegenwart treffen auch auf diesem Feld aufeinander. Der Rückblick erfolgt exemplarisch am Beispiel der Germanistischen Sprachwissenschaft und der DaF-Didaktik⁷.

In der Geschichte des Wissenschaftsbereichs Lehren und Lernen von Fremdsprachen wurden unterschiedliche Standpunkte zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik vertreten, die gleichzeitig auch als differierende Auffassungen vom Status der Sprachdidaktik als Disziplin, von ihrer Interdisziplinarität und zum Zusammenwirken von Einzeldisziplinen angesehen werden können. Ohne an dieser Stelle auf alle reichhaltigen Diskussionen in der Fachliteratur im Detail einzugehen, sei allgemein zwischen drei Grundpositionen unterschieden, welche die Relation von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik bestimmen⁸:

I. DaF-Didaktik als Teilgebiet der Angewandten Linguistik: Nach dieser hauptsächlich am Anfang der Entwicklung der Disziplin und gelegentlich auch später vertretenen Auffassung⁹ ist die Fremdsprachendidaktik/DaF-Didaktik wie

7 Diese Diskussion habe ich auch in Pieklarz-Thien (2018) dargestellt.

8 Die folgende grobe Kategorisierung der Auffassungen zum Verständnis des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik wurde vor dem Hintergrund der geführten Diskussionen sowohl in der deutsch- als auch polnischsprachigen Forschungsliteratur vorgenommen. An dieser Stelle kann nur eine kleine Auswahl vorgestellt werden: Gruzca (1978, 1988, 2000, 2004, 2007), Pfeiffer (2001, 2003), Helbig (1997), Weinrich (1979), Henrici (1996), Ehlich (1994), Götze/Suchsland (1996, 1999), Götze (2010), Altmayer (2004, 2020), Neuner (1997), Portmann-Tselikas (1998), Hirschfeld (1997), Edmondson (1996), Fandrych (2016).

9 Hier sei auf die Entstehungsgeschichte der polnischen Glottodidaktik (*glottodydaktyka*) verwiesen, die aus der Linguistik heraus entstand und später von ihr abgegrenzt wurde (vgl. Gruzca 2007: 311 ff., Bausch/ Christ/ Krumm 2007²: 15 f.). Die deutsche Fremdsprachendidaktik stand zwar unter dem Einfluss wechselnder Bezugswissenschaften. Die Sprachwissenschaft wurde jedoch in mehreren Entwicklungsphasen als eine Leitdisziplin angesehen, die ihre normativen Auffassungen von Unterricht und ihr Erkenntnisinteresse stark prägte (vgl. ebd.).

eine Handwerkslehre der Sprachwissenschaft bzw. als Teilbereich der Angewandten Linguistik¹⁰ zu verstehen. Diese hat die Anwendung der linguistischen Forschungserkenntnisse und -ergebnisse zum Inhalt und steht mit anderen wissenschaftlichen Fachgebieten (wie z. B. Didaktik, Lernpsychologie, Pädagogik etc.) in Verbindung, so dass die DaF-Didaktik lediglich als Arbeitsbereich der Angewandten Linguistik und nicht als eine autonome Wissenschaft mit eigenständigen Zielen, Inhalten und Methoden aufgefasst wird. Die Wissenschaftlichkeit wird dem Fach u. a. mit dem Argument abgesprochen, dass es lediglich Forschungserkenntnisse und -ergebnisse anderer Wissenschaften subsumiert.

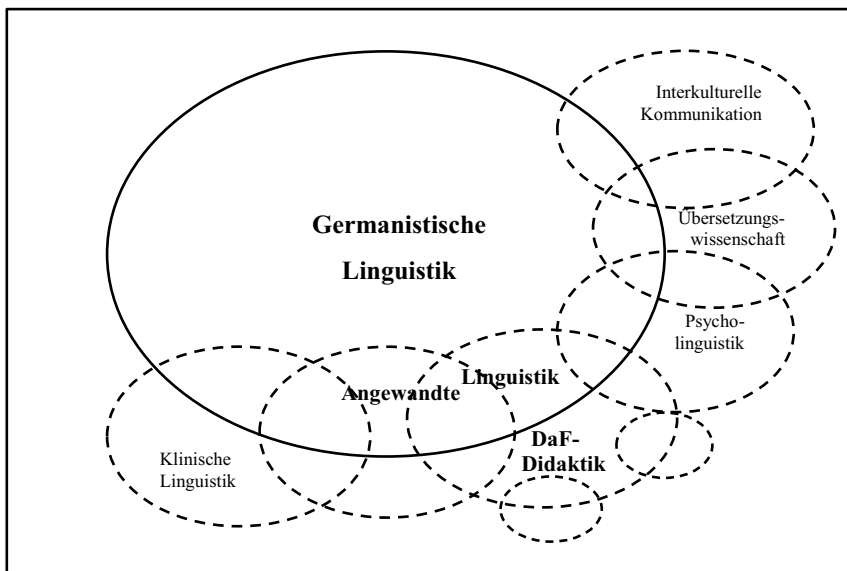


Abb. 1: DaF-Didaktik als Teilgebiet der Angewandten Linguistik.

Die Abb. 1 stellt dieses Verhältnis graphisch dar, wobei das Spektrum der für den Fremdsprachen-/DaF-Unterricht relevanten Wissenschaften wie Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Lernpsychologie, Unterrichtsforschung etc. (in der Grafik als kleinste Kreise dargestellt) sowie der Subdisziplinen bzw. Arbeitsbereiche der

10 Inhaltliche Schwerpunkte der deutschen Angewandten Linguistik bilden die Sektionen der Gesellschaft für Angewandte Linguistik wie Fachkommunikation, Gesprächsforschung, Grammatik und Grammatikographie, Interkulturelle Kommunikation, Lexikographie, Mediendidaktik und Medienkompetenz, Medienkommunikation, Mehrsprachigkeit, Migrationslinguistik, Phonetik und Sprechwissenschaft, Soziolinguistik, Sprachdidaktik, Textlinguistik und Stilistik wie auch Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft ab (Quelle: <http://gal-ev.de/sektionen/>). Sprachdidaktik ist derjenige Arbeitsbereich der AL, der sich mit der Vielfalt der Fragestellungen im Bereich der wissenschaftlichen Erforschung des Lehrens und Lernens von (fremden) Sprachen befasst.

Angewandten Linguistik offen gelassen wird. Auch die schwer vorzunehmende und in der Literatur unterschiedlich definierte Abgrenzung zwischen der Allgemeinen und Angewandten Linguistik soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Dieses Verständnis des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik gilt mindestens seit den 1970er Jahren als konzeptuell überholt. Die Erforschung des Wirklichkeitsbereichs des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, die in Polen innerhalb der *glottodydaktyka* und in Deutschland innerhalb mehrerer Wissenschaftsdisziplinen betrieben wird, hat die Fremdbestimmung durch die Linguistik endgültig überwunden. Mit der Erkenntnis, dass das Fremdsprachenlehren und -lernen ein hochkomplexer, wissenschaftsmethodisch eigenständiger Forschungsbereich ist, der durch die sog. Faktorenkomplexion gekennzeichnet ist (Bausch/ Melzer/ Krum/ Mehlhorn/ Riemer 2016⁶a: 4), hat man diesen Wissenschaftsbereich von den etablierten Disziplinen wie der Linguistik losgelöst. Dies geschah mit der plausiblen Begründung, dass diese nur Teilaspekte des komplexen Interaktionsfeldes herausgreifen und damit allein den fremdsprachlichen Aneignungsvorgang und die fremdsprachenunterrichtliche Interaktion nicht erklären können.

II. Linguistik als Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik/DaF-Didaktik: Diesem Verständnis nach wählt die Fremdsprachendidaktik/DaF-Didaktik als selbständige Disziplin relevante Ergebnisse der Linguistik aus und passt diese an ihre Bedürfnisse an, indem sie diese u. a. mit lernpsychologischen, pädagogischen, didaktischen, medienwissenschaftlichen Erkenntnissen und Anforderungen verbindet (vgl. Fandrych 2016⁶: 35f.). Diese Sichtweise etablierte sich in der Konstituierungsphase der Disziplin und wurde vor allem im Hinblick auf die Rolle und den Stellenwert der einzelnen Bezugs- bzw. Referenzwissenschaften für die Fremdsprachendidaktik/ DaF-Didaktik intensiv und kontrovers diskutiert, was auch in der Erarbeitung mehrerer Modellierungen der DaF-Didaktik als interdisziplinärer Wissenschaft resultierte (z. B. Gruzca 1978: 29ff., Pfeiffer 2001: 30, Henrici 1992: 68, Neuner 1997: 7)¹¹. Sie wird auch heute vertreten, auch wenn sie inzwischen mit einer Neuausrichtung des Verständnisses vom Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik (III) konkurriert.

Die Abb. 2 stellt dieses Verhältnis graphisch dar, wobei das Spektrum der Disziplinen, die relevante Erkenntnisse zum Gegenstandsbereich liefern und

11 Dabei muss erwähnt werden, dass die Rolle und der Stellenwert der einzelnen Disziplinen, auch der Sprachwissenschaft, in diesen Modellen unterschiedlich bewertet werden, was Henrici (2001³: 530) sowohl mit allgemeinen wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklungen als auch Einschätzungen einzelner oder mehrerer Wissenschaftler und deren Durchsetzungsmöglichkeiten erklärt.

damit zur Interdisziplinarität des Faches beitragen können, weit und offen gefasst wird.

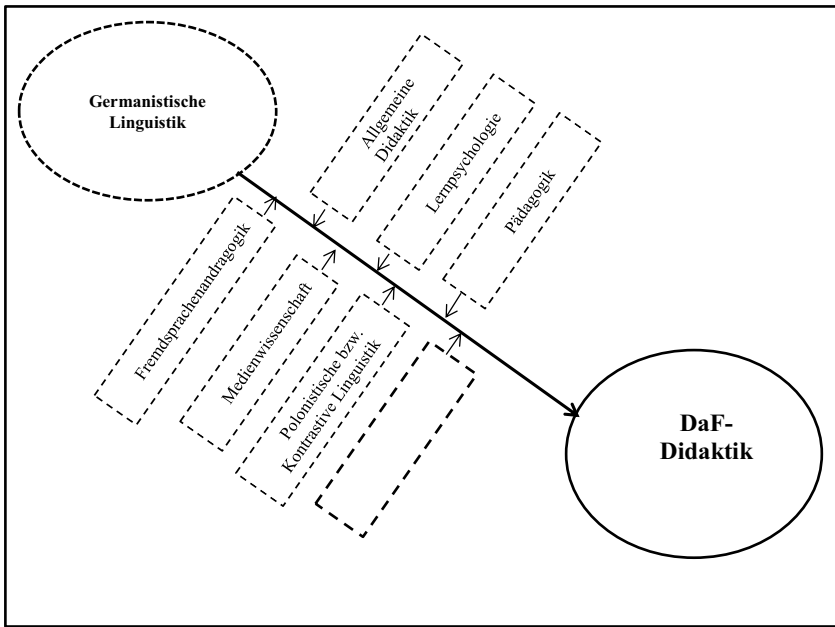


Abb. 2: Germanistische Linguistik als Bezugswissenschaft der DaF-Didaktik (externe Disziplin).

Diese Auffassung von der Germanistischen Linguistik als externer Bezugswissenschaft der DaF-Didaktik ist eine Weiterentwicklung der wissenschaftstheoretischen Reflexion des Faches. Sie birgt jedoch eine mögliche konzeptuelle Schwachstelle, die nicht selten eine scheinbare Interdisziplinarität der Forschungsvorhaben und Ansätze zur Folge hat, die wiederum in reduktionistischen Konzepten des Lehrens und Lernens fremder Sprachen resultieren. In der älteren aber auch neueren Geschichte des Faches lassen sich zahlreiche Beispiele anführen, in denen die Auswahl geeigneter linguistischer Modelle und ihre Anpassung an die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts nicht wirklich interdisziplinär erfolgt ist und dementsprechend zu reduktionistischen und naiven Konzepten und Methoden geführt hat. Als prototypisches und oft zitiertes Beispiel gilt dabei die audiolinguale Methode, die unter dem Einfluss der strukturalistischen Linguistik (wie auch der behavioristischen Lerntheorie) entstanden ist und bekannterweise keine wesentlichen Erfolge brachte und sich damit als nicht durchsetzbar erwies. Bausch et al. (2016^b: 21) nennen auch andere Beispiele für eine solche scheinbar interdisziplinäre Übertragung linguistischer Erkenntnisse in den Fremdsprachenunterricht, deren Ineffizienz sie darauf zu-

rückführen, „dass sie sich lediglich an abstrakte (Fremdsprachen-)Lernerentitäten richteten und keine realen adressaten- bzw. altersspezifischen (Fremdsprachen-)Lernerprofile mit einbezogen“. Kurz gesagt: das Verständnis von Linguistik (wie auch jeder anderen Wissenschaft) als externer Bezugsdisziplin der DaF-Didaktik ist anfällig für die Entwicklung reduktionistischer und naiver Ansätze, weil man in dieser Perspektive von Erkenntnissen anderer Wissenschaften, die einen anderen bzw. einen anders konturierten Forschungsgegenstand haben, ausgeht.

III. Linguistik als Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremdsprache/der DaF-Didaktik: Dieser jüngsten Auffassung nach hat das Fach Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf den Gegenstand Sprache eine eigenständige Perspektive, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven der germanistischen Linguistik wie auch der allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft unterscheidet (vgl. Fandrych 2016⁶: 36, Fandrych 2010: 173). So geht man von der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aus, die zwar grundsätzlich den Gegenstandsbereich sowie die Forschungsfragen und -methoden mit der germanistischen Linguistik teilt. Sie betrachtet, untersucht und beschreibt die deutsche Sprache jedoch aus der Perspektive der Lernenden¹², die Deutsch als weitere Sprache auf der Folie mindestens einer anderen Muttersprache erwerben (ebd.), so dass sich damit auch weitere Überlappungen und Schnittstellen mit anderen Disziplinen wie Lernpsychologie, Didaktik, Psycholinguistik etc. ergeben.

Die Abb. 3 stellt dieses Verhältnis graphisch dar, wobei auch hier das Spektrum der Disziplinen, die relevante Erkenntnisse zum Gegenstandsbereich liefern und damit zur Interdisziplinarität beitragen können, weit und offen gefasst ist.

Mit dieser Neuausrichtung des Verständnisses vom Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft (wie auch anderen verwandten Disziplinen) und DaF-Didaktik werden die Konturen von Deutsch als Fremdsprache als ein autonomer Wissenschaftsbereich mit eigenständigen Zielen, Inhalten und Methoden stärker deutlich. Hat man im vergangenen Jahrhundert, als die Sprachwissenschaft lediglich als Bezugswissenschaft galt, die der DaF-Didaktik brauchbare Erkenntnisse zur Verfügung stellt, noch Legitimitätsdebatten hinsichtlich der Ausrich-

12 Fandrych (ebd.) erfasst diese Perspektive wie folgt: „Die Lernerperspektive bedeutet, dass eine Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache häufig expliziter sein muss als etwa eine muttersprachlich orientierte Beschreibung, dass kontrastive Aspekte latent oder explizit mit in die Beschreibung einbezogen werden müssen, dass Fragen der Vermittlung und des Erlernens des Deutschen schon beim Forschungsdesign mitberücksichtigt werden müssen und teilweise auch forschungsleitend sind, und nicht zuletzt, dass der Gegenstand Sprache umfassend gedacht und in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen untersucht werden muss“.

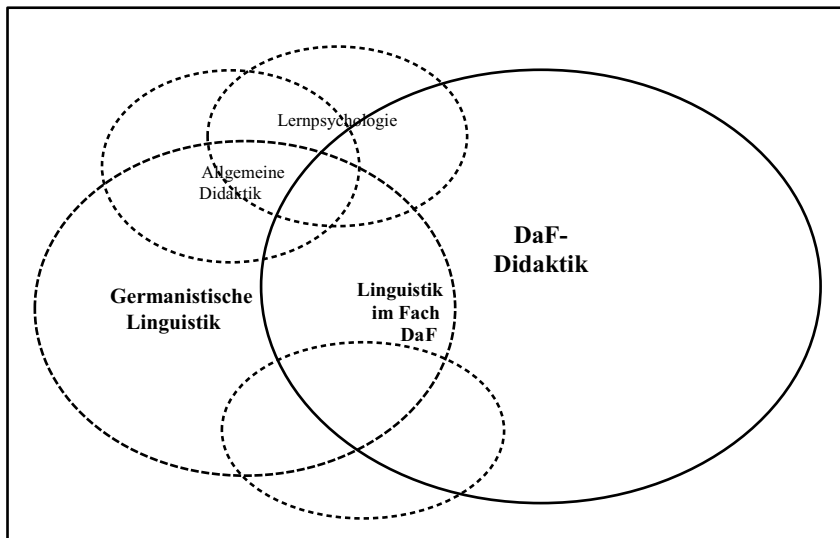


Abb. 3: Linguistik als Teilgebiet der DaF-Didaktik.

tung und disziplinären Identität des Faches geführt¹³, so kann man heute deutlich mehr Bemühungen feststellen, eine integrative Fachkonzeption auszuarbeiten (vgl. Riemer 2008: 4). Eine solche Konzeption geht nicht mehr von der Abhängigkeit von einer anderen Disziplin (wie Linguistik, Didaktik etc.) aus, sondern betrachtet das Zusammenwirken von Einzeldisziplinen als ein gleichberechtigtes Miteinander, das der funktionalen Nutzung gegenseitiger Erkenntnisse dient und sich in gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz äußert (vgl. Bausch et al. 2016⁶b: 20).

13 Vor allem in den 1990er Jahren hat man intensive Debatten um die Gewichtung der verschiedenen Grundlagen- bzw. Referenzwissenschaften, ihre Relationen und Dominanzverhältnisse geführt, die in unterschiedliche Ansätze und Ausrichtungen des Faches (linguistisch, lehr- und lernwissenschaftlich, landeskundlich-kulturwissenschaftlich, literaturwissenschaftlich) gemündet sind. Im neusten Diskussionsbeitrag zur Strukturdebatte konstatiert Götze (2010: 227) eher Unschärfe als Klärung bei der inhaltlichen Profilierung des Faches. Bei der Generation der Nachwuchswissenschaftler stellt er ein mangelndes Interesse an der theoretischen Reflexion fest (ebd.), das zur Folge hat, dass eine klare Profilbildung des Faches nicht in Sicht ist. Einen konstruktiven Vorschlag in dieser Hinsicht macht m.E. Riemer (2008: 4), die die Aufmerksamkeit der Strukturdebatte von der Profilbildung des Faches auf die Ausarbeitung einer integrativen Fachkonzeption lenkt: „Die Unterscheidung von unterschiedlichen Ausrichtungen (lehr-/lernwissenschaftlich oder didaktisch-methodisch, linguistisch, literaturwissenschaftlich, kulturwissenschaftlich) hatte meines Erachtens heuristischen Wert in der Phase der Konstituierung des Faches – sie ist heute nicht mehr zielführend. Zukünftig sollte eher das Verhältnis dieser Ausrichtungen zueinander im Rahmen einer integrativen Fachkonzeption im Zentrum stehen“.

5. Sprache als gemeinsamer Forschungsgegenstand

Wie auch der geschichtliche Rückblick nahe legt, sind alle Kontroversen und Spannungen zwischen der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik auf die Tatsache zurückzuführen, dass sich die beiden Wissenschaftsbereiche forschend auf den gleichen Gegenstand beziehen. Zugegebenermaßen ist Sprache ein facettenreiches Erkenntnisobjekt, mit dem sich eine Reihe von wissenschaftlichen Disziplinen unter unterschiedlichen Blickwinkeln beschäftigt. Auch wenn die Sprachwissenschaft als eine Expertendisziplin für den Gegenstand Sprache verstanden wird, hat auch die Sprachdidaktik ein Forschungs-, Erkenntnis- und Beschreibungsinteresse am Gegenstand Sprache. Sie arbeitet allerdings unter einer anderen Perspektive und aus einer anderen Motivation heraus und greift damit auf andere Arbeitslogiken, Begrifflichkeiten und Referenzsysteme zurück (Pieklarz-Thien 2020: 219).

Die Andersartigkeit der Perspektivierung des Gegenstandes Sprache begründen vor allem die unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik. Zu Recht stellen Peyer et al. (1996: 38) fest, dass die didaktische Forschung nicht allein auf die Vergrößerung oder Modifikation von Wissensbeständen, sondern vielmehr auf die Begründung und Verbesserung von Unterricht hinzielt. Es handelt sich also nicht so sehr um Sprache selbst, ihre Strukturen und Funktionen, sondern um den Erwerb und das Lernen der Sprache, ihrer Strukturen und Funktionen (vgl. Helbig 1996: 106f.). Daher verwundert es nicht, dass die Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache im DaF-Unterricht anders als die Sprachbeschreibung in der Germanistischen Linguistik konturiert sein muss bzw. andere Qualitäten aufweisen muss. Dazu gehören bekanntlich eine größere Explizitheit, Normorientiertheit, Einfachheit, Verstehbarkeit, Lernbarkeit, Anwendbarkeit etc. Die Unterschiede in der Beschreibung von Sprache in den beiden Disziplinen scheinen aber sowohl qualitativer wie auch quantitativer Natur zu sein, denn sprachliche Mittel und Strukturen werden auch nach ihrer Funktionalität, Verbreitungsweite und Stabilität ausgewählt und häufig mit der Muttersprache bzw. anderen Fremdsprachen kontrastiert.

Vor diesem Hintergrund ist daher auch nicht verwunderlich, dass in der Auffassung und Beschreibung von Sprache der beiden Disziplinen gewisse Divergenzen existieren, die auch unterschiedliche Haltungen zur Sprache überhaupt reflektieren. Diese tragen zur Gewinnung eines holistischen Blicks auf den gleichen Gegenstand bei und erweitern damit Grenzen unserer wissenschaftlichen Erkenntnis. Als schwierig und strittig kann man allerdings die Situation betrachten, wenn Begriffe und Konzepte der einen Wissenschaft in der anderen so reduziert oder trivialisiert werden, dass es zur Auseinanderentwicklung der Disziplinen kommt, die dann jeglichen Innovationen und Optimierungen der

praktischen Lebenswelt im Wege steht. In Bezug auf die Germanistische Linguistik und die DaF-Didaktik ist diese Feststellung insofern relevant, als die Wirkung und der Output des DaF-Unterrichts nicht allein von der Intensität oder didaktischen Qualität der Vermittlung, sondern auch von dem didaktischen Vorgehen zugrunde liegenden Sprachbegriff bestimmt werden (Grucza 2010: 269f.). Unterrichtspraktisch heißt das, dass eine unzureichende linguistische Reflexion im Fach DaF zu naiven und reduktionistischen Vermittlungskonzepten des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache als Fremdsprache führen kann, welche ihrerseits insbesondere im fortgeschrittenen DaF-Unterricht ihre negative Auswirkung entfalten¹⁴.

6. Perspektiven und Ausblick

Wie diese Ausführungen deutlich machen, wird die Beschreibung des Gegenstandes Sprache im Fach DaF anders als ihre Konzeptualisierung in der Germanistischen Sprachwissenschaft motiviert, legitimiert und begründet. Nichtsdestotrotz muss sie aber ebenso eine gute Sprachbeschreibung sein, d.h. eindeutig, überprüfbar und widerspruchsfrei sein. Die daraus abzuleitende Aufgabe der DaF-Linguistik als Bestandteil der DaF-Didaktik besteht darin, immer wieder neu zu überprüfen, ob die Sprachbeschreibung im Fach DaF, in seinen mannigfaltigen Anwendungskontexten und Unterrichtsformen, eine gute, zuverlässige und linguistisch gesehen einwandfreie Sprachbeschreibung ist. Somit darf sie die elementare Überlegung nicht vernachlässigen, wie verträglich ihre grundlegenden Orientierungen, Wissensbestände, Vorgehensweisen und kommunikative Kulturen mit der Germanistischen Sprachwissenschaft sind (vgl. Peyer et al. 1996: 39). Denn die Trennung zwischen Germanistischer Sprachwissenschaft und DaF ist, so Thurmair (2018: 409), nicht immer ganz strikt zu ziehen, sei es inhaltlich, institutionell oder personell. Dies nicht zu beachten, kann eine Gefahr der Auseinanderentwicklung dieser wissenschaftlichen Teilgebiete bedeuten, welche auch den Verlust ihrer Schnittstellen zur Folge hat (vgl. Neuland 2012: 18).

Die Beschreibung des Gegenstands Sprache darf sich allerdings nicht nur an Komponenten der rein linguistischen Systeme und Modelle orientieren (vgl. Bausch 2016: 9). Vielmehr ist es notwendig, ein spezifisches wissenschaftsmethodisch begründetes Gerüst für (Fremd-)Sprachenbegriffe zu erarbeiten (ebd.) und damit eigene disziplinimmanente Konzeptionen von Sprache verstärkt in den Wissenschaftsdiskurs zu bringen. Sich den Gegenstandsbestimmungen,

14 In Piekларz-Thien (2020) bespreche ich ausführlich mehrere Problembereiche, auf welche die Divergenzen in der Beschreibung von Sprache der beiden Disziplinen zurückzuführen sind.

Wissenschaftslogiken und -methodiken zuzuwenden würde dem Selbst- und Fremdverständnis der Sprachdidaktik zweifellos zugutekommen, auch wenn die didaktische Operationalisierung des Gegenstandes Sprache zugegebenermaßen nicht einfach ist:

Nicht ein eindeutiges, durch zunehmende Restriktion und damit durch immer extensive Ausschlussprozesse gewonnenes Objekt liegt dem Fach DaF zugrunde. Nicht eine exklusive disziplinäre Methodik konstruiert es. Vielmehr trägt es die Geburtszeichen seiner unterschiedlichen Entstehungsbedingungen hochgradig und bis heute offen zutage (Ehlich 2007: 19).

Des Weiteren wäre es für die Konstituierung und Wahrnehmung der Disziplin gewinnbringend, das Verhältnis zwischen der Praxisorientierung und der Wissenschaftlichkeit neu zu überdenken (Altmayer 2020: 941), wie auch zu prüfen, ob der Praxisbezug wissenschaftlich begründet und theoretisch fundiert ist (vgl. Portmann-Tselikas 1998: 132). Damit würde man die Problematik der Forschungsevidenz in der Sprachdidaktik angehen, die als eine der Quellen der Divergenzen in der Sprachbeschreibung der beiden Disziplinen gilt (vgl. Pieklarz-Thien 2020: 224). Altmayer (ebd.) sieht zu Recht mehrere Vorteile solcher metawissenschaftlichen Bemühungen für die Disziplin:

Möglicherweise spielt hier das traditionell praxisorientierte Selbstverständnis des Faches eine Rolle. In Zukunft könnte es daher auch darauf ankommen, dieses Selbstverständnis und das damit einhergehende Verhältnis zwischen Praxisorientierung auf der einen und Wissenschaftlichkeit auf der anderen Seite ganz neu zu diskutieren und zu bewerten, nicht im Sinne einer Verabschiedung der Praxis zugunsten rein theoretischer Wissenschaft, sondern gerade im Gegenteil im Sinne einer besseren Nutzung der Praxisorientierung für die Interessen der Wissenschaft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Spannungen in den zwischen-disziplinären Beziehungen der beiden Wissenschaften auf die Bestimmung des Gegenstandes Sprache und ein klares Verständnis voneinander zurückzuführen sind. Damit wird insbesondere eine Aufgabe für die Sprachdidaktik skizziert, weiter intensiv an ihrem spezifischen wissenschaftsmethodisch begründeten Gerüst solide zu arbeiten. Ohne immer wieder über das eigene wissenschaftliche Fundament nachzudenken und dabei auch eine Außenperspektive einzunehmen, läuft sie Gefahr, isolierende Disziplingrenzen zu bilden und damit alles andere als offen, entwicklungsorientiert und innovativ zu sein.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2004): Deutsch als Fremdsprache – eine wissenschaftliche Disziplin?. In: Altmayer, C./ Forster, R./ Grub, F. T. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 5–25.
- Altmayer, Claus (2020): Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin? Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Unterricht* 25/1, 919–947.
- Bausch, Karl-Richard (2016⁶): Sprachenbegriffe. In: Burwitz-Melzer, E./ Mehlhorn, G./ Riemer, C./ Bausch, K.-R./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 7–10.
- Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Krumm, Hans-Jürgen/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia (2016a): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, E./ Mehlhorn, G./ Riemer, C./ Bausch, K.-R./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 1–7.
- Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Krumm, Hans-Jürgen/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia (2016b): Interdisziplinarität. In: Burwitz-Melzer, E./ Mehlhorn, G./ Riemer, C./ Bausch, K.-R./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 20–24.
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (2007): Das Lehren und Lernen fremder Sprachen als Gegenstand von Wissenschaften: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 1–70.
- Berthele, Raphael (2009): Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis. In: *LiLi* 1, 10–25.
- Dakowska, Maria (2010): W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej. In: *Neofilolog* 34, 9–19.
- Ehlich, Konrad (1994): Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: *Info DaF* 1, 3–24.
- Ehlich, Konrad (2001): Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachvermittlung – prekär, unabdingbar, nützlich. Einige Konzeptionsüberlegungen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Zickfeldt W./ Issel, B./ Ehlich, K. (Hg.), *Deutsch in Norwegen. Neue Beiträge zum Gespräch zwischen Germanistik, Lehrerbildung und Schule*. Regensburg: Fachverband DaF, 137–156.
- Ehlich, Konrad (2007): *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium.
- Edmondson, Willis J. (1996): Was ist das Spezifikum des Faches Deutsch als Fremdsprache? In: *Deutsch als Fremdsprache* 36(1), 3–9.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19, 2 Bände Berlin u. a.: de Gruyter, 173–188.
- Fandrych, Christian (2016⁶): Fokus: Sprache. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 34–38.

- Götze, Lutz (2010): Strukturdebatte des deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47/4, 222–228.
- Götze, Lutz / Helbig, Gerhard/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (2010): Die Strukturdebatte als Teil der Geschichte. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 19, 2 Bände, Berlin u. a.: de Gruyter, 19–34.
- Götze, Lutz/ Suchsland, Peter (1996): Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33(2), 67–72.
- Götze, Lutz/ Suchsland, Peter (1999): Am (vorläufigen) Ende einer Debatte. In: *Deutsch als Fremdsprache* 36/2, 75–80.
- Grucza, Franciszek (1978): Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, 29–44.
- Grucza, Franciszek (1988): Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego. In: Grucza, F. (Hg.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiały XI Sympozjum ILS (Jaszowiec, 7–10 listopada 1985)*. Warszawa: UW, 7–15.
- Grucza, Franciszek (2000): (Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrausbildung – Glottodidaktik/ Sprachlehrforschung. In: Helbig, B./ Kleppin, K./ Königs, F. G. (Hg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, 97–111.
- Grucza, Franciszek (2004): Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 20, 5–48.
- Grucza, Franciszek (2007): *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Grucza, Franciszek (2010): Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* 3, 257–274.
- Helbig, Gerhard (1996): Deskription, Regel und Norm in der Grammatikschreibung. In: A. Peyer/ R. P. Portmann (Hg.), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, 97–114.
- Helbig, Gerhard (1997): Noch einmal: Quo vadis, DaF? In: *Deutsch als Fremdsprache* 34(3), 131–137.
- Henrici, Gert (1996): Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach! In: *Deutsch als Fremdsprache* 33(3), 131–135.
- Henrici, Gert (2001³): Referenzwissenschaften der Fremdsprachendidaktik und -methodik. In: Henrici, G./ Riemer, C. (Hg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 530–537.
- Hirschfeld, Ursula (1997): Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 34(2), 67–71.
- Herzog, Walter (1994): Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 425–445.
- Hinger, Barbara (2017): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Ein Beitrag. In: A. Corti/ J. Wolf (Hg.): *Romanistische Fachdidaktik: Grundlagen – Theorien – Methoden*. Münster/ New York: Waxmann, 54–74.

- Knapp, Karlfried (2004): Vorwort. In: Knapp, K. et al. (Hg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen und Basel: A. Francke, XVII–XX.
- Königs, Frank G. (2016): Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: *Glottodidactica* 43/1, 29–45.
- Moroni, Manuela C./ Ricci Garotti, Federica (2017): Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Moroni, M. C./ Ricci Garotti, F. (Hg.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7–23.
- Neuner, Gerhard (1997): Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre. In: *Deutsch als Fremdsprache* 34(1), 3–8.
- Neuland, Eva (2012): DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven. In: Birk, A./Buffagni, C. (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext*. Münster: Waxmann, 15–32.
- Neuland, Eva/ Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Peyer, Ann et al. (1996): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. In: A. Peyer/ P. R. Portmann (Hg.), *Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder: Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, 9–46.
- Pfeiffer, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wa-gros.
- Pfeiffer, Waldemar (2003): Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik – Ein Essay. In: *Linguistik Online* 13(1), online unter: http://www.linguistik-online.de/13_01/pfeiffer.html.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2018): Von der disziplinären Abhängigkeit zum gleichberechtigten Miteinander? Eine Diskussion über das sensible Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik. In: *Glottodidactica* 45/1, 115–130.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2020): 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* 4, 219–231.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Praxisbezug‘ – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 35(3), 131–135.
- Ricci Garotti, Federica (2004): *La rivincita di Cenerentola*. Trento: Uniserviece.
- Rieger-Ladich, Markus (2007): Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In: Ricken, N. (Hg.): *Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS, 159–182.
- Riemer, Claudia (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, C./ Leder, G./ Krischer, B. (Hg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 1–16.

- Schnell, Rüdiger (2011): Psychoanalyse, Historische Emotionsforschung, Literaturwissenschaft: ein schwieriges Verhältnis. Überlegungen eines Mediävisten. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 130, 3, 388–417.
- Sieber, Peter (1998): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16/3, 353–366.
- Thurmair, Maria (2018): An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Wöllstein, A./ Krifka, M./ Habermann, M./ Gallmann, P. (Hg.): *Grammatiktheorie und Empirie in der Germanistischen Sprachwissenschaft (FS Ludwig M. Eichinger)*. Berlin/ Boston: de Gruyter, 409–432.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (5), 1–13.
- Zabel, Rebecca/ Wisniewski, Katrin/ Ketzer-Nöltge, Almut/ Nestler, Doreen (2022): DaF und DaZ: Schnittstellen, Divergenzen, Potenziale. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3–14.

Edyta Wajda¹

Language assessment from an interdisciplinary perspective: contributions and challenges

Abstract: The aim of the chapter is to demonstrate the responsiveness of language assessment to interdisciplinary research and to present advancements in the field originating from sociocultural psychology and critical theory. The chapter gives a short overview of critical issues concerning traditional testing and discusses two interpretivist approaches to language assessment: dynamic assessment and critical language testing, focusing on their contributions and limitations.

Keywords: traditional testing, sociocultural theory, dynamic assessment, critical theory, critical language testing

Introduction

There is an on-going debate as to whether applied linguistics is a proper discipline or an interdisciplinary practical domain drawing upon theories related to linguistics and pedagogy. A considerable effort has been made to consolidate the field of applied linguistics and ensure its status as an independent discipline by formulating its theoretical constraints within mainstream linguistics. To a great extent, an attempt to define the boundaries of the field involves concerns with regard to contributions from interdisciplinary studies, in particular those originating within the constructivist and critical paradigms. For example, as reported by Pennycook (2018: 115–116), the editors of the 2002 and 2010 Oxford Handbook of Applied Linguistics excluded critical approaches to applied linguistics, pedagogy and discourse analysis on the grounds that they lack neutrality and reject universal theories of language. It is beyond the scope of this chapter to elaborate on Pennycook's critique of the reasons for this exclusion; however, it is worth mentioning his own conceptualization of applied linguistics, not as a discipline or even a transdisciplinary domain, but as an *epistemic assemblage*,

1 Edyta Wajda, Uniwersytet w Białymstoku, e.wajda@uwb.edu.pl, ORCID: 0000-0002-0042-0414.

which he understands as temporary conglomerations of “thought and action that come together at particular moments when language-related concerns need to be addressed” (Pennycook 2018: 129). From this understanding applied linguistics is responsive to currently emerging *epistemes*, *turns*, or *paradigms shifts* and opens up to new possibilities unfolding in many areas of social sciences and humanities. Therefore, the fluctuating boundaries of applied linguistics need not be treated as an obstacle, but as an opportunity for creating new approaches to theoretical considerations and practical applications.

The question arises to what extent language education, being one of the most practice-oriented realms of applied linguistics, is sensitive to contributions from other disciplines. However inspiring these newly emerging paradigms may be, it seems that a response to them poses a challenge for language teaching, which is often constrained by institutional procedures and long-established practices. At a theoretical level new concepts may be embraced, but their application in the classroom context demands that they be operationalized in the form of didactic innovations. This takes a long time and involves a complex interaction between theory and practice. In this process, contributions from other fields generate resistance both among theoreticians and practitioners. Thus, language education seems to face the constant conundrum of whether to maintain the status quo or respond to evolving assumptions and concepts. The problems imminent in introducing interdisciplinary innovation are particularly relevant to language assessment, whose mainstream assumptions lie within the psychometric paradigm.

Educational psychometric measurement developed from studies on intelligence and intelligence testing in the American educational context. The developers of intelligence tests assumed that intelligence was innate and stable in the same way as the other inherited traits of a person. It was thus possible to measure intelligence and, based on test results, assign individuals to streams, groups or schools that were considered appropriate for their level of cognitive development (Gipps 1994). Traditional educational measurement shared a similar behaviourist conviction that psychological states and processes could be measured through sampling and statistical analyses, and the performance of test takers could be quantified. Thus, in the psychometric tradition the evaluation process consisted of inferring an overall ability from a sample of behaviour in a controlled and decontextualised situation. Psychometricians found such measurement indispensable for the purposes of classifying individuals, determining the profile of educational systems and raising the quality of teaching and learning (Falsgraff 2009). The main outcome of the psychometric tradition in language testing consisted of large-scale standardized objective tests which were developed to serve as examination tools in educational settings. The importance of this contribution cannot be underestimated; however, the proponents of new psychological, social and educational theories that started to permeate the field of

language assessment in the latter decades of the 20th century, voiced their concerns about the adequacy of the theoretical underpinnings and methodological assumptions of traditional testing.

The traditional testing paradigms based on quantitative procedures and outcomes did not accord with the premises of newly emerging alternative approaches to assessment. The new paradigms stemming from developments in social and critical studies assumed that reality is a social construction and, thus, objectivity cannot be attained in the process of evaluation. The proponents of alternative assessment frameworks perceived a learner and a learning process as situated in a complex and dynamic socio-cultural environment, so they advocated a new hermeneutical form of assessment, which often involved an interaction between the assessor and the assessee and gave priority to subjective experiences (Guba/ Lincoln 1994, Schwandt 1994). The assumptions of the existing psychometric models did not correspond with the theoretical underpinnings of new theories and generated much criticism among the proponents of new assessment approaches. In particular, according to Gipps (1994: 5–6), the following inherent characteristics of traditional tests were questioned:

- their limiting function: tests measure the attributes of an individual which are assumed to be fixed;
- the primacy of standardisation and reliability: assessment needs to be conducted and scored in the same way for all individuals, and the scores interpreted in the same way to ascertain the valid comparison of individuals;
- the requirement of objectivity achieved through psychometric formulae and quantification;
- the assumptions of universality: a test score should have the same meaning for all individuals;
- unidimensionality, which pertains to the conceptualisation of the construct (a single underlying trait) and its impact on the selection of techniques used to analyze test items.

The new approaches to assessment called *interpretive* (e.g. Carr/ Kemmis 1986, Moss 1996) or *interpretivist* (e.g. Schwandt 1994, Lynch/ Shaw 2005) gave rise to a number of assessment models and procedures, which claimed to be more authentic, contextualized, classroom-oriented and producing positive impact on learning.

This chapter will discuss two approaches to assessment that form part of the interpretive framework, namely dynamic assessment and critical language assessment. The two models were influenced by theories coming from other disciplines: Vygotsky's sociocultural theory and critical theory and pedagogy, respectively.

1. The application of sociocultural theory to language assessment: dynamic assessment

In language education the Vygotskian sociocultural theory brought a novel perspective on learning processes, notably the importance of the dynamic nature of the interplay between teachers, learners, tasks and contexts (Williams/ Burden 1997: 44). This view of learning as originating from interactions with other people and affected by cultural and historical settings played a significant role in the conceptualization of the interpretivist paradigm, including its assessment component (e.g. Gipps 1999). In more specific terms, the sociocultural theory provided a basis for one of the latest significant developments in language assessment – *dynamic language assessment (DA)*.

Although the concept of dynamic assessment is relatively new in general pedagogy and language education, in psychology and special education, the principles of DA have been implemented since the 1950s to diagnose and support children with learning difficulties and adults suffering from age-related conditions (Lantolf/ Poehner 2004, 2008). The origins and first applications of DA involved intelligence testing of children who showed learning disabilities. The very term ‘dynamic assessment’ was coined in English by Vygotsky’s disciple Luria (1961) with reference to his and Vygotsky’s research on exceptional children (Lantolf 2009: 359).

1.1. Vygotsky’s sociocultural theory as the theoretical basis of dynamic assessment

The main assumption of Vygotsky’s sociocultural theory is that “the human mind emerges as a process wherein biologically endowed psychological abilities (e.g., memory, attention, perception) are transformed through social and cultural means” (Poehner/ Infante 2016: 276). Social interaction is central to this process, because developments in cognitive abilities are enhanced through engagement with other people. According to Vygotsky (1978), cognitive functions develop, first, in the *intermental* stage as individuals collaborate with others and cultural artifacts and, then, in the *intramental* stage when they are internalized and may be performed without external assistance (Poehner 2009: 472). Thus, in Vygotsky’s view, mediation forms a key component of human cognitive development.

Another important concept in Vygotsky’s theory is the notion of *the zone of proximal development (ZPD)*, which originated as a result of the observation that a one-shot or, in other words, static assessment of individuals’ performances

(aiming to diagnose *the zone of actual development*) did not disclose the full range of their potential abilities. Vygotsky (1933) defined the ZPD of the child as “the distance between his actual development, determined with the help of independently solved tasks, and the level of the potential development of the child, determined with the help of tasks solved by the child under the guidance of adults and in cooperation with more intelligent partners” (in van der Veer/ Valsiner 1993: 337). Vygotsky’s conviction that there is a need to assess both the zones of actual and proximal development was put into practice by Feuerstein (Feuerstein/ Hoffman/ Rand 1979), who developed the first dynamic assessment procedure called *The Learning Potential Assessment Device* (Lidz/ Elliott 2000).

The main characteristic of social interactionist psychology as formulated by Vygotsky is the belief that learning takes place through a meaningful interaction with others, and is enhanced by scaffolding provided by more experienced or knowledgeable participants in this interaction. The term *mediation* pertains to the process of helping a learner to move to the next layer of knowledge or understanding. The persons providing support (teachers or parents) are referred to as the *significant others* or *mediators* (Williams/ Burden 1997: 40).

1.2. The definition and typology of dynamic assessment

Dynamic assessment can be conceptualized as a framework for teaching and assessment in which “the goals of understanding individuals’ abilities and promoting their development are not complementary but are in fact dialectically integrated” (Poehner 2009: 471). In general, DA covers an array of approaches and procedures that involve mediation (a dialectical interaction between the assessor-instructor and the individual assessee-learner or a group of learners), whose aim is either to diagnose learning problems, deal with them and foster future learning, or identify the learning potential of the person being assessed. Instruction and feedback, which are built into the assessment process and shaped in response to the learner’s modifiability, constitute the common denominator of all the approaches (Lidz 2003). According to Lidz and Elliot (2000: 6–7) DA demonstrates the following unique characteristics:

- The interactive nature of the relationship between the assessor and the assessee; the assessor is not neutral but acts to produce change in the assessee. The latter is viewed as a learner who is capable of change, and whose responsiveness to the probes of assessment is determined by his/her individual characteristics;
- The embedding of intervention within the procedure; the linkage is opened as it varies depending on the particular content and the scope of intervention;

- The nature of the information generated by dynamic assessment pertaining to the modifiability or responsiveness of the learner to the intervention(s); the dimension of responsiveness creates a continuum of data that is distinct from that offered by the hierarchical structure produced by traditional norm-based measures.

With respect to the construct of assessment, Lidz (1997: 99) distinguishes among three categories of DA formula: procedures addressing general cognitive functions, procedures involving specific academic content, and procedures in which cognitive processes are evaluated when operating within specific academic content. Thus, in language assessment DA may be employed to diagnose actual and potential language ability as well the cognitive skills necessary to perform linguistic tasks.

Although dynamic assessment should be placed in the realm of the constructivist paradigm, its origins stem from intelligence testing and some of its methods are quantitative and may involve standardisation. To systematise approaches that have different conceptual underpinnings, Sternberg and Grigorenko (2002) make a distinction between:

- *dynamic testing*, which encompasses procedures used to determine “whether and how the participant will change if an opportunity is provided” (p. 30). In this approach, assessment is a single diagnostic event, following which a mediator analyses the assessee’s responsiveness to mediation in order to diagnose his/her prospective learning ability;
- *dynamic assessment*, which employs mediation to produce changes in the assessee’s behavior. In this approach, the intervention started during the initial assessment session may continue for longer and indefinable periods.

Lantolf and Poehner (2004, in Poehner 2008) argue that the conception of *dynamic testing* does not account for the fact that mediated interaction always implies intervention into learning processes and they propose another framework, in which dynamic assessment is divided into *interactionist DA* and *interventionist DA*. In the first approach, assistance arises from the interaction between the mediator and the learner and is tuned by the latter’s responsiveness. Therefore, it is “highly sensitive to the learner’s ZPD” (p. 18). Since interactionist DA concentrates on the development of an individual learner or a group of learners, the length and depth of mediation is varied and the outcomes are not predetermined. Poehner (2008) notes that such procedures follow “Vygotsky’s preference for cooperative dialoguing” (p. 18). The results of interactionist DA involve analyzing discourse emerging from the assessor/assessee interaction. Poehner (2009: 483) provides an example of language DA in which a Spanish teacher helps a learner to describe an owl. The assessor modifies her assistance,

ranging prompts from more general to more specific, e. g., *How many ears? It has two *brown ears? There is a problem with the word 'brown'.* The teacher's assistance is not predetermined, but tuned to the learner's modifiability; however, each time the assessee is given an opportunity to solve problems on his/her own.

Interactionist DA satisfies the requirements formulated by interpretivist paradigms, in that the results of such assessment emerge in the hermeneutical process of the interaction between the assessor and the assessee, they display sensitivity to individual differences and they need to be interpreted with reference to the existing learning/teaching context.

Interventionist DA, on the other hand, resembles static assessment in that it employs "standardized administration procedures and forms of assistance in order to produce easily quantifiable results that can be used to make comparisons between and within groups, and can be contrasted with other measures and used to make predictions about performance on future tests" (Poehner 2008:18). In the interventionist approaches to DA, assessment can be conducted in two forms. The *sandwich* form resembles a traditional pre- and post-test procedure, in which mediation is provided between the two tests. In the *cake* format, the mediator's assistance occurs when it is necessary. It takes the form of a "graded set of standardized hints ranging from implicit to explicit" (Poehner 2008: 19), which makes it possible to quantify assessment results and then rank individuals depending on the level of assistance required. A procedure developed by Aljaafreh and Lantolf (1994: 471) may serve as an example of using the *cake* format DA in language education. Their instrument consists of thirteen prompts ranging from *the tutor asking the learner to find and correct errors independently through indicating the nature of the error but not identifying it to providing the correct form when mediation fails to generate the appropriate response.*

Interventionist DA, contrary to interactionist DA, may be placed in the realm of the traditional paradigm of language testing. The assessment instruments can be standardized and the assessment outcomes quantified, which means that individuals can be ranked according to the level of their performance. However, in contrast to traditional testing, dynamic assessment gives more priority to predictive validity by diagnosing the potential tempo of the development of linguistic and cognitive abilities.

1.3. Benefits and challenges of dynamic assessment

Since the 90s of the 20th century traditional testing has been exposed to numerous accusations concerning a variety of issues, such as, for example, employing indirect 'proxy' tasks, which sample small isolated instances of test takers' behavior (Worthen 1993: 445), failing to measure higher-order thinking skills, promoting

‘orthodox answers’ without taking into account multiple meanings and solutions (Wiggins 1991: 702) or having limited connection with the complex process of learning (Shepard 2000). Considering this criticism DA has the undeniable advantage of being a formative type of assessment, whose main aim is to promote learning by stimulating change in the abilities being assessed (Poehner/ Infante 2016: 275). Even the interventionist DA procedures embrace the pedagogical function of mediation. Also, in this model assessment is closely linked to teaching and learning and, thus, may play a dual role as “instructed assessment” or “assessed instruction” (Lantolf 2009: 355). In the context of language teaching, the role of the mediator can be adopted by the teacher and take place in the classroom. Therefore, dynamic assessment meets the challenges posed by the assumptions of experiential, learner centred instruction and interpretivist assessment paradigms, which promote formative assessment, assessment-for-learning and classroom-based assessment.

There are, however, issues concerning validation of dynamic assessment, in particular its interactionist version. The key component of the traditional test validation model is reliability, defined as the consistency of assessment results over different occasions and over different samples of the same domain (Gronlund 2003). The aim of investigating reliability is to identify sources of error and estimate the extent to which these affect test scores. Therefore, methods of investigating reliability involve logical analysis and empirical research (Bachman 1990). As may easily be concluded, the assumptions of interactionist DA stand in sharp contrast with the requirements of traditional validation theories. However, according to Lantolf (2009), the traditional concept of reliability is grounded in a different ontological foundation, namely, the assumption that all external influences “must be tightly controlled during assessments in order to avoid contamination from extraneous factors” (p. 365) while from the Vygotskian perspective “the individual is a socially constructed being and as such the environment is not a factor in development – it is the very source of development”. With respect to validity Lantof (2009: 365) claims that DA inherently ensures predictive validity since mediated performance serves as an indicator of future individual performance. He argues as well, that DA makes a strong claim with respect to consequential validity because, in contrast to static testing, assessment conducted over longer periods yields fairer results and, therefore, has a positive impact on both individuals and their environment.

Another important problem that proponents of dynamic assessment face is its applicability in the classroom context. Although the mediation process may produce valid information about the learner’s actual and prospective development, the process is time-consuming and demands one-to-one interaction. These conditions cannot be fulfilled when groups of students are receiving instruction and there is institutional pressure on carrying out continuous assess-

ment, as is the case with most school settings. To facilitate the use of DA in the language classroom there is growing research into group dynamic assessment (e.g. Poehner 2009). The concept of group-based DA requires that apart from the individual's ZPD, the group ZPD needs to be co-constructed. In this approach the group is understood as not "merely a context for individual performance but a social system in its own right that might be supported to function in ways that are beyond the present capabilities of any individual member" (Poehner 2009: 477). Therefore, group DA is a complex undertaking, because learners are expected to create a learning community which cooperates to achieve the goals of the task under scrutiny.

It would seem important to perceive dynamic assessment as a complementary tool rather a universal model applicable to all pedagogical contexts. With respect to intelligence testing, Haywood and Lidz (2007: 3) claim that dynamic assessment of learning potential should not replace normative tests, but accompany other forms of assessment, including standardized tests, observation of performance, data from interviews with teachers, parents, etc. In accordance with other experts in the field, they believe that this method may yield useful information in instances when, e.g.:

- Individuals score low on tests and information from other sources does not confirm their test results;
- Learners display symptoms of learning disability, emotional disturbance or lack of motivation;
- There are differences between assessees' culture and mother tongue and the dominant culture in the classroom context;
- Assessment is provided mainly to facilitate programme changes (Haywood/Lidz 2007: 3).

These observations seem to hold relevance for language classrooms as well. Group DA may occasionally be intertwined with the regular teaching process. Scaffolding is not alien to teachers and some of them use it in their daily practice. Also, this type of assessment is a helpful instrument to encourage learner collaboration and form an effective classroom environment. Individual DA may be employed to diagnose and support learners who experience different kinds of difficulties while acquiring foreign languages.

2. Critical approaches to language assessment

A critical turn in language assessment that originated in the 90s of the 20th century was facilitated by a growing interest in the social and political contexts of language testing (McNamara 1998: 304). Criticalists assumed that power relations in

society were imminently unequal and that a societal structure of this kind produced various forms of oppression, including unfair treatment of test-takers. Their primary concern was the reconstruction of the existing situation using means that would “eventually lead to a more egalitarian and democratic social order” (Kincheloe/ McLaren 1994: 139). On the one hand, the critical turn in language assessment gave rise to a more insightful analysis of ethical aspects of testing, such as accountability to test takers and the users of information produced by tests, the washback effect and the test impact defined as the effects of tests in broad educational and social contexts. On the other hand, it contributed to the development of a more radical approach to language assessment called *critical language testing* (McNamara 2003).

2.1. Theoretical underpinnings of critical language testing

The tenets of the critical perspective concord with the assumptions of other interpretivist orientations. However, a new important dimension comes to light, namely, the emancipatory postulate or *transformative agenda*. The aim of evaluation is not only to identify instances of injustice, but also to attempt to eradicate them (Pennycook 1994). Thus, critical approaches have a political character and their aims are not only descriptive, but emancipatory as well.

Critical orientation has its roots in the theoretical tradition developed by the Frankfurt school, a group of philosophers connected to the Institute of Social Research at the University of Frankfurt; additionally there are a number of influential thinkers who contributed to its development, including, e.g., Marxists, social theorists such as Michel Foucault and Jürgen Habermas, and Latin American educationalists such as Paulo Freire and Ivan Illich, (Kincheloe/ McLaren 1994). The main underpinnings of Critical Theory can be summarized as follows:

- All thought is fundamentally mediated by power relations that display a social character and are historically constituted;
- Facts are always value-laden and contain some form of ideological inscription;
- The relationship between concept and object or between the signifier and signified is never stable and is often mediated by the social relations of capitalist production and consumption;
- Subjectivity is formed through language in both conscious and unconscious processes;
- Certain groups in any society are privileged over others, and in modern society oppression is most forcefully reproduced when members of the subordinate groups accept their social status as natural, necessary, or inevitable;

- Oppression has many aspects which are often interconnected and have to be studied as such;
- Mainstream research practices, though unwittingly, are implicated in the reproduction of systems of class, race and gender oppression (Kincheloe/McLaren 1994: 139–140).

Critical thinkers argue that the fact that certain groups in society are underprivileged in relation to others, and their oppression is reproduced by the existing system, results partly from their unawareness referred to as *false consciousness*. This, in turn, is used by people in authority to maintain the unfair status quo (Gutek 2009). Since domination is structural and reproduced in people's consciousness, the main role of critical theory is to raise awareness of the present oppression by making people understand the dialectical relationship between structure and human agency and to lead them to achieving liberation or greater freedom (Äger 1998, in Hargreaves/ Fernandes 2003).

Undoubtedly, the most prominent representative of the critical turn in education is a Brazilian pedagogue, Paulo Freire. In his seminal book *Pedagogy of the Oppressed*, first published in English in 1970, he criticized the existing *banking* system of education and introduced the concept of the dual function of pedagogy: education and liberation. Alastair Pennycook (1999, 2001) can be credited with the conceptualization of a new field of academic inquiry called *critical applied linguistics* (CAL). Pennycook (2001: 10–23) recognizes critical language testing as one of the domains of CALL, along with critical discourse analysis and critical literacy, and critical approaches to translation, language teaching, language, literacy, language planning and language rights.

Critical applied linguists assume that politics permeates every aspect of life, especially schools, therefore any pedagogical choices concerning “curriculum development, content, materials, classroom processes, and language use, although appearing to be informed by apolitical professional considerations, are in fact, inherently ideological in nature, with significant implications for learners' socioeconomic roles” (Auerbach 1995: 9). Apart from the politicisation of teaching practices, another important aim of critical applied linguistics is to empower learners so that they can identify *false consciousness* and attempt to change their social status. Therefore, all pedagogical activities, including assessment, should be conducted with a view to equalizing social relationships.

Drawing upon Pennycook's formulation of the theoretical framework of CAL (1999, 2001), Lynch (2001) maps out four major characteristics of the critical approach to applied linguistics, relevant for both educational research and practice:

1. “An interest in particular domains such as gender, class, ethnicity, and relations between them and language and language-related issues;
2. The need to consider interpretivist paradigms;
3. A concern for changing the human and social world to ensure social justice and equality; and
4. The requirement of self-reflexivity of the discipline” (p. 356).

2.2. The conceptualization of critical language testing

In the field of assessment, criticalists, similarly to other representatives of the interpretivist school of thought, voice their concerns with respect to the dominant psychometric paradigm historically associated with intelligence testing. They perceive traditional standardized tests as unfair, for example, for members of ethnic minority groups, who are often disadvantaged due to the fact that tests are conducted in their second language and do not reflect their indigenous way of perceiving and analyzing reality. Also, test-takers may suffer as a consequence of the gate-keeping function of tests by being wrongly placed in an educational institution or being refused university entry or scholarships.

The most significant articulation of the critical postulates in the field of language assessment can be found in the work of Elana Shohamy (2001a, 2001b, 2006). She is primarily concerned with methods of investigating and reversing the adverse effects of tests, particularly those that have high stakes for test takers. Drawing on assessment practices in Israel, Shohamy points out that in multicultural societies tests may serve the agendas of dominant groups and disadvantage members of minority groups. She proposes that such unethical practices should be examined employing instruments of *critical language testing* and that measures should be introduced to guard societies against the misuse of tests.

Identifying tests as instruments of power, Shohamy (2001a: 17) claims that they are misused as disciplinary tools which force test takers to “change their behaviour to suit the demands of the test”. There are certain features of tests that facilitate their use as instruments of power, namely the language of science, the language of numbers, written forms of communication, objective formats and reliance on documentation. Such attributes of tests, as well as their social consequences, make it possible to classify them as *social technology* (Shohamy 2001a). In language education, tests may serve to manipulate languages in three major ways, namely by:

- determining their prestige and status, e.g. choosing particular languages to be tested in high-stake examinations and excluding others,

- sustaining uniformity and standardisation, e.g. discouraging test-takers from using a dialectal form of language, and
- suppressing language diversity, e.g. imposing assimilative agendas on test-takers (Shohamy 2006: 94–98).

The diagnosis of the uses and misuses of tests as well as their intended and unintended effects is a complex problem at both micro and macro levels of social relationships. Therefore, according to Shohamy (2001a) testing should become *use-oriented*, which means that attention should be given to a variety of elements, such as: the reasons and intentions for introducing tests, the students who practise for and take the tests, the teachers who teach to the tests, the knowledge created by tests, ethical and fair behaviours of tests, the rationale for introducing tests, the educational systems where tests are used, and the effects and consequences that tests have on educational systems and society (p. 5).

To systematize her approach, Shohamy (2001b: 373) formulates a number of democratic principles that society should observe to guard itself against tests used as disciplinary tools for the purpose of “manipulating educational systems and for imposing agendas of those in authority”. The suggested guidelines include, among others, the necessity to take into consideration the voices of diverse groups in multicultural societies and make test developers responsible for the social consequences of tests.

The principles lay the foundations of democratic assessment practices whose aim is to monitor and limit the uses of tests that may potentially exclude and discriminate against groups or individuals. In particular, these practices consist of:

- applying critical language testing to monitor the uses of tests as instruments of power, to challenge their assumptions and to examine their consequences. Critical analysis should consider issues related to: identities of testers and their agendas, identities of test takers and contexts in which testing takes place, use of test results, selection of testing methods, ideologies transferred through tests, etc.;
- conducting and administering testing in collaboration with those tested, which enables citizens to play a participatory role in democratic processes as well as facilitating the transfer of power from central to local bodies;
- forcing test developers and administrators to assume responsibility for the tests and their uses, which demonstrates a need for collaborative considerations of the ethical value of tests and a readiness to inflict sanctions in the case of test misuse;
- considering and including the knowledge of different groups in designing tests. This can be achieved by taking into account the voices of diverse groups

- in multicultural communities, recognising differences, renouncing homogeneity of knowledge and securing the rights of minority groups;
- protecting the rights of test-takers, which include, for example, questioning the uses of tests, claiming the right not to be tested, protecting privacy and confidentiality, granting litigation rights and ensuring that test-takers' achievement may be assessed via alternative forms of assessment (Shohamy 2001b: 377–387).

Contributions and challenges of critical language testing

The issues of democratic assessment have been raised in discussions on ethical aspects of language testing since the 1980s; however, Shohamy's concept of critical language testing is the first systematic attempt to analyse misuses of high-stakes tests and suggest, albeit generally, possible measures to minimize the adverse effects of tests. Her concept of *use-oriented testing* embedded in educational, social and political contexts involves, among others, the necessity of collaboration between multiple agents to secure fairness of assessment. She provides an example of a democratic assessment model used in Israel, in which different agents take part in the assessment of immigrants' language proficiency: the teachers, who collect information through classroom tests and observations, the test takers, who give evidence of their language performance through self-assessment and portfolios and a central education institution, which administers a standardized diagnostic test. The data obtained from all these agents is collected, processed and interpreted in an assessment conference, where a consensus is reached concerning recommendations for pedagogical intervention (Shohamy 1995, in Shohamy 2000: 138).

The critics of the democratic perspective on assessment point out that critical language testing is neither a method nor a model of assessment. For example, Bachman (2000: 17) claims that it is rather a set of guidelines, which “are essentially what most language testers would agree constitutes good practice and do not derive from critical theory in any obvious way”. The criticism concerning lack of specific procedures is fully grounded; however, it would be against the assumptions of this approach to suggest a specific model of fair assessment. It seems that stake-holders should collaborate to create an assessment system that would be responsive to the needs of particular students and schools.

Conclusions

It can be observed that the advancements in the field of language assessment have taken two paths in recent decades. One model of development, rooted in the psychometric traditions, aims to refine existing testing methods in order to ensure higher reliability and validity and, simultaneously, make tests more communicative and criterion-referenced. These attempts are field-specific. Although language assessment is related to general educational assessment, it also possesses its distinct characteristics, namely, research into language constructs and validation frameworks (Alderson/ Brunfaut/ Harding 2017). Another approach, animated by interpretivist perspectives, searches for solutions alternative to standardised testing. The latter model of development is particularly responsive to ideas stemming from other disciplines.

The assumptions of both dynamic language assessment and critical language testing reflect interpretivist paradigms and express a need to identify and reduce the misuses of traditional testing. The two approaches demonstrate a clearly interdisciplinary character. Dynamic assessment draws upon theories that originated in sociocultural psychology while critical language testing exploits a multi-faceted critical theory.

These two perspectives have introduced novel ideas into the domain of language assessment, but as is often the case with interdisciplinary innovations, they share the challenges of validation procedures and practical applications. The issue of the interpretivist validation theories has not been resolved so far, and alternative assessment methods are prone to criticisms coming from the psychometric tradition. The proponents of dynamic language assessment are fairly advanced in the process of developing instruments suitable to the assessment of language skills; however, there is still work to be done to adjust them to the classroom context. Shohamy's critical language testing seems to offer a general framework for analysing uses of tests in particular educational contexts, but there is still a need to design practice-based manuals that could help educational institutions, school managers and teachers make their assessment schemes fairer and more inclusive.

References

- Alderson, J. Charles/ Brunfaut, Tineke/ Harding, Luke (2017): Bridging assessment and learning: a view from second and foreign language assessment. In: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 24 (3), 379–387.
- Allford, Douglas/ Pachler, Norbert (2007): *Language, Autonomy and the New Learning Environments*. Oxford: Peter Lang.

- Auerbach, Elsa R. (1995): The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices. In: Tollefson, J. W. (ed.), *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 9–33.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. In: *Language Testing* 17(1), 1–42.
- Carr, Wilfred/ Kemmis, Stephen S. (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Falsgraf, Carl (2009): The ecology of assessment. In: *Language Teaching* 42(4), 491–503.
- Feuerstein, Reuven/ Rand, Ya'acov/ Hoffman, Mildred B./ Miller, Ronald (1979): *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gipps, Caroline (1994): *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Gipps, Caroline (1999): Socio-cultural aspects of assessment. In: *Review of Research in Education* 24, 355–392.
- Gronlund, Norman E. (2003): *Assessment of student achievement*. Boston: Pearson Education.
- Guba, Egon. G./ Lincoln, Yvonna. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N.K./ Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 105–117.
- Gutek, Gerald (2009): *New perspectives on philosophy and education*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Hargreaves, Andy/ Fernandes, Margarida (2003): Big change question: Does critical theory have any practical value for educational change? In: *Journal of Educational Change* 4, 181–193.
- Haywood, H. Carl/ Lidz, Carol. S. (2007): *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kincheloe Joe L./ McLaren, Paul (1994) Rethinking critical theory and qualitative research. In Denzin, N.K./ Lincoln, Y.S (eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications. 138–157.
- Lantolf, James P./ Poehner, Matthew E. (2004): Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. In: *Journal of Applied Linguistics* 1, 49–74.
- Lantolf, James P./ Poehner, Matthew E. (2008): Dynamic assessment. In: Shohamy, E. (ed.), *Encyclopedia of language and education*. Second edition, Volume 7: Language testing and assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 273–285.
- Lantolf, James. P. (2009): Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. In: *Language Teaching* 42(3), 355–368.
- Lidz, Carol S. (1997): Dynamic assessment: Psychoeducational assessment with cultural sensitivity. In: *Journal of Social Distress and the Homeless* 6(2), 95–111.
- Lidz, Carol S. (2003): *Early childhood assessment*. New York: Wiley.
- Lidz, Carol S./ Elliott, Julian G. (2000): Introduction to dynamic assessment. In: Lidz, C.S./ Elliott J.G. (eds.), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Amsterdam: JAI An Imprint of Elsevier Science, 3–13.

- Lynch, Brian K. (2001): Rethinking assessment from a critical perspective. In: *Language Testing* 18(4), 351–372.
- Lynch, Brian/ Shaw, Peter (2005): Portfolios, power and ethics. In: *TESOL Quarterly* 39(2), 263–297.
- McNamara, Tim (1998): Policy and social considerations in language assessment. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 304–319.
- McNamara, Tim (2003): Language testing and social policy: the message of the Shibboleth. In: *Measurement. Interdisciplinary Research and Perspectives* 1(4), 27–28.
- Moss, Pamela A. (1996): Enlarging the dialogue in educational measurement: voices from interpretive research traditions. In: *Educational Researcher* 25(1), 20–28.
- Pennycook, Alastair (1989): The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. In: *TESOL Quarterly* 23 (4), 590–618.
- Pennycook, Alastair (1994): Critical pedagogical approaches to research. In: *TESOL Quarterly* 28(4), 690–692.
- Pennycook, Alastair (1999): Introduction: critical approaches to TESOL. In: *TESOL Quarterly* 33(3), 329–348.
- Pennycook, Alastair (2001): *Critical applied linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, Alastair (2018): Applied linguistics as epistemic assemblage. In: *AILA Review* 32, 113–134.
- Poehner, M. E. (2008): *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- Poehner, Matthew E. (2009): Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. In: *TESOL Quarterly* 43(3), 471–491.
- Poehner, Matthew E./ Infante, Paolo (2016): Dynamic assessment in the language classroom. In: Tsagari, D./Banerjee, J. (eds.), *Handbook of second language assessment*. Berlin: De Gruyter, 275–290.
- Shepard, Lorrie A. (2000): The role of assessment in a learning culture. In: *Educational Researcher* 29(7), 4–14.
- Schwandt, Thomas A. (1994): Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: Denzin, N.K./ Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 118–137.
- Shohamy, Elana (2001a): *The power of test: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Pearson.
- Shohamy, Elana (2001b): Democratic assessment as an alternative. In: *Language Testing* 18 (4), 373–391.
- Shohamy, Elana (2006): *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Sternberg, Robert J./ Grigorenko, Elena L. (2002): *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van der Veer, Rene/ Valsiner, Jaan (1993): *Understanding Vygotsky*. Cambridge: Blackwell.
- Williams, Marrion/ Burden, Robert L. (1997): *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Worthen, B. (1993) Critical issues that will determine the future of alternative assessment. In: *Phi Delta Kappan* February, 445–454.
- Wiggins, G. (1991): A Response to Cizek. In: *Phi Delta Kappan* May, 700–703.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

II.

Exemplarische Anwendungen eines gelungenen Miteinanders von Wissenschaften in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

The psychological construct of self-regulation in investigating foreign language learners in standard and online educational settings: Conclusions from a pilot study

Abstract: The present chapter explores the potential of employing the construct of self-regulation (SR) in accounting for the process of language learning in standard and enforced online education. It reports the results of a pilot study conducted in order to test the *Self-regulation Formative Questionnaire (SFRQ)* (Gaumer Erikson and Noonan 2018) and thus accounts for its fulfilment of the goodness criteria for psychometric tests. The results of the statistical analysis indicate significant differences in the level of informants' SR across the four stages of the process (planning, monitoring, control, and reflection), resulting from the different educational settings, and reveal a consistent, declining tendency in SR levels from planning to reflection in both types of settings. The findings of the investigation are related to previous studies and supplied with relevant pedagogical implications.

Key words: foreign language learning and teaching, psychology of the language learner, self-regulation, online language education

Introduction

The relevance of self-regulation (SR) in foreign language learning (FLL) rests on the veracity of the assertion that language learners are, indeed, the pillar of the learner-centred approach (Nunan 1988, Savignon 1991). Self-regulated learning (SRL) strongly relates to experiential learning, which involves the recognition of learners' immediate experience as a basis for organising the learning process (Nunan 2013). Approached as experiencing, FLL can be seen as a series of transactions facilitating personal growth, helping learners adapt to change, and strongly relying on constant reflection on their needs (Kohonen 2007). More generally, individuals' awareness of their learning experiences may serve as a

¹ Jakub Przybył, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jakub.przybyl@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2826-8474, Sebastian Chudak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s.chudak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-3026-9388.

means to comprehend both the self and the reality which surrounds it (Rogers 1959).

Accounting for language learners' characteristics and needs demands an interdisciplinary approach. On the one hand, the findings of studies conducted to investigate the efficiency of various language learning strategies (LLS) and teaching methods remain part of the universe of knowledge about FLL (Moeller/Catalano 2015), yet, on the other hand, psychological knowledge is inevitable to elucidate the role of learner-specific variables (Dörnyei/ Ryan 2015, Oxford 2017, Pawlak 2021). The need for dialogue among representatives of various research paradigms is, by all means, evident in the area of self-regulated language learning (SRLL). While the perspective of researching LLS continues to provide valuable insights into how individuals learn to use target languages effectively (Rose et al 2018), findings revealing how they manage their behaviours in order to handle discrepancies between the perceived reality and certain desirable standards are extremely useful to design efficient interventions in language classrooms (Świątnicki 2006, Przybył 2021).

It has been emphasised that investigations of learner-specific variables should be grounded in a specific context (Pawlak 2012, Pawlak/ Oxford 2018). This can refer to a particular language task (Oxford et al. 2004) or, more broadly, to a specific language learning situation, such as distance and online language learning (DOLL) (White 2006). Such approach is, by all means, supported by evidence provided by educational psychologists as specific environments are known to influence students' motivation and cognition (Pintrich 2003), and, consequently, affect the level of SR in FLL. Attempting to meet the above demands, the present chapter aims to test the instrument for investigating SR in specific circumstances (traditional instructional settings vs. DOLL). It starts with a brief description of available research perspectives on SRLL in the section below and is followed by a presentation of the methodology and results of a pilot study dedicated to the self-regulatory processes in FLL at university level. Afterwards, practical implications are discussed and possible options SRLL can be facilitated in tertiary language education.

Frameworks for investigating SRLL

SR can broadly be defined as “the ability to monitor and modulate cognition, emotion, and behavior in order to accomplish one’s goal and/or to adapt to the cognitive and social demands of specific situations” (Berger 2011: 4). Once this definition is accepted, human behaviour may also be interpreted through the prism of “reflecting processes of feedback control” (Carver/ Scheier 2011: 3). While people need to self-regulate each and every time they are demanded to

adapt their actions and emotions to situational requirements, standards, or internalised norms (Berger 2011), reflection and feedback control are particularly important in learning. As asserted by Winne (2005), SR is indispensable in learning since any form of the latter involves striving for goal completion.

Multiple research frameworks are available in SR, SRL, and SRLL investigations. According to one stance, SR can be considered as an individual's general capacity to exert control over thoughts, feelings, and actions, whose level is affected by ego depletion, and, importantly, varies considerably from person to person (Cameron/ Webb 2013). From this angle, SR remains closely linked to personality, particularly if the latter is approached from the cognitive perspective. As pointed out by Hartmann (1958), human goals may be considered as both constituents of the self and self-regulation standards. Kofta and Doliński (2008: 589) illustrate SR as resultant of the correspondence between the ideal self, striving for the completion of distal goals through satisfying proximal desires, and social roles and contracts, expressed in responding to proximal commitments originating from the requirements and expectations expressed by others. Indeed, contemporary theories of SR allow for both external and internal origin of standards (Moretti/ Higgins 1999). A parallel distinction can be made between the pragmatic style of SR, focused on an individual's goals, and its principal component, organised around one's values, beliefs, and moral attitudes (Świątnicki 2006). Concerning the measurement of individuals' self-regulatory capacity, only a narrow body of research instruments serves the purpose of investigating the construct holistically (cf. Sajkiewicz-Radtke et al. 2021), and, as anticipated by Chuderski (2008), psychology is now experiencing a development of relevant assessment tools.

In contrast to the above, research opportunities resulting from analysing subsequent SR stages have been thoroughly explored (Andrade/ Ewans 2013, Goh 2010). This largely results from the availability of numerous conceptualisations of SR and SRL as processes (Boekaerts 1997, Zimmerman 2000, Pintrich 2000, Pintrich 2004). Among them, Pintrich's (2004) framework sets the foundations for the construction of the research instrument applied in the pilot study discussed in the present chapter (Gaumer Erikson/ Noonan 2018) and, hence, is discussed in more detail. Relying on the conceptual model of SR (Pintrich et al. 2000), Pintrich (2004: 390) distinguishes four stages in SRL, each of which refers to cognition, motivation/affect, and behaviour:

- the forethought, planning, and activation stage, which involves setting goals, and activating previous knowledge and metaknowledge in the cognitive domain, efficacy and task value judgements accompanied by interest activation in the affective domain, and planning time, effort, and self-observations in the behavioural domain;

- the monitoring stage, which encompasses awakening metacognitive awareness in the cognitive, affective, and behavioural spheres of learners' activity;
- the control stage, which encompasses selecting and adapting cognitive, affective, and motivational LLS as well as adjusting the amount of effort in the behavioural domain;
- the reaction and reflection stage, which entails making cognitive judgements, producing affective reactions, and determining subsequent behaviour.

Importantly, Pintrich's (2004) framework also recognises the role of the context in which the learning process takes place, and thus allows for the inclusion of learners' perception of the task, their attitudes to the context, their attempts to negotiate the learning conditions, and their evaluation of both the learning task and the learning context. Therefore, the model has a great potential to be used in studies contrasting various learning environments, and has been employed in the pilot study discussed in the present chapter with the aim to compare SRL in standard and online language education.

Previous studies investigating SRL in standard and online settings

While the research tradition of investigating SRL cannot claim to have a history comparable to research into LLS, the number of studies into SRL has been steadily increasing, particularly since the call for a paradigm shift in LLS and SRL research by Tseng et al. (2006). Due to limited space available, the present review of studies is narrowed to several studies which address SRL in online education at tertiary level.

According to a comprehensive review of studies into SRL in technology-enhanced settings by Urbina et al. (2021), capitalising on the findings of 42 research papers discussing the use of SR strategies in technology-enriched learning environments in higher education, growing attention has been dedicated to SRL in virtual environments. According to the review, the most popular technological resources employed as SR facilitators include infographics, virtual learning and virtual reality environments, QR codes, portfolios and intelligent tutoring systems. At the same time, the most frequently employed frameworks for SR investigations rely on the social-cognitive approach to learning (Bandura 1991, Zimmerman 2000, Schunk/ Zimmerman 2013). The applied research instruments focus on the collection of quantitative data, with questionnaires being the most commonly used tools in data collection. These general observations largely apply to the description of the studies investigating online language learning discussed below.

Zheng et al. (2016) investigated the relationship between over 400 Chinese university students' conceptions of language learning and their online SR. Two questionnaires were applied in the study. Dedicated to students' conceptions of the English language, the first one was an adaptation of several research instruments developed to assess learners' conceptions about science (Lee/Johanson/Tsai 2008, Liang/Tsai 2010, Tsai 2004). The other instrument was an adaptation the Online Self-regulated Learning Questionnaire (OSLQ) (Barnard et al. 2009). Regarding SRL, five factors were identified in the exploratory factor analysis, including Goal setting (GS), Environment structuring (ES), Help seeking (HS), Self-evaluation (SE) and Task strategies and time management (TSTM). A number of statistically significant correlations were found between SRL scales and students' conceptions of learning English (COLE). Moreover, the COLE factor "Understanding and seeing in a new way" was found to be a significant predictor for all SRL factors except for "Goal setting." Another COLE factor which proved to determine SRL was Memorising, which was attributed by the researchers to the specificity of the Chinese learning culture. Regarding SRL, the recommendations of the study consist in training foreign language instructors in providing timely and appropriate guidance to assist them in understanding learners' self-regulatory mechanisms and, at the same time, taking students conceptions of learning English in the stage of course design.

In a study conducted in a group of 94 university students attending a blended language course, Zhu et al. (2016) explored the links between SRL, self-control, course participation, and learning outcomes (LO). The applied battery of tests included adaptations of the short form of the Self-control Scale (Tangney et al. 2004) and a survey developed on the basis of SRL scales developed by Pintrich et al. (1991, 1993), Pintrich and De Groot (1990), Lan, Bremer, Stevens, and Mullen (2004), and Barnard, Paton, and Lan (2008). It was found that participants' learning outcomes significantly correlated with SRL scales of Metacognitive Awareness, Self-management, Intrinsic Orientation, and Performance Orientation. SR also had a profound impact on LO. While Self-Management turned out to be the factor exerting the greatest direct influence on LO, Performance Orientation affected LO even more strongly after taking into account the mediating effect of course participation. The results of the study imply that it is vital to improve language learners' capability of using self-control and self-regulatory LLS.

A truly insightful study exploring the role of technology in boosting language learners' out-of-the classroom self-directedness was conducted by Botero et al. (2018) in a group of 118 higher education students, learners of English or French as a foreign language. It aimed to delve into participants' use of language learning applications, with particular emphasis on mobile-assisted language learning (MALL), examine their views on MALL, and investigate their self-direction as a

pillar of SRL. The study was conducted in an informal learning context, i. e. the informants were not supervised by a course instructor, and hence, they were responsible for determining their path to improve their language skills. It involved tracking the activities in which the learners engaged, which involved various types of translation exercises and obtaining feedback from a questionnaire, based on the App Quality (Rodríguez-Arancón et al. 2013) and a series of semi-structured interviews. While the use of the former research instrument provided insights into language learners valence, proficiency, interdependence, the latter also shed light on their self-efficacy. It was found that the students' motivation to use the investigated language learning app was relatively stable, which could largely be used in developing foreign language skills. At the same time, since only 10% of participants successfully accomplished the app-guided language course, it could be inferred that the impact of SR interventions might be restricted to intrinsically-motivated foreign language learners.

Applying a battery of tests consisting of adaptations of Pintrich and De Groot's (1990) Self-efficacy scale, Pintrich and De Groot's (1990) Self-regulation scale, the Social Presence scale developed by Akyol et al. (2011) and the Learning Engagement scale developed by Schreiner and Louis (2011), Doo and Bonk (2020) investigated the effects of self-efficacy, SR and social presence on learning engagement in a group of 390 Korean undergraduate students in traditional classroom setting. While the results of the study only partly relate to the scope of focus of the present chapter, they imply that social presence plays a vital part in maintaining learners' motivation and their learning engagement. More specifically, while SR was found to affect social presence as well as learning engagement, social presence affected learning engagement as well as mediated the relationship between SR and learning engagement. On the basis of the outcomes of the study, it was implied that even in the case of students in large university classes, active forms of learning may still be preferred to their distance or online equivalents. Moreover, university students need and expect to be involved in the process of learning "as social and participatory beings with relevant opinions and valuable skills" (p. 1006), which may be achieved, for instance, through employing the flipped learning technique.

As can be seen from the brief literature review above, while research into SRL has been conducted and the relevance of SR for learning outcomes is generally not contested, research opportunities may be still explored through comparative investigations of language learning in standard vs. online settings, and in studies accounting for various stages of SRL. The pilot study described in the present chapter aims to explore these opportunities and provide insights into the specificity of the consecutive stages of SRL.

Self-regulation in standard and online educational settings: a pilot study

While the potential of SR inventories in foreign language development studies has been explored with reference to particular skills (Magno 2009) and sub-systems (Tseng et al. 2006), research is scarce in relation to SRL in general, particularly from the process angle. This status quo has prompted the implementation of the present pilot study so as to provide answers to the following research questions:

RQ1) To what extent does the Self-Regulation Formative Questionnaire (SRFQ) (Gaumer-Erickson and Noonan 2018) fulfil the goodness criteria for psychometric tests? and

RQ2) Do levels of SRL measured by the inventory differ significantly for traditional and enforced online settings?

Method

Participants

The number of participants was set as 100 in compliance with guidelines for pilot studies (Hornowska 2007, Dörnyei/ Csizér 2012). The informants of the study were university Polish-speaking students majoring in foreign languages (English and German Applied Linguistics, German, Hebrew, Italian, Japanese, Korean, Russian, and Vietnamese), aged 18–39 ($M = 21.7$; $SD = 2.7$), and mostly women (77%). They reported various levels of language attainment on the basis of their curricula (A1–C2), predominantly B2 and C1 (39% each). Also, they closely matched the characteristics of the sample to be addressed by a large-scale study (Irving/ Hughes 2018: 13). Participation was voluntary, though encouraged on the faculty website and in social media, and approved by the dean of the faculty.

Research instrument

The Polish adaptation of the *SRFQ* (Gaumer Erickson and Noonan 2018) was made available online. Prior to that, a think-aloud protocol had been carried out with three applied linguists in order to properly adapt the instrument to Polish university students (cf. Hornowska/ Paluchowski 2004) and test the clarity of item wording (Dörnyei and Csizér 2012). Participants of the pilot study answered the same set of 22 questions regarding standard and online education, along with

some buffer items in between. Composed of Likert-scale items (1 – ‘not very like me’; 5 ‘very like me’), the instrument consists of four subscales addressing the processes of *Planning (P)*, *Monitoring (M)*, *Control (C)*, and *Reflection (R)* in learning. Sample questions include *I can usually estimate how much time my homework will take to complete (P)*, *I have trouble remembering all the things I need to accomplish (M)* (reversed item), *As soon as I see things aren’t going right, I want to do something about it (C)*, *When I fail at something, I try to learn from my mistake (R)*. Additionally, informants’ reports on their particulars including age, gender, and level of attainment based on their curricula were also collected so as to enable comparisons across groups.

Analytical procedures

In order to provide answers to *RQ1*, the fulfilment of goodness criteria for psychometric tests by the selected research instrument was analysed. Based on the framework described by Hornowska (2007), the analysis comprised the following aspects:

- *objectivity* of the testing process, ensured by the use of the instrument and resulting in lack of bias in the obtained test results, confirmed in the blind diagnosis procedure;
- *standardisation*, concerning the uniformity of testing ensured by clear instructions and interpretation rules;
- *reliability*, understood as measurement accuracy, interpreted as the internal consistency of the instrument, and accounted for by computing Cronbach’s alpha (α) reliability coefficients for each subscale after previously recoding reversed items (cf. Bedyńska/ Brzezicka-Rotkiewicz 2007: 157);
- *validity*, referring to the empirically confirmed area of measurement which the instrument investigates, translating into the legitimacy of conclusions drawn on the basis of the test results, and accounted for by calculating correlations of the item / subscale value in order to examine the significance of the two-tailed test, and, subsequently checking the values of the correlations against critical values for the Spearman’s ρ coefficient ($p < 0.01$; $df = 2$);
- *reliance on norms*, derived earlier from a population, in interpreting the meaning of test scores;
- *adaptability* to local conditions – that is, in the specific case of the present study – the suitability of the research instrument for the context of tertiary language education in Poland.

In order to provide answers to *RQ2*, pairwise comparisons were computed for each of the investigated SR stage so as to account for the differences reported by

the informants of the study for standard and distance conditions, i. e. between the level of *Planning in standard conditions* (P_s) and *Planning in distance learning* (P_d), the level of *Monitoring in standard conditions* (M_s) and *Monitoring in distance learning* (M_d), the level of *Control in standard conditions* (C_s) and *Control in distance learning* (C_d), and, finally, between the level of *Reflection in standard conditions* (R_s) and the level of *Reflection in distance learning* (R_d). Since the distribution of the analysed data sets significantly differed from normal distribution for four scales M_s , C_s , R_s , M_d , as indicated by the Shapiro-Wilk test ($p < 0.05$, $df = 100$), the non-parametric, related-samples Wilcoxon signed-rank test was applied. Each result was supplied with a measure of effect size so as to account for the strength of the relationships between the level of self-regulation and the impact of learning conditions. For that purpose Cohen's effect size coefficients, d , were calculated pairwise, *Planning in standard conditions* (P_s) and *Planning in distance learning* (P_d), the level of *Monitoring in standard conditions* (M_s) and *Monitoring in distance learning* (M_d), the level of *Control in standard conditions* (C_s) and *Control in distance learning* (C_d), and between the level of *Reflection in standard conditions* (R_s) and the level of *Reflection in distance learning* (R_d), as well as for the overall levels of SR in standard and distance language learning (SR_s and SR_d).

Results

Following the blind diagnosis technique (Hornowska 2007: 25), test scores for five randomly chosen participants were calculated independently by each of the authors of the present chapter for each of the eight subscales, (P_s), (P_d), (M_s), (M_d), (C_s), (C_d), (R_s) and (R_d), and for the two aggregate scales of SR in standard and distance learning. The results were fully unanimous and thus it was concluded that the use of the investigated questionnaire would return the same results when administered by different researchers. The questionnaire was therefore found to be objective.

Regarding *standardisation*, the areas examined included directions for test administrators, general rules concerning testing conditions, and scoring (AERA/ APA/ NCME 2014: 111). The use of *SRFQ* (Gaumer Erickson/ Noonan 2018) in examining learners' SR is discussed in technical report available online (Gaummer Erickson/ Noonan 2018). While both reports involve general guidelines for examiners, instructions on administering the test, including predicted timing, and directions for participants, the procedure of calculating results and the key are available in the 2018 version of the report. As reported by the authors of the instrument, "to ease interpretation, results are displayed on a 100-point scale. These scores can be interpreted similar to grades (e. g., 70–79 is a "C")"

(Gaumer Erickson/ Noonan 2018: 2). While this scoring procedure may seem obvious for educators and researchers from the US, it might pose a problem for those investigating SR elsewhere since interpreting the results requires converting the raw scores first into percentages and then to grades. These, according to interpretation retrieved from the National Center for Education Statistics for public high schools, are as follows: A – ‘excellent’; over 90%; B – good; 80–89%; C – fair; 70–79%; D – unsatisfactory; 60–69%, and F – fail or insufficient; below 60% (the ‘E’ grade is not used). This notwithstanding, it could be argued that interpreting the results as ‘very high’ through ‘high’, ‘medium’, ‘low’, and ‘very low’ respectively would be more compatible with the word ‘level’ used in SR measurement.

In order to account for the reliability of the investigated questionnaire, the values of Cronbach’s α coefficients calculated for its subscales are presented in Table 1.

Table 1. Cronbach’s alpha values for the constituent subscales of the questionnaire.

SR stage	Coefficients for standard learning subscales	Coefficients for distant learning subscales
Planning	$\alpha_{P_s} = 0.56$	$\alpha_{P_d} = 0.67$
Monitoring	$\alpha_{M_s} = 0.67$	$\alpha_{M_d} = 0.80$
Control	$\alpha_{C_s} = 0.63$	$\alpha_{C_d} = 0.82$
Reflection	$\alpha_{R_s} = 0.63$	$\alpha_{R_d} = 0.76$

In case of *Planning* subscales, (P_s) and (P_d), removing any item from the subscales would not result in improving the value of the coefficient. On the contrary, the values of the coefficient would increase if items were removed for the M_s , R_s , and R_d subscales. Specifically, removing item 6, *I have trouble remembering all the things I need to accomplish*, from the M_s subscale would result in an increase in the value of the coefficient α_{M_s} of 0.04, removing item 1, *I think about how well I’m doing on my assignments*, from the R_s subscale would result in an increase in the value of the coefficient α_{R_s} of 0.02, and removing item 3, *I think about how well I’ve done in the past when I set new goals*, from the R_d subscale would result in an increase in the value of the coefficient α_{R_s} of 0.04.

Information concerning the validity of the investigated research instrument is presented in Table 2, which contains the values of bivariate Spearman’s ρ correlation coefficients calculated for individual items belonging to particular subscales and subscale sums ($n = 100$; $df = 2$). Statistically significant correlations ($p < 0.01$) are marked with an asterisk. As can be seen, the only correlation which is not statistically significant is the one between item 6 in the Monitoring (S) subscale.

Table 2. Validity table for SR in standard (S) and distance (D) language learning.

Planning (S)						Planning (D)							
item	1	2	3	4	5	item	1	2	3	4	5		
ρ	.62*	.69	.44*	.46*	.53*	ρ	.67*	.73*	.57*	.56*	.56*		
Monitoring (S)						Monitoring (D)							
item	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
ρ	.67*	.52*	.78*	.62*	.69*	0.13	ρ	.77*	.61*	.78*	.73*	.70*	.68*
Control (S)						Control (D)							
item	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
ρ	.51*	.53*	.68*	.68*	.68*	.53*	ρ	.59*	.70*	.77*	.77*	.72*	.74*
Reflection (S)						Reflection (D)							
item	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
ρ	.26*	.70*	.66*	.72*	.56*	ρ	.43*	.64*	.61*	.73*	.72*		

Regarding normalisation, while collections of processed test scores for individuals defined by means of external criteria obtained from a representative population of American students ($N = 4\,792$) were created by the authors of the questionnaire, recommendations were made to link the psychometric data to the US grading system in the process of score interpretation (Gaumer Erickson et al. 2018). Therefore, although norms as such had not been created, the procedure of interpretation was compatible with Standard 5.5 of the American Educational Research Association, according to which “(w)hen raw scores or scale scores are designed for criterion-referenced interpretation, including the classification of examinees into separate categories, the rationale for recommended score interpretations should be explained clearly” (AERA/ APA/ NCME 2014: 103).

Investigating the adaptability of the research instrument relied on combining the psychometric and the pragmatic approaches (Hornowska 2007: 30). Therefore, first the distributions of overall SR scores across quartiles were compared. The original values reported by Gaumer Erickson et al. (2018), referred to as ‘original reports’, were compared with the data obtained from the informants from the present study for both standard and distance linguistic education. All values had been previously converted to a 100-point scale. Table 3 contains the compared data distributions. As can be seen, The SR levels reported by the first quartile of the participants of the present study are considerably higher than those reported by their counterparts in the original study while the difference is not substantial for the fourth quartile of participants.

Table 3. Distribution of overall SR scores – original reports contrasted with data from the present study.

Quartile	Original reports		Present study – stan- dard		Present study – online	
	Min	Max	Min	Max	Min	Max
25	20	72	46	68	35	57
75	81	100	82	100	77	100

From the pragmatic angle, the similarity of the functions fulfilled by the instrument in the original investigation by Gaumer Erickson et al. (2018) and the present pilot study is remarkable. Moreover, the scale used for interpreting overall SR scores, adapted from the recommendations from the US National Center for Education Statistics, can be easily adapted to establish cut-off points delineating very low, low, medium, high, and very high levels of SR, and is largely compatible with the grading system used at multiple Polish universities.

With regard to RQ 2, the results of the related-samples Wilcoxon signed-rank test confirmed statistically significant differences between the level of SR in all its stages:

- the level of SR reported by the informants of the study in the *Planning* stage turned out to be significantly higher in standard conditions than in distance language education ($p < 0.05$) and, at the same time, the effect size amounted to $d = -0.30$;
- the level of SR reported by the informants of the study in the *Monitoring* stage turned out to be significantly higher in standard conditions than in distance language education ($p < 0.05$) and, at the same time, the effect size amounted to $d = -0.35$;
- the level of SR reported by the informants of the study in the *Control* stage turned out to be significantly higher in standard conditions than in distance language education ($p < 0.05$) and, at the same time, the effect size amounted to $d = -0.35$;
- the level of SR reported by the informants of the study in the *Reflection* stage turned out to be significantly higher in standard conditions than in distance language education ($p < 0.05$) and, at the same time, the effect size amounted to $d = -0.3$.

Consequently, the overall level of participants' SRL in standard settings significantly exceeded the level of their SR in distance conditions, as indicated by the results of the Wilcoxon signed-rank test ($p < 0.05$) and, the effect size amounted to $d = -0.36$.

Discussion

The present pilot study falls under the category of investigations examining the increased use of technological environments as learning and teaching environments resulting from COVID-19 (Urbina et al. 2021). Regarding RQ 1, in summary, the analysis of the fulfilment of goodness criteria for psychometric tests by the SRFQ (Gaumer Erickson and Noonan 2018) confirmed that the instrument could be used in investigating language learners' self-regulation from the process angle. Clear procedures and guidelines included in the technical report (Gaumer Erickson et al. 2018) make it an objective, standardised, and easy to use tool to account for the processes of planning, monitoring, control, and reflection in learning foreign languages. Moreover, the instrument can easily be adapted to elicit insights from participants from different cultural backgrounds and scores are conveniently translated into levels corresponding to grading systems at schools and universities. While the range of the scores might differ among individuals from various types of educational entities, since SR levels are known to increase during education and SR becomes an outcome of the education as such (Bittner et al. 2021), the cut-off points established for very low, low, medium, high, and very high SR levels make the scores transparent and their interpretation uncomplicated.

Regarding RQ1, as far as the internal consistency and validity of the instrument are concerned, some recommendations concerning the design of the instrument can be made in both respects. Firstly, due to relatively low reliability coefficient values of the *Planning* and *Reflection* scales, more questions could be added to better account for the processes so as to improve the subscales. These should be verified by a panel of judges (Brzeziński and Maruszewski 1978) and, depending on the values of Lawshe's coefficients calculated on the basis of the judges' decisions (Lawshe 1975) added to the subscales or dismissed. Secondly, attention should be given to the items constituting the Monitoring scale, especially item 6, which did not significantly correlate with the subscale in the present study. That notwithstanding, it is expected that the rationale underlying the present pilot study can be successfully used in implementing a larger-scale study into language learners' SR.

Regarding RQ2, the results of the present pilot study clearly indicate that the change in learning environments, from standard to distance, online language learning education resulted in a decline in the investigated students' SR levels across all its stages, from planning to reflection, and overall. Statistically significant findings from conducting the Wilcoxon signed-rank test for dependent samples are each supported with the values of effect size coefficient (Cohen's *d*), which, according to Cohen's (1988) interpretation can be classified as medium in terms of strength. These findings corroborate the outcomes of the studies con-

ducted by Botero et al. (2018, 2019), according to which university students may experience difficulties in relying on technological language learning resources if they do not perceive them as directly related to their obligations from formal learning and, at the same time, systematic integration of online learning environments into everyday language education remains a prerequisite for their facilitative impact on SR levels throughout the learning process.

Conclusions and implications

Overall, piloting the SRFQ (Gaumer Erickson and Noonan 2018) resulted in a positive verification of its compliance with the goodness criteria for psychometric tests. Moreover, administration procedures were rehearsed and the clarity of both item wordings and instructions turned out to be satisfactory. Consequently, the final version of the questionnaire was approved to be used in a larger-scale study.

The outcomes of the study imply that while language learners may be seen as active participants in educational processes, they require institutional support which could facilitate coping with the demands of new learning environments, particularly in periods of transition. While numerous alternatives are available, this can simply be achieved through an adequate use of platforms such as Moodle, which Urbina et al. (2021) consider to be a paradigmatic example of a tool which fosters SR development. As indicated by the results of the present pilot study, university students learning foreign languages may particularly benefit from guidance in later stages of the SR cycle. This particularly refers to the control stage, since, as demonstrated by Zhu et al. (2016), learners' capacity to self-control strongly affects their activation of motivational, cognitive, and metacognitive LLS. In order to remain in charge of the learning process, language learners need to be granted the opportunity to track their progress, for instance through optimal settings of gradebooks on learning platforms, such as Moodle. Moreover, assessment feedback, available on learning platforms throughout a given language course and after its completion, should be extensive and allow course participants to capitalise on their strengths as well as address specific problem areas (Triquet et al. 2017). Finally, as pointed out by Zhu et al. (2016), learning platforms, such as Moodle, should be constantly improved to allow course instructors to maximise constructive feedback, which is vital to encourage language learners to evaluate and reflect on the learning process, improve cognitive skills, and facilitate metacognition.

References

- American Educational Research Association (AERA)/ American Psychological Association (APA)/ National Council on Measurement in Education (NCME) (2014): *Standards for educational and psychological testing*. 2014. Washington: American Educational Research Association.
- Akyol, Zehra/ D. Randy Garrison (2011): Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. In: *British Journal of Educational Technology* 42, 233–250.
- Andrade, Maureen Snow/ Evans, Norman W. (2013): *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Routledge.
- Bedyńska, Sylwia/ Brzezicka-Rotkiewicz, Aneta (eds.) (2007): *Statystyczny drogowskaz: praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej “Academica”.
- Bandura, Albert. (1991): Social cognitive theory of self-regulation. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 248–287.
- Barnard, Lucy/ Lan, William/ To, Yen M./ Paton, Valerie O./ Lai, Shu-Liang (2009): Measuring self-regulation in online and blended learning environments. In: *The Internet and Higher Education* 12, 1–6.
- Barnard, Lucy/ Paton, Valerie/ Lan, William, Y. (2008): Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 9, 1–11.
- Berger, Andrea (2011): *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Boekaerts, Monique (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. In: *Learning and Instruction* 7, 161–186.
- Botero, Gustavo G./ Questier, Frederik/ Zhu, Chang (2018): Self-directed language learning in a mobile assisted, out-of-class context: do students walk the talk? In: *Computer Assisted Language Learning* 32, 79–91.
- Botero, Gustavo G./ Botero Restrepo, Margarita A./ Zhu, Chang/ Questier, Frederik (2019): Complementing in-class language learning with voluntary out-of-class MALL. Does training in self-regulation and scaffolding make a difference? In: *Computer Assisted Language Learning* 8, 1–27.
- Brzeziński, Jerzy/ Maruszewski, Tomasz (1978): Metoda sędziów kompetentnych i jej zastosowanie w badaniach pedagogicznych. In: *Kwartalnik Pedagogiczny* 23, 1, 569–587.
- Bittner, Jenny V./ Stamov Roßnagel, Christian/ Staudinger, Ursula M. (2021): Educational self-regulation competence: toward a lifespan-based concept and assessment strategy. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 21, 1–19.
- Cameron, David/ Webb, Thomas (2013): Self-Regulatory Capacity. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer.

- Carver, Charles S./ Scheier, Michael F. (2011): Self-regulation of action and affect. In: Vohs, Kathleen D./ Baumeister, Roy F. (eds.), *Handbook of Self-Regulation. Second Edition: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford Press, 3–21.
- Chuderski, Adam (2008): Poznawcze mechanizmy samokontroli i samoregulacji. In: Niedźwiedzińska, Agnieszka (ed.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 33–51.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doo, Min Young/ Bonk, Curtis J. (2020): The effects of self-efficacy, self-regulation and social presence on learning engagement in a large university class using flipped Learning. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 36, 997–1010.
- Dörnyei, Zoltán/ Ryan, Stephen (2015): *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán/ Csizér, Kata (2012): How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In: Mackey, Alison/ Gass, Susan M. (eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Vol. 7. Chichester: Wiley-Blackwell, 74–94.
- Gaumer Erickson, Amy S./ Noonan, Patricia M. (2018): Self-Regulation formative questionnaire. In: Gaumer Erickson, Amy S./ Noonan, Patricia M. (eds.), *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom*. Thousand Oaks: Corwin, 177–178.
- Gaumer Erickson, Amy S./ Soukup, Jane H./ Noonan, Patricia M./ Mc Gurn, Linda (2018): *Self-Regulation Formative Questionnaire technical report*. <http://www.researchcollaboration.org/uploads/Self-RegulationQuestionnaireInfo.pdf> (date of access: 05 December 2021).
- Goh, Christine (2010): Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. In: Harwood, Nigel (ed.), *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 179–206.
- Hartmann, Heinz (1958): *Ego psychology and the problem of adaptation*. New York: International Universities Press.
- Hornowska, Elżbieta/ Paluchowski, Władysław J. (2004): Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. In: Brzeziński, Jerzy M. (ed.), *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 151–191.
- Hornowska, Elżbieta (2007): *Testy psychologiczne: Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Irving, Paul/ Hughes, David J. (2018): Test development. In: Irving, Paul/ Booth, Tom/ Hughes, David J. (eds.), *Psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development*. Chichester: Wiley-Blackwell, 3–47.
- Kohonen, Viljo (2007): Learning to learn through reflection—an experiential learning perspective. In: Little, David (ed.), *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio-Arguments, Materials and Resources*. Council of Europe.
- Kofta, Mirosław/ Doliński, Dariusz (2008): Poznawcze podejście do osobowości. In: Strelau, Jan (ed.), *Psychologia: podręcznik akademicki. Tom 2: Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 561–600.
- Lawshe, Charles H. (1975): A quantitative approach to content validity. In: *Personnel Psychology* 28, 4, 563–575.

- Lan, William/ Bremer, R., Stevens, Tara/ Mullen, G. (2004). *Self-regulated learning in the online environment. Paper presented at the annual meeting American Educational Research Association*. San Diego, California.
- Lee, Min-Hsien/ Johanson, Robert E./ Tsai, Chin-Chung (2008): Exploring Taiwanese high school students' conceptions of and approaches to learning science through a structural equation modeling analysis. In: *Science Education* 92, 191–220.
- Liang, Jyh-Chong/ Tsai, Chin-Chung (2010): Relational analysis of college science-major students' epistemological beliefs toward science and conceptions of learning science. In: *International Journal of Science Education* 32, 2273–2289.
- Magno, Carlo (2009): Self-regulation and approaches to learning in English composition writing. In: *TESOL Journal* 1, 1–16.
- Moeller, Aleidine J./ Catalano, Theresa. (2015): Foreign Language Teaching and Learning. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon Press, 327–332.
- Moretti, Marlene M./ Higgins, Tory E. (1999): Own versus other standpoints in self-regulation: Developmental antecedents and functional consequences. In: *Review of General Psychology* 3, 188–223.
- Nunan, David. (1988): *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. (2013) *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. London: Routledge, 2012.
- Oxford, R.L. (2017): *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Oxford, Rebecca L./ 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.
- Pawlak, Mirosław (2012): Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges. In: Pawlak, Mirosław (ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Cham: Springer, xix–xlv.
- Pawlak, Mirosław (2021): Language learning strategies. In: Mohebbi, Hassan/ Coombe, Christine (eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Cham: Springer, 207–212.
- Pawlak, Mirosław/ Oxford, Rebecca L. (2018): Conclusion: The future of research into language learning strategies. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8, 525–535.
- Pintrich, Paul R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, Monique/ Pintrich, Paul R./ Zeidner, Moshe (eds.), *Handbook of self-regulation*. Burlington: Elsevier Inc., 451–502.
- Pintrich, Paul R./ Smith, David A. F./ Garcia, Teresa/ Mckeachie, Wilbert J. (1991): *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, Paul R./ Smith, David A. F./ Garcia, Teresa/ Mckeachie, Wilbert J. (1993): Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). In: *Educational and Psychological Measurement* 53, 801–813.

- Pintrich, Paul R. (2003): Motivation and classroom learning. In Reynolds, William R./ Miller, Gloria, E. (eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7. Hoboken: John Wiley & Sons Inc, 103–122.
- Pintrich, Paul R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In: *Educational Psychology Review* 16, 385–407.
- Pintrich, Paul R./ Smith, David A.F./ Garcia, Theresa/ McKeachie, Wilbert J. (1991): *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, Paul R./ Van De Groot, Elisabeth (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: *Journal of Educational Psychology* 82, 33–40.
- Przybył, Jakub (2021): Facilitating self-regulation in foreign language learning. In: Karolczuk, Marzanna/ Lewicka-Mroczek, Ewa/ Sawicka-Mierzyńska, Katarzyna (eds.), *Kształcenie filologiczne: od teorii do praktyki*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 93–114.
- Rodríguez-Arancón, Pilar/ Arús, Jorge/ Calle-Martínez, Cristina (2013): The use of current mobile learning applications in EFL. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 103, 1189–1196.
- Rogers, Carl R. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In: Koch, Sigmund (ed.), *Psychology: A Study of a Science*. Vol. 3. New York: McGraw-Hill, 184–256.
- Rose, Heath/ Briggs, Jessica G./ Boggs, Jill A. / 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.
- Sajkiewicz-Radtke, Urszula/ Jurek, Paweł/ Radtke, Bartosz M./ Olech, Michał (2021): *MINDSET. Psychokognitywne Skale Efektywności Zawodowej*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Savignon, Sandra J. (1991): Communicative language teaching: State of the art. In: *TESOL Quarterly* 25, 261–278.
- Schreiner, Laurie A./ Louis, Michelle C. (2011): The Engaged Learning Index: Implications for Faculty Development. In: *Journal on Excellence in College Teaching* 22, 5–28.
- Schunk, Dale H./ Zimmerman, Barry J. (2013): Self-regulation and learning. In: Reynolds, William M./ Miller, Gloria E./ Weiner, Irving B. (eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 45–68.
- Świątnicki, Konrad (2006): *Osobowość a samoregulacja zachowania się*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Tangney, June P./ Baumeister, Roy F./ Boone, Angie. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In: *Journal of Personality* 72, 271–324.
- Triquet, Karen, Peeters, Jeltzen/ Lombaerts, Koen (2017): *Self-Regulated Learning Online: Empirical Foundations. Promotion and Evaluation for Teacher Professional Development Contributing SRL Part of Deliverable D 1*. Brussel: Department of Educational Sciences, Vrije Universiteit Brussel.

- Tsai, Chin-Chung (2004): Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: A phenomenographic analysis. In: *International Journal of Science Education* 26, 1733–1750.
- 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.
- Urbina, Santos/ Villatoro, Sofía/ Salinas, Jesús (2021): Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments in higher education: A scoping review. In: *Sustainability* 13, 7281.
- White, Cynthia. (2006): Distance learning of foreign languages. In: *Language Teaching* 39, 247–264.
- Winne, Philip H. (2005): Key issues in modeling and applying research on self-regulated learning. In: *Applied Psychology* 54, 232–238.
- Zheng, Chunping/ Liang, Jyh-Chong/ Yang, Yu-Fang/ Tsai, Chin-Chung (2016): The relationship between Chinese university students' conceptions of language learning and their online self-regulation. In: *System* 57, 66–78.
- Zhu, Yue/ Au, Wing/ Yates, Greg (2016): University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. In: *The Internet and Higher Education* 30, 54–62.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/ Pintrich, Paul R./ Zeidner Moshe (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13–39.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Cross-linguistic influence in the initial stages of L3 German: An empirical study on verb placement and subject pronouns

Abstract: Although most studies on L3 grammar are conducted in instructed settings, they rarely consider the implications for language learning and teaching. To rectify this situation, insights are needed from both L3 learning researchers and foreign language educators. The purpose of the present study is to investigate the effects of cross-linguistic influence (CLI) in the initial stages of learning German as a third language (L3) by sequential L1 Polish/L2 English bilinguals and to discuss its implications for foreign language instruction. Results of a Grammaticality Judgment Task provide evidence for non-facilitative CLI from both previously learned languages and are thus in support of the Linguistic Proximity Model (Westergaard et al., 2017).

Keywords: L3 learning, L3 German, L3 syntax, cross-linguistic influence, non-facilitative CLI

1. Introduction

Language learners often speak more than one language at the onset of learning a new one – e.g., children who start learning German in Poland are very likely to speak English, which is taught to over 96% of them at all levels of education, starting from primary school (Statistics Poland, 2019). Therefore, learning third or additional languages (L3/Ln) has received a great deal of attention in the literature in recent years (e.g., De Angelis 2007, Hammarberg 2009, Cabrelli Amaro et al. 2012, Jarvis 2015, Witney/ Dewaele 2018, Festman 2021). It has repeatedly been shown that learning an L3 differs from learning an L2 due to several properties which characterise neither L1 nor L2 learning (e.g., Hammarberg 2009, Aronin/ Hufeisen 2009). For example, when learning an L2, the learner can only rely on the knowledge and experience acquired in their native language. When learning an L3/Ln, however, the learner already has access to two

¹ Kamil Długosz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kamdlu@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9600-6452.

systems of linguistic representation, namely that of the native language and that of the first non-native language. Obviously, a larger repertoire of languages provides a wider basis for influence across languages. Factors determining the source of cross-linguistic influence (CLI) in the area of grammar are currently under close examination in L3 learning research (e.g., Slabakova 2017, Westergaard et al. 2017, Rothman et al. 2019).

Despite high interest in L3 learning, the pedagogical implications of L3 research are rarely considered in the literature. This is surprising, given the fact that most L3 studies are focused on language learning in instructed settings. This notwithstanding, the need for a dialogue between language learning and language education research has already been highlighted by many scholars (e.g., Sopata 2004, Ellis 2010, Spada 2015, Marsden/ Slabakova 2019 among others). In the context of multilingualism, both learners and teachers can draw advantages from empirical studies on L3 learning. On the one hand, knowledge of how an L3/ Ln is learned and used can be drawn upon by learners to optimise their learning strategies and metalinguistic abilities. To illustrate this with a simple example, learners who are aware of interactions between languages in the learning process will be more likely to accept the fact that the influence of previously learned languages can be both helpful and harmful at the same time. Knowledge of factors affecting this influence, one of them being structural (dis-)similarity, can further help learners predict detrimental effects of CLI and overcome them faster. On the other hand, teachers who are familiar with empirical findings from L3 studies can make interventions in the classroom to promote facilitative CLI and prevent non-facilitative CLI. However, there is still much work on L3 learning mechanisms to be done to draw definite conclusions about how an L3 can be most effectively taught. As Ringbom and Jarvis (2009: 114) put it, “concerning the relationship between learning and teaching, it is necessary to point out that much more knowledge is needed about the mechanisms through which language learning proceeds before the field is justified in pronouncing definitive statements about how languages can be taught most effectively”.

Against this backdrop, the primary aim of this paper is to examine non-facilitative CLI, i.e., CLI that does not facilitate grammar building towards the target, in the initial stages of L3 German. More specifically, the study seeks to answer the question of whether non-facilitative CLI is stronger in the case of structural dissimilarity between L3 and both L1 and L2 compared to structural dissimilarity between L3 and L1 only. In doing so, the study tests the assumptions of the Linguistic Proximity Model proposed by Westergaard et al. (2017), which proposes incremental property-by-property learning and allows for non-facilitative influence from both of the previously learned languages. Furthermore, the paper aims at bridging the gap between L3 learning research and language education by providing practical implications for how teachers, teacher educators,

and finally learners themselves can build on empirical data from L3 studies and take advantage of it in the classroom.

The paper is organised as follows: Section 2 gives an overview of previous research on cross-linguistic influence in learning L3 grammar with particular focus on the Linguistic Proximity Model (Westergaard et al. 2017). Section 3 introduces the linguistic phenomena under study. The body of the study is presented in Section 4, and Section 5 discusses the findings.

2. Some remarks on cross-linguistic influence in L3 grammar

Generative L3 research has adopted a number of key questions from L2 research, including the topic of full, partial, or non- transfer in the initial state and in the initial stages of L3 learning. However, in contrast to L2 learning, L3 learning can be affected by two previously acquired language systems. The major question in this context is whether one language is chosen as the main or exclusive source of cross-linguistic influence, or whether both previously acquired languages have an impact on L3 learning (Westergaard et al. 2017). As will be shown, empirical evidence from studies on L3 syntax clearly suggests that both L1 and L2 may affect the process of L3 learning, in the sense that structures from all previously learned languages can be transferred into L3 (Bardel 2019). This means that accounts of L3 learning that claim that only one language, whether L1 (e.g., Lozano 2002, Hermas 2010, Na Ranong/ Leung 2009) or L2 (e.g., Bardel/ Falk 2007, 2012; Falk/ Bardel 2011), acts as a source for CLI cannot account for a substantial body of empirical findings. Therefore, they are not further discussed here.

According to the Linguistic Proximity Model (LPM; Westergaard et al. 2017), structural similarity is a decisive factor for determining the source of CLI in L3 learning. LPM claims that all previously learned languages can exert both facilitative and non-facilitative influence on performance in L3. Facilitative influence is driven by structural similarity, while non-facilitative influence occurs when “learners misanalyse L3 input (and/or have not had sufficient L3 input)” (Westergaard et al. 2017: 671). In the case of misanalysing L3 input, learners falsely assume that a given property is common to L3 and either or both previously acquired languages. CLI is assumed to stem from co-activation: “The L1 and L2 linguistic units (phonemes, morphemes, features, etc.) remain activated because bilinguals use them all the time, in switching between their two languages. Just as the mental lexicon of multilinguals is dynamic and integrated (...), so are their syntactic representations” (Westergaard et al., submitted). Since all languages of a multilingual are always active, LPM allows for the so-called

“hybrid CLI”, that refers to the combined influence on the same property from both L1 and L2.

LPM does not distinguish between earlier and advanced stages of L3 learning. However, it is a virtually uncontested assumption that cross-linguistic influence is expected earlier in development, when there are more cases of under-specification in the L3 interlanguage grammar (Rothman et al. 2019: 41). As Sánchez (2014) puts it, although the relationship between proficiency and CLI in L3 research is not transparent, two claims are generally accepted. First, since L3 is an interlanguage, and hence still under development, it is very likely to be affected by another non-native language, especially at lower proficiency levels in L3 (e.g., Bardel/ Lindqvist 2007). Second, CLI from L2 to L3 is expected to be more robust in learners who are highly proficient and intensively exposed to L2 (e.g., Hammarberg 2001).

Obviously, LPM is not the only model of L3 learning. A very similar approach is adopted in the Scalpel Model put forward by Slabakova (2017). What LPM and the Scalpel Model have in common is that both argue for the importance of structural similarity for CLI and view L3 learning as a cumulative process. Furthermore, both models explicitly define property-by-property influence as the major distinguishing property (e.g., Westergaard et al., submitted). The Typological Primacy Model (TPM; Rothman 2010, 2011, 2015) is of particular importance for studying CLI in the initial stages of L3 learning. TPM holds that all grammars of previously learned languages are prone to CLI at the very beginning of L3 learning. Building on Schwartz and Sprouse’s (1994, 1996) Full Transfer/ Full Access model of L2 acquisition, TPM claims that one of these grammars is transferred in its entirety as early as possible. The idea of making a copy of the complete grammar of a previous language that is more similar to L3 is formulated as “reduplication of a representation from previously acquired linguistic representations, as an initial hypothesis for a given domain (literally, a copy)” (Rothman et al. 2019: 24). Evidence counter to TPM primarily comes from studies demonstrating a combined influence from both previously learned languages.

3. Linguistic and acquisition background

In German, the finite verb always moves to C, even in declarative, finite main clauses (Juffs, 2010). This explains the requirement that a finite verb is always placed in the second position in main declarative clauses, a property referred to as V2 (see examples 1a and 1b).

- 1a. *Harry kämpft gegen Voldemort.*
 Harry fights against Voldemort.
 'Harry fights against Voldemort.'
- 1b. *Harry gegen Voldemort kämpft.*
 Harry against Voldemort fights.
 'Harry fights against Voldemort.'

Due to verb movement, adverbs and modal particles are always placed in the post-verbal position (see example 2).

2. *Harry kämpft nie gegen Dumbledore.*
 Harry fights never against Dumbledore.
 'Harry never fights against Dumbledore.'

Placing elements other than the subject in the clause-initial position gives rise to the obligatory inversion structure (see examples 3a and 3b).

- 3a. *Gegen Voldemort kämpft Harry.*
 against Voldemort fights Harry.
 'Harry fights against Voldemort.'
- 3b. *Gegen Voldemort Harry kämpft.*
 against Voldemort Harry fights.
 'Harry fights against Voldemort.'

In main clauses and wh-clauses that contain complex verb forms, the finite verb moves to V2, while the non-finite element remains in the final position (see Grewendorf 2002, for the theoretical account of this word order pattern). These complex verb forms include clauses with modals and auxiliaries used with past participles to build the perfect tense or passive voice, among others (see example 4).

4. *Harry soll gegen Voldemort kämpfen.*
 Harry should against Voldemort fight.
 'Harry should fight against Voldemort.'

In wh-questions, the wh-word occupies the [Spec, CP] position and the subject is placed in the postverbal position. The finite verb is thus obligatorily placed in V2 (see examples 5a and 5b).

- 5a. *Wo kämpft Harry gegen Voldemort?*
 Where fights Harry against Voldemort?
 'Where does Harry fight against Voldemort?'

- 5b. *Wo Harry kämpft gegen Voldemort?*
 Where Harry fights against Voldemort?
 'Where does Harry fight against Voldemort?'

German is regarded as a semi *pro drop* language (see Grewendorf 1989, for a relevant discussion). Referential null subjects are allowed in spoken German. However, they are restricted to the topic position. A lexical element in the clause-initial position makes the structure with a referential null argument ungrammatical (see example 6).

6. *Kommst du zur Hogwarts-Schule?*
 'Will you come to Hogwarts?'
- a. *Ø hab sie schon gesehen.*
 Ø have-1SG it already seen
 'I've already seen it.'
- b. **Leider Ø habe sie schon gesehen.*
 unfortunately Ø have-1SG it already seen.
 'Unfortunately, I've already seen it.'

The acquisition of sentence structure in adult L2 German is a well-studied subject (e.g., Meisel et al. 1981, Clahsen et al. 1983, Clahsen 1984, Terrasi-Haufe 2004, Barczyk 2007, Sadownik 2008, Długosz 2020). Most studies converge on the finding that German word order rules are learned according to the same sequence in both untutored and tutored learners, irrespective of their L1s. Learners have repeatedly been found to follow this universal developmental sequence although the order of introduction and emphasis given to the rules in the instruction is different (Ellis 1989). Initially, learners prefer a strict SVO order and do not apply any of the German word order rules. The second acquisition stage is characterised by optional movement of adverbs and prepositional phrases into the clause-initial position, without affecting the order of the subject and verb. During the third stage, learners acquire complex verb structures, meaning that at this point they start placing non-finite elements correctly in the final position. The fourth stage constitutes an important milestone in the acquisition of word order in German because learners acquire subject-verb inversion, e.g., after preposed adverbials. During the fifth stage, learners insert adverbials between the verb and its complement. The sixth stage marks the endpoint of word order development. Learners are finally able to place finite verbs in subordinate clauses in the final position. Regarding the realisation of subjects, some untutored learners use overt subject pronouns categorically right at the beginning, and others omit subjects frequently during early phases, but the incidence of omission falls over time (e.g., Meisel 1991). By contrast, tutored learners produce

overt subject pronouns right from the start and do not tend to omit them (e.g., Barczyk 2009).

The other languages in this study, i.e., Polish and English, reveal more differences than similarities to German with regard to verb placement. As an SVO language, Polish does not exhibit the V2 property. Word order is claimed to be free in comparison to German. Finite verbs may occur in various positions, depending on pragmatic factors or the requirements of information structure. Therefore, there is no obligatory subject-verb inversion in Polish, meaning that placing elements other than the subject in the clause-initial position does not change the order of the subject and finite verb. Adverbs can be placed before or after the finite verb (Adv-V or V-Adv). In *wh*-questions, the subject can be located either in the pre-verbal or post-verbal position depending again on pragmatic factors. In *wh*-questions with overt subject pronouns and subject NPs, the V3 option is unmarked. The Verbal Phrase in Polish is regarded as head-initial, whereby the non-finite element in complex verb structures is placed adjacent to the final verb in unmarked pragmatic contexts (see Mecner 2005, for a theoretical account of word order patterns in Polish). Modern English is traditionally considered an SVO language lacking generalised V2. The V2 property is sometimes applied in declaratives with some fronted constituents which can often be analysed as fixed expressions. Essentially, V2 occurs in questions as a rule inverting subjects and auxiliaries (e.g., Roberts 1996). Like in Polish, the non-finite element, i.e., a non-finite verb or past participle, is placed adjacent to the finite verb. Finite verbs appear below sentence adverbs (Adv-V).

Regarding the realisation of subjects, Polish allows for referential null subjects. All Polish null subjects are regarded as *pro drop*. The mechanism for dropping objects in Polish is *discourse drop*. Null objects in Polish are not constrained to the topic position. Polish null subjects are often produced in written and spoken language (e.g., Mykhaylyk/ Sopata 2016).

English is considered a non-null subject language in which overt subjects are the default (e.g., Harvie 1998). Subject pronouns, however, can sometimes be dropped in several different constructions and contexts, both in conversational spoken English and certain registers of written English, such as diaries or informal communication (e.g., Weir 2008).

Relevant differences between the three languages with respect to the properties under study are outlined in Section 4.3, which presents the procedure and materials.

4. The study

4.1 Research questions and predictions

The study was designed to examine the incidence of non-facilitative CLI in the initial stages of L3 German. Focusing on L1 Polish learners of L2 English and L3 German, the specific aim of the study was to scrutinise the role of structural dissimilarities between L3 and previously learned languages on the extent of non-facilitative CLI. To this end, participants took part in a Grammaticality Judgment Task (GJT) targeting an array of properties: verb-adverb word order, subject-verb inversion, subject-auxiliary inversion in *wh*-questions, and subject pronouns. The following research questions guided the study:

1. Do both previously learned languages contribute to non-facilitative CLI in the initial stages of L3 learning?
2. Is the pattern of non-facilitative CLI the same across different properties?

Following the LPM (Westergaard et al. 2017), it is predicted that a greater amount of dissimilarity between L3 and previously learned languages should lead to more non-facilitative CLI. In other words, structural differences between L3 on the one hand and both L1 and L2 on the other are expected to result in poorer performance in the GJT. Providing an affirmative answer to the first research question would support LPM and, at the same time, contradict an L1 or L2 primacy effect.

Regarding the second research question, it is possible that participants will have similar difficulties judging sentences with the three properties related to verb movement in German, i. e., verb-adverb word order, subject-verb inversion, and subject-auxiliary inversion in *wh*-questions, since such difficulties are well-attested in adult L2 German (see Section 3). However, if CLI is at play here, the two former properties should be more problematic than the latter one because of the larger degree of structural dissimilarity between German on the one hand, and Polish and English on the other. Verb placement in *wh*-questions only differs between German and Polish and should therefore be easier for the participants. Furthermore, in addition to the three verb placement phenomena, the study included subject pronouns. Note that in contrast to verb movement, the target-like use of overt subject pronouns appears to be unproblematic for untutored learners (see Section 3). This is expected to be reflected in the participants' judgment accuracy.

4.2 Participants

The participants in this study were 20 native-speakers of Polish aged between 18 and 23 years. All of them had learnt English as their L2 ($M_{AOA\ of\ L2\ English} = 7.3$, $SD = 1.4$) and achieved B1/B2 level according to CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*). All participants were first exposed to German during higher education ($M_{AOA\ of\ L3\ German} = 18.9$, $SD = 1.7$). They continued to learn English at university, where they learned their L3 German along with their L2 English. In terms of proficiency in German, the participants had completed two months of Applied Linguistics at a Polish university which offered intensive English and German courses. At the time of testing, they had received 70 hours of instruction in German. The participants had no knowledge of other languages.

The present study did not control for the participants' knowledge of the structures under study in their L2 English. However, it is assumed that the usage of verb and adverb placement in main clauses and wh-clauses as well as of subject pronouns is target-like at the B1/B2 level.

4.3 Materials and procedure

The Grammaticality Judgment Task (GJT) included four conditions, illustrated in Table 1. Each condition contained 12 sentences, half grammatical and half ungrammatical. The stimuli also included 24 filler sentences. The aim of using a GJT was to tap into the learners' mental representation of the developing target language grammar (e.g., Falk/ Bardel 2011: 68).

Table 1. Experimental conditions.

Overlap	Property	Grammatical	Ungrammatical
$L3_{GER} \neq L2_{ENG}$ $= L1_{POL}$	verb-adverb word order	$S_{NP/PRO} V Adv O_{NP}$ <i>Michael kocht oft Suppen.</i>	$S_{NP/PRO} Adv V O_{NP}$ <i>*Anja manchmal spielt Gitarre.</i>
$L3_{GER} \neq L2_{ENG}$ $= L1_{POL}$	subject-verb inversion	$Adv V S_{NP} O_{NP}$ <i>Jetzt hat mein Vater keine Zeit.</i>	$Adv S_{NP} V O_{NP}$ <i>*Morgen Anja schreibt ein Examen.</i>
$L3_{GER} = L2_{ENG}$ $\neq L1_{POL}$	subject-auxiliary inversion in wh-questions	$Wh Aux S_{NP} V$ <i>Wo möchte Markus arbeiten?</i>	$Wh S_{NP} Aux V$ <i>*Was Jan wird essen?</i>
$L3_{GER} = L2_{ENG}$ $\neq L1_{POL}$	subject pronouns	$S_{PRO} V O_{NP} / Adv V$ $S_{PRO} O_{NP}$ <i>Manchmal backe ich Torten.</i>	$\emptyset V O_{NP} / Adv V \emptyset O_{NP}$ <i>*Jetzt habe keine Lust.</i>

The two conditions marked in grey include structures with respect to which English patterns with Polish, but not with German. By way of a reminder, adverbs are placed before the finite verb in English, but after the finite verb in German. Polish allows for both pre-verbal and post-verbal placement of adverbs. Furthermore, the obligatory inversion as a result of placing an element other than the subject in the clause-initial position is typical of German, but does not hold for English and German. Therefore, participants' performance in these two conditions may reveal non-facilitative influence from both Polish and German.

The other two conditions included linguistic phenomena with respect to which German patterns with English, but not with Polish. Subject-auxiliary inversion occurs in German and English, but not in Polish *wh*-questions. Finally, null subjects are far less frequent in German and English compared to Polish. Note that tutored learners of German and English do not receive explicit instruction on the use of null subjects. The usage of null subjects is typically not considered in grammar textbooks used at school or at university, or, it is mentioned only marginally by teachers, at best. From the very beginning of language learning, students are instructed to use overt subject pronouns.

Very basic vocabulary was used in the experiment to reduce the possibility that participants would not understand the sentences. All sentences were presented in unmarked pragmatic contexts.

All participants were tested at the same time in a classroom with the task presented on a big screen. The experimental items were presented as a timed power point presentation. The participants were asked to judge whether the sentence they saw on the screen was grammatical or not, within a 6-second response window. The participants were asked to mark their responses on a sheet of paper. The answers were then manually coded in Excel and analysed statistically.

4.4 Results

Out of 960 responses, one had to be excluded from the analysis because it was illegible. Therefore, the final analysis included 959 responses. Binary accuracy scores ($1 - \text{correct judgment} / 0 - \text{incorrect judgment}$) were averaged per participant per condition and analysed statistically to answer the two research questions guiding the study. In what follows, the accuracy scores for ungrammatical and grammatical sentences, and statistical analyses are presented.

4.4.1 Ungrammatical sentences

The accuracy scores for the four conditions are illustrated in Figure 1.

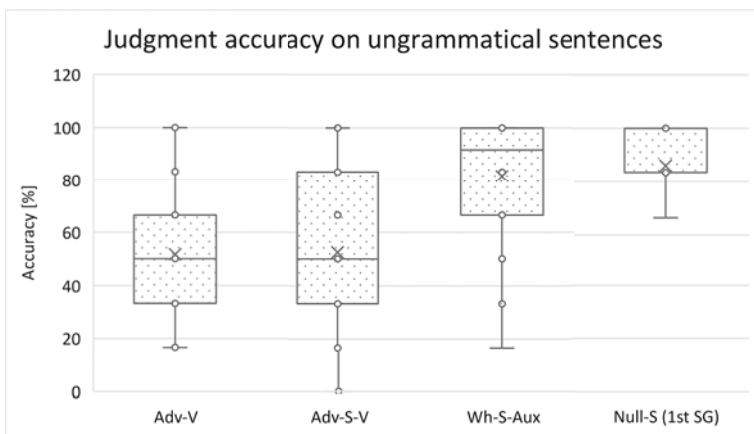


Figure 1. Judgment accuracy on ungrammatical sentences.

A one-way ANOVA was performed to compare the effect of Condition on Judgment Accuracy on ungrammatical sentences. The analysis revealed a statistically significant difference in Judgment Accuracy between the four Conditions ($F(3,76) = 9.88, p < .001$). Tukey's HSD test for multiple comparisons found that the accuracy rates for ungrammatical Adv-V sentences are lower than those for ungrammatical Wh-S-Aux sentences (52% vs. 82%; $p = .002$) and ungrammatical Null-S sentences (52% vs. 86%; $p < .001$). Similarly, the accuracy rates for ungrammatical Adv-S-V sentences are lower than those for ungrammatical Wh-S-Aux sentences (52% vs. 82%; $p = .003$) and ungrammatical Null-S sentences (52% vs. 86%; $p < .001$). The analysis did not yield any significant differences between the other conditions.

To sum up, the results show that the participants performed significantly worse in their attempts to judge ungrammatical sentences in the first two conditions in which non-facilitative CLI could come from both L1 and L2. In the contexts where non-facilitative CLI could only come from L1, however, the participants were more accurate at rejecting ungrammatical sentences.

4.4.2 Grammatical sentences

The accuracy scores for the four conditions are illustrated in Figure 2.

A one-way ANOVA was performed to compare the effect of Condition on Judgment Accuracy on grammatical sentences. The analysis revealed a statistically significant difference in Judgment Accuracy between the four Conditions

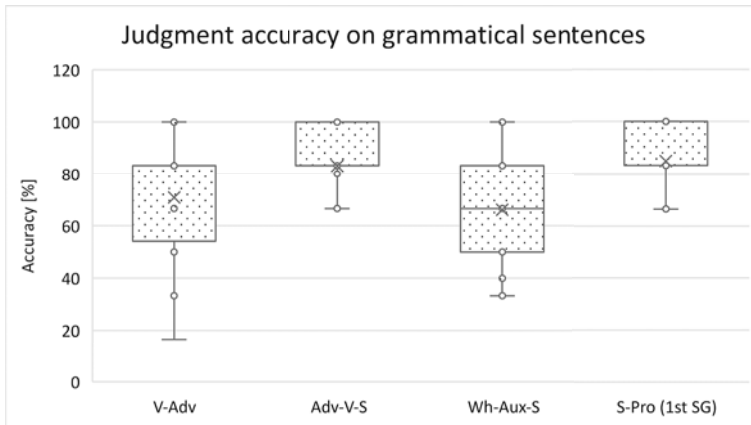


Figure 2. Judgment accuracy on grammatical sentences.

($F(3,76) = 3.34, p = .023$). Tukey's HSD test for multiple comparisons found that the accuracy rates for grammatical Wh-Aux-S sentences are lower than those for grammatical S-Pro sentences (66% vs. 85%; $p = .048$). The analysis did not yield any significant differences between the other conditions.

To sum up, the above results demonstrate that in most cases the participants accept the grammatical sentences. The only difference found is that between the Wh-Aux-S and S-Pro sentences, with the former being rejected more often than the latter.

5. Discussion

Although research on L3 syntax has recently shown remarkable growth, many questions remain unanswered. For example, it is still hotly debated to what extent previously learned languages contribute to initial L3 grammar. The study investigated how a larger degree of structural dissimilarity between L3 on the one hand and L1 and L2 on the other affects the occurrence of non-facilitative CLI in the initial stages of L3 German (i. e., after 70 hours of instruction). The learners in this study were asked to judge the grammaticality of sentences that contained four syntactic properties. Two of them, i. e., verb-adverb word order and subject-verb inversion, patterned similarly in the learners' L1 Polish and L2 English, but differently in their L3 German. The other two, i. e., subject-auxiliary inversion in wh-questions and subject pronouns, only differed between the learners' L1 Polish and L3 German.

The learners' performance on ungrammatical sentences provides an affirmative answer to the first research question concerning the possibility of non-

facilitative CLI from both previously learned languages. The accuracy scores clearly show that the learners accept ungrammatical sentences with adverb-verb word order and lacking subject-verb inversion in declaratives, which are properties of their L1 Polish and L2 English, significantly more often than ungrammatical sentences with lacking subject-auxiliary inversion in *wh*-questions and null subjects, which are properties of their L1 Polish, but not L2 English. In the former case, the learners perform at chance level, while in the latter case they achieve high accuracy scores, namely in excess of 80%. This indicates that non-facilitative CLI is indeed more robust when L3 German differs from both L1 Polish and L2 English at the same time, compared to the situation where only L1 Polish can serve a source of non-facilitative influence. It follows that both L1 and L2 affect the learners' mental representation of the developing L3 grammar. The results thus accord with the LPM (Westergaard et al., 2017), which argues that all previously learned languages always remain active and can exert both facilitative and non-facilitative influence on performance in L3. Non-facilitative CLI is supposed to take place when learners misanalyse L3 input or do not receive enough L3 input. Since the learners in this study had only received 70 hours of instruction in German, the most likely cause of the observed non-facilitative CLI is underspecification in their L3 interlanguage grammar. According to Westergaard et al. (2017), at such a stage when the L3 grammar is still unstable, the grammars of both previously learned languages are consulted. Performance in GJT can then be due to what the authors refer to as the "double filter effect". Learners are claimed to have a grammaticality filter that is activated when they have to process and judge linguistic data. A sentence is analysed by a learner's grammar before a grammaticality judgment is made. Since L3 learners generally have two languages at their disposal, the sentence presented to them must pass the filter of both previously learned grammars. In the case of adverb placement, for example, the learners in this study could have received intuitions from both their L1 Polish and L2 English grammars that adverb-verb word order is grammatical, and therefore incorrectly accepted a large number of such sentences.

The judgments on ungrammatical sentences also reveal a lot of variation between the participants. As illustrated in Figure 1, some of them accept all ungrammatical sentences with *V3 word order, whereas others tend to reject all of them. This suggests that some learners may be at a later stage of development than others, despite having received the same number of hours of instruction in German. Therefore, the L3 initial stages are difficult to capture and define in absolute terms (e.g., González Alonso/ Rothman 2017, for discussion). The reason for the variation in the data might also be due to differences between the participants in their L2 English proficiency. For example, those who were more proficient in English, could have experienced more non-facilitative CLI. Un-

fortunately, this issue cannot be settled here since the study did not employ any instrument to assess the participants' proficiency in English.

The accuracy rates for grammatical sentences reveal a different pattern. The learners were mostly able to correctly judge well-formed sentences in their L3 German and did not reject them as ungrammatical. Note that rejecting grammatical sentences would be indicative of non-facilitative CLI, just as accepting ungrammatical ones would be. This finding can be interpreted in terms of the learners' first attempts to inhibit the non-facilitative languages with respect to verb movement. It is also possible that the learners accepted grammatical sentences because they could already find evidence for the relevant properties in their developing L3 grammar. After 70 hours of instruction in German, they have already encountered a substantial number of grammatical sentences with V2 word order in declaratives and wh-questions. For example, such questions as "Wie heißt du?" (*What's your name?*) or "Wo wohnst du?" (*Where do you live?*) are typically introduced in the very first classes. Therefore, accepting grammatical sentences may represent a less demanding task for the learners compared to rejecting ungrammatical sentences. When learning L3 grammar, learners need to overcome initial non-facilitative CLI at some point in development (e.g., Puig-Mayenco et al. 2020). The learners' performance on grammatical sentences in this study suggests that they are on the right track towards retreating from non-facilitative CLI from their L1 and L2 grammars.

The second research question concerned the pattern of CLI across different properties. Besides the differences between the properties that are due to CLI, the study observed that the participants were more accurate at rejecting the ungrammatical sentences with null subjects compared to the ungrammatical sentences with lacking subject-auxiliary inversion in wh-questions. Note that for both properties CLI could only come from L1 Polish. This result is most likely due to general differences between these properties in learning German as a non-native language. As already mentioned, tutored learners generally use overt subject pronouns right from the beginning and do not tend to omit them in obligatory contexts. Therefore, it is probably the general developmental tendency to use overt subject pronouns that explains the learners' high performance in this study.

Although language acquisition research has highlighted differences between L2 and L3 learning and emphasised the uniqueness of trilingualism (e.g., Flynn et al. 2004), the two processes undoubtedly share many similarities (e.g., Sopata 2013). Therefore, findings emerging from L3 studies should always be treated with some caution, because not all phenomena observed in the process of L3 learning can be ascribed to cross-linguistic influence. For example, it is widely evidenced that V2 placement poses a great challenge in adult L2 learning, even after prolonged language exposure to German (e.g., Clahsen 1984, Schwartz/

Sprouse 1994, 1996). This has been found in learners of a variety of L1s, including Romance languages (Clahsen et al. 1983), Russian (Czinger 2014), Turkish (Schwartz/ Sprouse 1994, 1996), and Polish (Barczyk 2009, Długosz 2020). Given these findings, the overacceptance of ungrammatical sentences with *V3 word order in this study could be accounted for in terms of the general difficulties with V2 placement. Note, however, that although the three properties included in the GJT, i. e., verb-adverb word order, subject-verb inversion, and subject-auxiliary inversion in *wh*-questions, are related to verb movement, the former ones turned out to be more problematic for the learners than the latter. Therefore, the poorer performance on ungrammatical sentences with adverb-verb word order and lacking subject-verb inversion cannot solely be due to the early stage of development characterised by the absence of inversion. Instead, CLI must be at play here. The results suggest that a larger degree of structural dissimilarity between L3 and the previously learned languages increases the incidence of non-facilitation in the initial stages of learning V2, as indexed by grammaticality judgments.

Given that the participants in this study were university students of L2 English and L3 German, the question arises what conclusions can be drawn from the results in terms of their pedagogical implications. As already mentioned in the introduction, there is a need for a dialogue between language learning and language education research, and both learners and teachers can benefit from their knowledge of the mechanisms underlying the process of L3 learning. The results of this study show that the lack of verb movement in L1 Polish and L2 English in the contexts under scrutiny causes the learners to accept ungrammatical sentences lacking the obligatory verb movement in their L3 German. At the same time, they accept the grammatical sentences with V2, meaning that the target L3 grammar is developing. First of all, learners and teachers should be aware of non-facilitative influence in L3 learning, which is a common phenomenon resulting from the co-existence of multiple languages in the same mind (e. g., Westergaard et al., submitted). Research has shown non-facilitative CLI in L3 learning to be prevalent. According to the systematic review of transfer studies in L3 learning by Puig-Mayenco et al. (2020), as many as 62 out of the 67 reviewed studies (92.5%) reveal evidence of non-facilitative CLI. As shown in this study, some properties may cause more difficulties in the initial stages of L3 learning than others due to the higher degree of structural dissimilarity between the L3 and previously learned languages. This is important for the teacher to take into account when planning lessons and assessing learners' grammatical competence, because some of the errors they make are rooted in CLI. Noticing structural similarities and differences between languages can thus help predict learners' performance with respect to a great deal of linguistic properties. This is not always an easy task for the teacher, given the fact that language learners often have multilingual back-

grounds. Obviously, teachers cannot be expected to have knowledge of all the languages of their students.

In the multilingual classroom, some learners can be in a disadvantageous position if their linguistic repertoire comprises properties that take different values in L3 and previously learned languages, e. g., [+/- verb movement]. They can then make some types of errors, e. g., produce sentences with *V3 word order in German, more frequently than other learners who speak languages that pattern similarly with respect to these properties. Therefore, knowledge of the linguistic background of the learners might prompt teachers to rethink and reevaluate their teaching and assessment practices.

To conclude, the investigation of the initial stages of learning German as L3 by sequential L1 Polish/L2 English bilinguals has revealed non-facilitative CLI from both previously learned languages. The study employed a single group methodology. Future research into the initial stages of L3 German should include baseline comparison groups to confirm the present findings.

References

- Cabrelli Amaro, Jennifer/ Flynn, Suzanne/ Rothman, Jason (eds.) (2012): *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aronin, Larissa/ Hufeisen, Britta (2009): Crossing the second threshold. In: Aronin, L./ Hufeisen, B. (eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 155–160.
- Bardel, Camilla (2019): Syntactic transfer in L3 learning. What do models and results tell us about learning and teaching a third language? In: Gutierrez-Mangado, M. J./ Martínez-Adrián, M./ Gallardo-del-Puerto, F. (eds.), *Cross-linguistic influence: From empirical evidence to classroom practice*. Cham: Springer, 101–120.
- Barczyk, Sabina (2009): *Der Erwerb syntaktisch-topologischer Regularitäten des Deutschen durch polnische Lerner und seine glottodidaktischen Implikationen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bardel, Camilla/ Falk, Ylva (2007): The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. In: *Second Language Research* 23(4), 459–484.
- Bardel, Camilla/ Falk, Ylva (2012): Behind the L2 status factor: A neurolinguistic framework for L3 research. In: Cabrelli Amaro, J./ Flynn, S./ Rothman, J. (eds.), *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, 61–78.
- Bardel, Camilla/ Lindqvist Christina (2007): The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In: Hyttenstam, K. (ed.), *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Napoli, 9–10 febbraio 2006*. Perugia: Guerra Editore, 123–145.
- Clahsen, Harald/ Meisel, Jürgen M./ Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

- Clahsen, Harald (1984): The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development. In: Andersen, R.W. (ed.), *Second language: A cross-linguistic perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 219–242.
- Czinger, Christine (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11(3), 305–328.
- Ellis, Rod (2010): Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. In: *Language Teaching* 43(2), 182–201.
- Długosz, Kamil (2020): Entwicklung der Verbstellung beim fortgeschrittenen Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 47(2), 83–101.
- González Alonso, Jorge/ Rothman, Jason (2017): Coming of age in L3 initial stages transfer models: Deriving developmental predictions and looking towards the future. In: *International Journal of Bilingualism* 21(6), 683–697.
- Falk, Ylva/ Bardel, Camilla (2011): Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. In: *Second Language Research* 27(1), 59–82.
- Festman, Julia (2021): Learning and processing multiple languages: The more the easier? In: *Language Learning* 71(S1), 121–162.
- Flynn, Suzanne/ Foley, Claire/ Vinnitskaya, Inna (2004): The Cumulative-Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. In: *International Journal of Multilingualism* 1(1), 3–16.
- Grewendorf, Günther (1989): Small pro in German. In: Grewendorf, G./ Sternefeld, W. (eds.), *Scrambling and barriers*. Amsterdam: John Benjamins, 294–315.
- Grewendorf, Günther (2002): *Minimalistische Syntax*. Tübingen: Francke.
- Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21–41.
- Hammarberg, Björn (ed.) (2009): *Processes in third language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harvie, Dawn (1998): Null subject in English: Wonder if it exists? In: *Cahiers Linguistiques d'Ottawa* 16, 15–25.
- Hermas, Abdelkader (2010): Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state. In: *International Journal of Multilingualism* 7(4), 343–363.
- Marsden, Heather/ Slabakova, Roumyana (2019): Grammatical meaning and the second language classroom: Introduction. In: *Language Teaching Research* 23(2), 147–157.
- Mecner, Paweł (2005): *Elementy gramatyki umysłu: od struktur składniowych do minimalizmu*. Kraków: Universitas.
- Meisel, Jürgen M. (1991): Principles of universal grammar and strategies of language use: On some similarities and differences between first and second language acquisition. In: Eubank, L. (ed.), *Point counterpoint: Universal grammar in the second language*. Amsterdam: John Benjamins, 231–276.

- Jarvis, Scott (2015): Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. In: Juan-Garau, M./ Salazar-Noguera, J. (eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Berlin: Springer, 69–86.
- Juffs, Alan (2010): Perspectives from formal linguistics on second language acquisition. In: Kaplan, R.B. (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2nd edition). New York: Oxford University Press, 143–162.
- Lozano, Cristóbal (2002): Knowledge of expletive and pronominal subjects by learners of Spanish. In: *ITL Review of Applied Linguistics* 135(1), 37–60.
- Meisel, Jürgen M./ Clahsen, Harald/ Pienemann, Manfred (1981): On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 3(2), 109–135.
- Roberts, Ian (1996): Remarks on the Old English C-system and the diachrony of V2. In: *Linguistische Berichte* 7, 154–167.
- Mykhaylyk, Roksolana/ Sopata, Aldona (2016): Object pronouns, clitics, and omissions in child Polish and Ukrainian. In: *Applied Psycholinguistics* 37(5), 1051–1082.
- Na Ranong, Siritat/ Leung, Yan-kit I. (2009): Null objects in L1 Thai-L2 English-L3 Chinese: An empirical take on a theoretical problem. In: Leung, Y-k. I. (ed.), *Third language acquisition and universal grammar*. Clevedon: Multilingual Matters, 162–191.
- Puig-Mayenco, Eloi/ Rothman, Jason/ Tubau, Susagna (2020): Language dominance in the previously acquired languages modulates rate of third language (L3) development over time: a longitudinal study. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(5), 1641–1664.
- Ringbom, Håkan/ Jarvis, Scott (2009): The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In: Doughty, C./ Long, M. (eds.), *The handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 106–118.
- Rothman, Jason (2010): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. In: *Second Language Research* 27(1), 107–127.
- Rothman, Jason (2015): Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 18(2), 179–190.
- Rothman, Jason/ González Alonso, Jorge/ Puig-Mayenco, Eloi (2019): *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadownik, Barbara (2008): The acquisition of German syntax by Polish learners in classroom conditions. In: Gabrys-Barker, D. (ed.), *Morphosyntactic issues in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 203–224.
- Sánchez, Laura (2014): An inquiry into the role of L3 proficiency on crosslinguistic influence in third language acquisition. In: *Odisea. Revista de Estudios Ingleses* 15, 169–188.
- Schwartz, Bonnie D./ Sprouse, Rex A. (1994): Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: Hoekstra, T./ Schwartz, B. D. (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 317–368.
- Schwartz, Bonnie D./ Sprouse, Rex A. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research* 12(1), 40–72.
- Slabakova, Roumyana (2017): The scalpel model of third language acquisition. In: *International Journal of Bilingualism* 21(6), 651–665.

- Sopata, Aldona (2004): *Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sopata, Aldona (2013): Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. In: Puppel, S./ Tomaszekiewicz, T. (eds.), *Scripta manent – res novae*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 399–408.
- Spada, Nina (2015): SLA research and pedagogy: Misapplications and questions of relevance. In: *Language Teaching* 48(1), 69–81.
- Statistics Poland (2019): *Education in the 2018/2019 school year*. Available at: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/14/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2018_2019_korekta_12-02-2020.pdf (accessed March 2022).
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine Empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Westergaard, Marit/ Mitrofanova, Natalia/ Mykhaylyk, Roksolana/ Rodina, Yulia (2017): Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. In: *International Journal of Bilingualism* 21(6), 666–682.
- Weir, Andrew (2008): *Subject pronoun drop in informal English* (Unpublished master's thesis). University of Essex.
- Westergaard, Marit/ Mitrofanova, Natalia/ Rodina, Yulia/ Slabakova, Roumyana (submitted): Full Transfer Potential in L3/Ln acquisition: Crosslinguistic influence as a property-by-property process. In: Cabrelli Amaro, J./ Chaouch-Orozco, A./ González Alonso, J. et al. (eds.), *The Cambridge handbook of third language acquisition and processing*. Cambridge: Cambridge University Press. Available at: https://site.uit.no/maritwestergaard/files/2021/01/L3Handbook-Westergaard-Mitrofanova-Rodina-Slabakova_Dec27-DRAFT.pdf (accessed March 2022).
- Witney, John/ Dewaele, Jean-Marc (2018): Learning two or more languages. In: Burns, A./ Richards, J. C. (eds.), *The Cambridge guide to learning English as a second language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 43–52.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Über den Nutzen der Korpuslinguistik für den DaF-Unterricht beim Lehren und Lernen nicht-flektierbarer Wörter – eine Mikro-Studie zur Intensitätspartikel *ganz*

Abstract: Polyfunctional words as the linguistic unit *ganz* are a great challenge for foreign language learners. This is not least due to the fact that the thematization of this remains unconsidered in dictionaries as well as in textbooks. The aim of this article is therefore to show how the integration of general and specialized parallel corpora in foreign language teaching can help not only to sensitize learners to the polyfunctionality of homonymous lexemes, but also to support them in the disambiguation of meaning and in the correct selection of equivalent expressions. For this purpose, a didactic application case will be outlined in which parallel corpora are used in DaF lessons.

Keywords: Intensifiers; *ganz*; Corpus Linguistics; Parallel Corpora; German as Foreign Language

1. Einleitung²

Die sprachliche Einheit *ganz*, die wir in diesem Beitrag ins Zentrum stellen möchten, wird als polyfunktional³ bezeichnet und stellt Fremdsprachenlernende aufgrund dieser Eigenschaft immer wieder vor Herausforderungen (Flinz 2021a). *Ganz* kann nicht nur als Intensitätspartikel (im Folgenden als IP abgekürzt) genutzt werden, sondern auch in attributiver, substantivierter und adverbialer Funktion auftreten. Problematisch für Fremdsprachenlernende ist in diesem Zusammenhang, dass *ganz* häufig in seiner Funktion als vorangestelltes Attribut

1 Carolina Flinz, Università degli Studi di Milano, carolina.flinz@unimi.it, ORCID: 0000-0002-8973-2827, Ruth M. Mell, Technische Universität Darmstadt, ruth_maria.mell@tu-darmstadt.de, ORCID: 0000-0002-7359-5397.

2 Die Autorinnen haben den Artikel gemeinsam konzipiert und bearbeitet. Carolina Flinz hat die Abschnitte 2.1, 4., 4.1. und 4.2 erarbeitet, Ruth M. Mell die Abschnitte 2 und 3. Die Einleitung (1) und das Fazit (5) haben beide gemeinsam verfasst.

3 Polyfunktionale Wörter sind Wörter, die nicht eindeutig einer Wortklasse zugeordnet werden können. Heger (1963: 485) benennt jene Fälle als polyfunktional, in denen „ein und derselbe Begriff durch ein und denselben Wortkörper, aber unter Vorliegen zweier (oder mehrerer) verschiedener syntaktischer Funktionen, bezeichnet wird“.

und in substantivierter Gebrauchsweise flektiert wird, z. B. im Satz: *Er wartete eine ganze Stunde auf seinen Besuch*. Als nachgestelltes Attribut, also in der adverbialen Funktion, in der Gebrauchsweise als Intensitätspartikel sowie in einigen Sonderfällen, als vorangestelltes Attribut, wird *ganz* jedoch nicht flektiert. Gerade diese Verquickung von gleicher Form und Funktion im Satz stellt für Lernende des Deutschen als Fremdsprache eine besondere Herausforderung dar, da mehrere Überlegungen in der schriftlichen und mündlichen Produktion angestellt werden müssen, um das sprachliche Element normkonform in den richtigen Kontexten adäquat verwenden zu können, d. h. es an den richtigen Stellen zu flektieren oder eben nicht (Flinz 2021a: 257).

Hinzu tritt für Deutschlernende die Schwierigkeit, dass sich die Bedeutung von *ganz* in der Verwendung als IP aufgespalten hat (Duden 2016: 601): Die von einem Adjektiv oder Adverb ausgedrückte Charakterisierung kann intensivierend-steigernd oder abschwächend-abstufend modifiziert werden (vgl. Rinas 2013: 230):

- (1) Sie ist *ganz* belesen. (= Sie ist sehr belesen.)
- (2) Sie ist *ganz*⁴ freundlich. (= Sie ist ziemlich freundlich.)

Ziel dieses Beitrags ist es daher, am Beispiel von *ganz* zu zeigen, wie die Einbindung von allgemeinen und spezialisierten Parallelkorpora im Fremdsprachenunterricht helfen kann, nicht nur Lernende für die Polyfunktionalität gleichlautender Lexeme zu sensibilisieren, sondern sie auch bei der Bedeutungsdisambiguierung und bei der korrekten Auswahl äquivalenter Ausdrücke zu unterstützen. Dafür soll beispielhaft ein didaktischer Anwendungsfall skizziert werden, bei dem Korpora im DaF-Unterricht in solchen Fällen eingesetzt werden.

2. Die Intensitätspartikel *ganz* und ihre multiple Lesart: ein problematischer Anwendungsfall für DaF-Lernende

Fokus dieses Beitrages ist die Verwendung der polyfunktionalen sprachlichen Einheit *ganz* als Intensitätspartikel⁵ (zu den anderen Funktionen vgl. Flinz 2021a). *Ganz* wird den „Intensitätspartikeln im weiteren Sinne“ zugeordnet, also

4 Die Kursivhervorhebung in den Beispielen ist den Autorinnen zuzuordnen, wenn nichts anderes vermerkt.

5 Wie Breindl (2007) konstatiert, gibt es für die Bezeichnung von unflektierbaren Ausdrücken mit intensivierender Funktion und *sehr* als zentralem Vertreter „eine Vielzahl von Termini, die sowohl hinsichtlich des wortartbezeichnenden Bestandteils (Partikel, Adverb, wortklassenunabhängig) als auch hinsichtlich der semantischen Charakterisierung (Intensivierung, Steigerung, Graduierung) variieren.“ (Breindl 2007: 397). Die Bezeichnung Intensitätspartikel findet sich erstmals in der Grammatik der Deutschen Sprache (= Zifonun et al. 1997). Weitere

unflektierten Adjektive und Adverbien wie u. a. *absolut* (3), *extrem* (4), *total* (5), die in Intensivierungsfunktion benutzt werden können (Breindl 2007: 401).

- (3) Seit drei Monaten bin ich dank rediet *absolut* rauchfrei und vermisse nichts⁶. (German Web 2018)
- (4) Dies ist speziell in der heutigen Zeit mit vielen negativen Vorkommnissen die mit Hunden Zusammenhängen *extrem* wichtig. (German Web 2018)
- (5) Das Zustellbett war *total* unbequem, aber für kleine Kinder geht es gerade. (German Web 2018)

Ganz und die in den Beispielen (3–5) dargestellten IPn modifizieren intensivierend-steigernd das von dem Adjektiv Ausgedrückte, aber sie können auch Adverbien oder Verben modifizieren. Nur Nomina kommen nicht als Bezugsausdrücke vor.

In seiner Verwendung weist *ganz* das typische morphosyntaktische Verhalten einer IP auf: Es wird nie flektiert, es steht immer unmittelbar vor dem Bezugsausdruck und kann in seinem Skopus Adjektive in prädikativer oder adverbialer Funktion, Adjektive in attributiver Funktion innerhalb einer Nominalphrase sowie Adverbien oder Verbalphrasen aufweisen (vgl. Flinz 2021a: 283). *Ganz* kann allein ins Vorfeld verschoben werden, nur wenn eine Verbalphrase in seinem Skopus ist. In jedem anderen Fall kann es nur gemeinsam mit der Konstituente, mit der es ein Satzglied bildet, verschoben werden.

Aus einer semantischen Perspektive kann *ganz* für die Spezifikation von Modifikationen gebraucht werden: in intensivierend-steigernder Funktion, wenn der Normwert des Bezugsausdruckes überschritten wird und in abschwächend-abstufender Funktion, wenn es unterschritten wird. Diese doppelte Leseart wird mit folgenden Faktoren in Verbindung gebracht:

- mit der Semantik der Konstituenten, die sich im Skopus von *ganz* befinden (Pusch 1981: 31): Die abschwächende Leseart tritt nur ein, wenn eine subjektive Wertung zustande kommt (6)
- (6) Es gefällt mir *ganz* gut. (= Es gefällt mir ziemlich, einigermaßen gut.)
- mit der Betonung: Das verstärkende *ganz* wird betont (Rinas 2013: 224, Duden 2016: 601), während das abschwächende *ganz* nicht betont wird;

Benennungen sind u. a. Steigerungspartikel (Helbig 1988, Helbig/ Helbig 1995, Altmann/ Hahnemann 2005, Bußmann 1983/ 1990/ 2002, Glück 2000), Intensivpartikel (Hentschel/ Weydt 2003), Intensitäts-Adverb (Weinrich 1993), Gradadverb (König/ Stark/ Reuquart 1990, Biedermann 1969) bzw. Gradpartikel (Duden 1995/ 2005), oder ohne Zuordnung zu einer Wortklasse, Intensifikator (Helbig/ Buscha 1989, van Os 1989), Gradierer (Rachidi 1989), graduativer Zusatz (von Polenz 1988) bzw. *Intensifier* (Quirk et al. 1984) sowie *degree Word* (Bolinger 1972). In diesem Beitrag werden wir, wie bereits in Flinz (2021a) und Flinz/ Moroni (2020), in Anlehnung an Fandrych/ Thurmair (2018: 174) die Bezeichnung Intensitätspartikeln verwenden.

6 Eventuelle Fehler in den Beispielen wurden nicht verbessert.

- mit dem gesamten Kontext: Über die Akzentuierung hinaus muss der gesamte Kontext zur Bestimmung der Funktion von *ganz* berücksichtigt werden (vgl. Flinz/ Moroni 2020: 125).

2.1 Die Intensitätspartikel *ganz* und ihre Übersetzungen ins Italienische

Die duale Funktion der IP – intensivierend-steigernd und abschwächend-abstufend – ist nicht nur für die Bedeutungsunterscheidung im Deutschen problematisch, sondern auch für die Identifizierung der möglichen Äquivalente in italienischer Sprache. Auch in dieser Hinsicht können lexikographische Ressourcen nur teilweise Lehrende bzw. Lernende unterstützen⁷. Zur Exemplifizierung sind drei zweisprachige online-lexikographische Ressourcen dazu näher in den Blick genommen worden. Dabei zeigte sich das Folgende:

1. In Pons⁸ wird zwischen der Benutzung von *ganz* als Adjektiv und Adverb unterschieden. Als Adverb hat *ganz* drei Bedeutungen:

- a. Die Bedeutung ‚völlig‘ (= *completamente*), die mit folgenden Beispielen belegt wird (vgl. Tabelle 1):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung	Kommentar
etwas <i>ganz</i> vergessen	dimenticarsi <i>completamente</i> qualcosa	Steigerung	<i>ganz</i> ist mit dem Adverb <i>completamente</i> übersetzt worden.
<i>ganz</i> voll	<i>tutto pieno</i> , <i>pienissimo</i>	Steigerung	<i>ganz</i> ist im ersten Fall mit dem als Adverb gebrauchten <i>tutto</i> (im Sinne von <i>interamente</i> , <i>completamente</i>) übersetzt worden, während im zweiten Fall mit der Superlativform des Adjektivs <i>pieno</i> übersetzt wurde.
<i>ganz</i> etwas anderes ⁹	<i>tutt'altra cosa</i>	Steigerung	<i>ganz</i> ist mit dem als Adverb gebrauchten <i>tutto</i> (im Sinne von <i>interamente</i> , <i>completamente</i>) übersetzt worden.

Tabelle 1: Beispiele für *ganz* (Bedeutung ‚völlig‘) in Pons.

7 Für weitere Aspekte, die nicht mit der Übersetzung zu tun haben, vgl. Flinz (2021a: 287–288).

8 <https://it.pons.com/traduzione/tedesco-italiano/ganz> (Stand vom 01.02.2022).

9 Zu ‚*ganz* + *anderes*‘ und weitere feste Verbindungen mit *ganz* vgl. Flinz (2021a).

b. Die Bedeutung ‚sehr‘ (= *molto*) (vgl. Tabelle 2):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung	Kommentar
ein <i>ganz</i> großer Dichter	un poeta <i>grandissimo</i>	Steigerung	<i>ganz</i> ist mit der Superlativform des Adjektivs <i>grande</i> übersetzt worden.

Tabelle 2: Beispiele für *ganz* (Bedeutung ‚sehr‘) in Pons.

c. Die Bedeutung ‚ziemlich‘ (= *abbastanza*) (vgl. Tabelle 3):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung	Kommentar
<i>ganz</i> erträglich	passabile	Abschwächung	<i>ganz</i> ist mit dem Adjektiv <i>passabile</i> (= passabel) übersetzt worden.
<i>ganz</i> gut	discreto	Abschwächung	<i>ganz</i> ist mit dem qualitativen Adjektiv <i>discreto</i> (= einigermaßen gut) übersetzt worden.

Tabelle 3: Beispiele für *ganz* (Bedeutung ‚ziemlich‘) in Pons.

Im Beispielpart (Esempi per *ganz*) sind die Funktionen von *ganz* (als Adjektiv und als Adverb) sowie alle Bedeutungen mit den entsprechenden Übersetzungen gemischt.

2. Auch in der Wörterbuch-Ressource von Langenscheidt¹⁰ sind die Funktionen von *ganz* als Adjektiv und als Adverb getrennt. Als Adverb sind drei Bedeutungen vermerkt:

a. Die Bedeutung ‚völlig‘ (= *completamente*), die mit folgenden Beispielen belegt wird (vgl. Tabelle 4):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung	Kommentar
etwas <i>ganz</i> vergessen	dimenticarsi <i>completamente</i> di qualcuno	Steigerung	<i>ganz</i> ist mit dem Adverb <i>completamente</i> übersetzt worden. <i>qualcuno</i> bedeutet ‚jemanden‘, d. h. die korrekte Übersetzung wäre: <i>dimenticarsi completamente di qualcosa</i> .

Tabelle 4: Beispiele für *ganz* (Bedeutung ‚völlig‘) in Langenscheidt.

10 <https://it.langenscheidt.com/tedesco-italiano/ganz> (Stand vom 01.02.2022).

b. Die Bedeutung ‚sehr‘ (= *molto*) (vgl. Tabelle 5):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung	Kommentar
ein ganz großer Dichter	un poeta <i>grandissimo</i>	Steigerung	<i>ganz</i> ist Superlativform des Adjektivs <i>grande</i> übersetzt worden.

Tabelle 5: Beispiele für *ganz* (Bedeutung ‚sehr‘) in Langenscheidt.

c. Die Bedeutung ‚ziemlich‘ (= *abbastanza*) (vgl. Tabelle 6):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung	Kommentar
<i>ganz</i> erträglich	passabile	Abschwächung	<i>ganz</i> ist mit dem Adjektiv <i>passabile</i> (= passabel) übersetzt worden.
<i>ganz</i> gut	discreto	Abschwächung	<i>ganz</i> ist mit dem qualitativen Adjektiv <i>discreto</i> (= einigermaßen gut) übersetzt worden.

Tabelle 6: Beispiele für *ganz* (Bedeutung ‚ziemlich‘) in Pons.

Im Abschnitt *Esempi di utilizzo di ganz* (Beispiele für die Verwendung von *ganz*) werden Anwendungsbeispiele vorgestellt: Dort wird allerdings weder nach Funktion (als Adjektiv und als Adverb) noch nach Bedeutung (dann auch mit den entsprechenden Übersetzungen) unterschieden.

3. Auch im Online-Wörterbuch Leo¹¹ sind die Funktionen als Adjektiv und als Adverb von *ganz* vermerkt, sind aber auch hier nicht voneinander getrennt. Die unterschiedlichen Bedeutungen als Adverb sind schwer zu identifizieren (vgl. Tabelle 7):

Beispiel	Übersetzung	Steigerung – Abschwächung
<i>ganz</i>	<i>tutto</i>	Steigerung
<i>ganz</i>	<i>completamente</i>	Steigerung
<i>ganz</i>	<i>assolutamente</i>	Steigerung
<i>ganz</i>	<i>bene / ben</i>	Steigerung

Tabelle 7: *ganz* in Leo.

Man sieht: Die Beispiele sind alle ohne Unterscheidung nach Funktion und Bedeutung angegeben und bieten für den Lernenden durch die unsystematische Anordnung keine Hilfestellung beim Lernen.

Zusammenfassend lässt sich nach der Durchsicht der Online-Wörterbücher Folgendes festhalten: Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass *ganz* nie als IP beschrieben wird; jedoch wird unter der Beschreibung als Adverb auch diese

¹¹ <https://dict.leo.org/italienisch-deutsch/ganz> (Stand vom 01.02.2022).

Verwendung subsummiert. Übersetzungsäquivalente von *ganz* sind zwar in den Wörterbüchern enthalten, jedoch kann ihr differenzierter Gebrauch nur mit großer Mühe entnommen werden, da kaum Beispiele vorhanden sind und diese auch in keiner Weise systematisiert sind. Lehrende bzw. Lernende können zwar aus der Mikrostruktur des Eintrages entnehmen, dass *ganz* in intensivierend-steigernder Bedeutung (aber als Adverb) benutzt werden kann; unklar bleibt allerdings, wo *ganz* mit dem Adverb *completamente*, mit dem als Adverb gebrauchten *tutto* oder mit der Superlativform des Adjektivs, das in seinem Fokus ist, übersetzt werden muss. In der abschwächend-abstufenden Bedeutung wird der Gebrauch von qualitativen Adjektiven in der Darstellung bevorzugt.

3. Nutzen von Spezialkorpora und Parallelkorpora für die Lesartendisambiguierung im DaF-Unterricht

Trotz des nachgewiesenen Problempotenzials beim Erlernen der richtigen Verwendung von *ganz* in seinen unterschiedlichen sprachlichen Funktionen (vgl. Flinz 2021a) in Wörterbüchern finden Lehrende und Lernende bislang keine adäquaten Hilfestellungen, weder von Übungsgrammatiken noch von lexikographischen Ressourcen. Auf letztere werden wir in der Folge nun eingehen.

Das Thema der Intensitätspartikeln wird so auch in den Übungsgrammatiken selten thematisiert und wenn, nur auf höherem Sprachniveau (Flinz 2021a: 276f.). So finden sich nach unserer Recherche nur in „Klipp und Klar. Übungsgrammatik. Grundstufe Deutsch“ (Tallowitz 2008: 188f.) und in „Sicher! Übungsgrammatik. B1+C1“ (Hering/ Matussek/ Perlmann-Balme 2018: 46) Ausführungen zu *ganz*: Dort wird *ganz* sowohl in intensivierender und abschwächender Funktion als Partikel thematisiert, aber Übungen zur Bedeutungsdisambiguierung sind nicht vorhanden und auch auf Übersetzungsproblematiken wird nicht eingegangen.

Lexikographische Ressourcen bieten, wie gezeigt werden konnte, auch keine ausreichende Hilfestellung, da sie zumeist nur auf die Wortart Adjektiv hinweisen und in den Beispielangaben undifferenziert sowohl den attributiven Gebrauch als auch den Gebrauch als Adverb und IP angeben (vgl. u. a. Duden). So kann der/die Wörterbuchnutzer*innen nicht erlernen, in welcher kontextuellen Sprachsituation *ganz* als Adjektiv, Adverb oder Intensitätspartikel verwendet wird. Zweisprachige Ressourcen bieten hier zwar Übersetzungsäquivalente (vgl. 2.1), aber das Fehlen der Unterscheidung zwischen Adverb und IP und von adäquaten Beispielen erschwert das Verständnis.

So wird es nötig, mit anderem Beispielmateriale zu arbeiten, um Lernenden *ganz* in unterschiedlichen Funktionen vorzustellen, um dann damit die Unter-

schiede im Gebrauch 1) zu erkennen und 2) zu erlernen. Der Einsatz von Korpora kann – als datengeleitetes Lernen und systematisches Arbeiten mit authentischen Beispielen – Lernenden dabei helfen, die unterschiedlichen Funktionen anhand gebrauchsbasierter Beispiele zu erkennen und diese in den richtigen Kontexten zu verwenden (vgl. Flinz 2021). So lernen sie, Regeln für den adäquaten und korrekten Gebrauch eigenständig abzuleiten und anzuwenden (vgl. Lüdeling/ Walter 2009: 4). Frankenberg-Garcia (2005) z. B. zeigt hierzu, wie mit den entsprechenden Konkordanzen der Wortschatz systematisch erweitert werden kann. Auch Wallner (2013) stellt die Arbeit mit Konkordanzlisten bzw. KWIC-Listen beim Einsatz von Korpora bzw. Korpusdaten in der Unterrichtspraxis ins Zentrum. Bei KWIC-Listen wird ein Suchausdruck, d. h. ein Wort oder eine Wortfolge, jeweils innerhalb seines unmittelbaren sprachlichen Kontextes abgebildet. Dabei liegt der didaktische Schwerpunkt auf der Förderung von Sprachbewusstsein oder dem Trainieren sprachlicher Kompetenzen und Aktivitäten (Chrissou 2011: 4, Wallner 2013: o.S.). Grundlage bildet hierbei das Konzept des sogenannten *data driven learning* (datengeleitetes Lernen). Wallner stellt insbesondere heraus, dass es hierbei

Ziel ist [...], die Lernenden anhand authentischer Beispiele für den Sprachgebrauch zu sensibilisieren und zu befähigen, Gebrauchsregeln eigenständig abzuleiten und anzuwenden (vgl. auch Lüdeling/ Walter 2009: 4). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine intensive und bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichem Material zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs führt (Wallner 2013 nach Siepmann 2009: 3).

Unabhängig, ob die Perspektiven ‚Form-Funktion‘ oder ‚Funktion-Form‘ eingenommen werden, sind Korpora ein wichtiges methodologisches Instrument beim Erwerb der korrekten Gebrauchskompetenz von *ganz*: Didaktische Vorschläge hierzu wurden schon mit Web-Korpora und Korpora der gesprochenen Sprache erarbeitet (vgl. Flinz 2021a: 289f): Mit German Web 2013 können die unterschiedlichen Funktionen aus der Form und aus dem Kontext entnommen werden; mit FOLK kann der Fokus auf die Funktion von *ganz* als Intensitätspartikel gelegt werden und die Aufmerksamkeit auf den intensivierenden und abschwächenden Gebrauch, der aus der Betonung resultiert, gelenkt werden.

Da viele Lernende zweisprachige Ressourcen zu Rate ziehen, wenn sie deutsche Lexeme verstehen möchten und dies mit Hilfe von Äquivalenten geschieht, möchten wir eine weiterführende Arbeit mit anderen Korpusstypen vorschlagen: konkret mit allgemeinen und spezialisierten Parallelkorpora. Wie Lüdeling und Walter (2009b: 8) ausführen, können diese beim Fremdspracherwerb nützlich sein und eine wichtige Ressource für den Unterricht mit fortgeschrittenen Lernenden und Lernern darstellen. Parallelkorpora sind Korpora, welche aus Texten in einer Sprache S1 und deren Übersetzung(en) in die Sprache(n) S2 ... Sn

bestehen (vgl. Lemnitzer/ Zinsmeister 2015: 138) und im Idealfall satzweise aligniert sind. So zusammengestellte Korpora sind im Unterricht gut einsetzbar, wenn auch hier selbstredend immer das Problem der Übersetzungseffekte oder der ‚Translationese‘ besteht (vgl. hierzu z. B. Baroni/ Bernardini 2006). Auch bei Parallelkorpora können kontextuelle Einbettungen und grammatische Funktion im Satzkontext zweier unterschiedlicher Sprachen miteinander verglichen werden. Die Belege sind für die Ermittlung gebrauchshäufiger Übersetzungen wichtig und können dazu dienen, Übersetzungsstrategien und damit auch Wortfunktionen im Kontext zu überprüfen. Neben allgemeinen Parallelkorpora kommt auch der Verwendung von Spezialkorpora und spezialisierten Parallelkorpora, etwa zu Fachsprachen (Müller/ Mell 2020, Mell 2021), eine besondere Bedeutung zu. So kann das seltene Auftreten eines Phänomens darauf zurückzuführen sein, dass das Genre, die Varietät/ die mediale Variante, dem das sprachliche Phänomen zuzuordnen ist, in einem klassischen Korpus nicht vorhanden oder kaum vertreten ist. Methodisch nimmt die Studie daher bewusst Abstand von einem als klassisch zu bezeichnendem Ansatz, der rein einsprachige Korpora ins Zentrum stellt. Vielmehr wollen wir anhand zweier Beispiele den Nutzen von Parallelkorpora für den Fremdsprachunterricht exemplifizieren, unabhängig von der ausgewählten didaktischen Methode.

Fokussiert wird hier die Frage, wie unterschiedliche grammatische Funktionen und semantische Lesarten der Intensitätspartikel *ganz* durch die Verwendung von Parallelkorpora resp. Spezialkorpora im Unterricht erkannt, die korrekte Bedeutung ermittelt und die Übersetzung identifiziert oder in Frage gestellt werden kann.

Der sprachgebrauchsbasierte, korpuslinguistische Zuschnitt der Untersuchung ist für den Fremdsprachenunterricht noch als durchaus innovativer Ansatz zu bezeichnen. Er ist insofern von hoher Relevanz, da er eine weitere produktive Möglichkeit zu sein verspricht, Wörter anhand ihrer Gebrauchsmuster zu beschreiben und ihre Verwendung zu erklären und zu erlernen (Flinz/ Kattelhön 2019, Flinz 2020, Flinz 2021, Flinz 2021a, Mell 2021). Der nun folgende Beitrag perspektiviert daher einen besonderen Ausschnitt der Lexik und ihre grammatischen Konstruktionen, in die sie eingebettet sind, mit dem Ziel, den Nutzen von Parallelkorpora für den DaF-Unterricht am Beispiel zu erläutern.

Daraus sollen sich in der Folge Erkenntnisse ableiten lassen, welche Aufschluss darüber geben, ob korpusbezogene Analysen bzw. Arbeiten mit Korpora für die didaktische Vermittlung spezieller Lexemgruppen vorteilhaft und sinnvoll sein können. In der Folge könnten diese Befunde dazu beitragen, ein besseres Verständnis über eine lexikalische Fachwortgruppe zu erhalten und diese in ihrer Funktion vom allgemeinsprachlichen Wortschatz sowie in ihrer unterschiedlichen sprachlichen Funktion und Lesarten beim Verständnis sowie im Gebrauch – nicht zuletzt auch durch die Übersetzung – zu unterscheiden. Gleichzeitig

ermöglicht eine so angelegte Untersuchung die Ausdifferenzierung verschiedener Verwendungsweisen polyfunktionaler Wörter in ihren unterschiedlichen Kontexten.

4. Didaktische Anwendung: allgemeine und spezialisierte Parallelkorpora

Die vorgestellten didaktischen Vorschläge eignen sich aus einer sprachgebrauchspraktischen Perspektive, um die Frage nach dem Wesen von schwer zu erlernenden sprachlichen Einheiten zu beantworten sowie die Frage danach, wie versucht werden kann, den Gebrauch der Einheiten mit korpuslinguistischen Methoden zu klären. Gleichzeitig veranschaulichen sie, wie korpuslinguistische Methoden für den DaF-Unterricht (Niveau B2) fruchtbar gemacht werden können. Als Datengrundlage dienen das Parallelkorpus *InterCorp* und das spezialisierte Parallelkorpus *EuroParl*.

4.1 InterCorp

InterCorp (vgl. Čermák/ Rosen 2012) besteht aus Parallelkorpora in mehreren Sprachen (u. a. Tschechisch, Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch), die nicht nur als Datenquelle (nicht nur für theoretische Studien und lexikographische Zwecke) dienen können, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können (<https://intercorp.korpus.cz/?lang=de>). Die Nutzer*innen können sowohl die einsprachigen Korpora einzeln als auch zusammen mit dem sprachlich ausgewählten Parallelkorpus verwenden. Funktionalitäten, wie etwa *Filtern*, *Sortieren*, *Verteilung* etc., stehen für alle Korpora in Einzel- sowie Parallelverwendung zur Verfügung.

Das Korpus *InterCorp* besteht aus manuell alignierten belletristischen Texten und automatisch alignierten publizistischen Texten. Es kann als Monitorkorpus, d. h. ein Korpus mit sich ändernder Größe (Lemnitzer/ Zinsmeister 2015: 140), definiert werden.

Das deutsch-italienische Parallelkorpus (1654000 Wörtern) ist morphosyntaktisch annotiert und verfügt über folgende Eigenschaften (vgl. Tabelle 8):

Korpus	Größe	Interface	Nötigen Tools für den didaktischen Vorschlag
InterCorp v13 – German	1,198,928 words	KonText	Concordance, Collocations
InterCorp v13 – Italian	573,985 words	KonText	Concordance, Collocations

Tabelle 8: Eigenschaften von *InterCorp v13 German* und *Italian*.

Als Einstieg können Lehrende die Lernenden auffordern, im monolingualen Korpus *InterCorp v13 German* den Suchbegriff *ganz* (Lemma) einzugeben und die Aufmerksamkeit auf die Ergebnisse der Suche zu lenken (Abb. 1).



Abb. 1: Screenshot der Belege nach der Recherche von *ganz* (Lemma) in *InterCorp v13 German*.

Folgende Fragen können seitens der Lernenden beantwortet werden: In welchem Beleg wird *ganz* als IP benutzt? Wenn *ganz* flektiert ist, welche Funktion hat es?

Anschließend kann die Suche von *ganz* (hier jetzt als Wort) gemacht werden (die Funktion *Advanced Query* sollte dabei aktiviert werden), so dass nur Belege mit dem unflektierten *ganz* veranschaulicht werden. Dieser zweite Schritt kann dazu benutzt werden, um Hypothesen zur intensivierend-steigernden oder abschwächend-abstufenden Verwendung von *ganz* aufzustellen. Die Lernenden können dabei schon Überlegungen anstellen, welche Bedeutung die IP in dem betreffenden Kontext hat und wie sie im jeweiligen Kontext ins Italienische übersetzt werden könnte. Dazu könnte die zusammenfassende Darstellung der Übersetzungsäquivalente von *ganz* aus den Wörterbüchern (vgl. Kapitel 2.1) als Orientierung dienen.

Die Lernenden können dann als nachfolgende Aufgabe mit dem Parallelkorpus *InterCorp v13 Italian* arbeiten (vgl. Suchauftrag in Abb. 2).

Da die Korpora *InterCorp v13 German* und *InterCorp v13 Italian* auch parlamentarische Texte enthalten, sollten diese im betreffenden Arbeitsschritt herausgenommen werden (dies kann unter *Restrict search* festgelegt werden), so dass nur mit allgemeinsprachlichen Korpora gearbeitet werden kann. Die Belege (im Fall von *ganz*: 16,782) können dann nach dem rechten Kontext gefiltert werden (→ *Concordance Menu* → *sorting* → *right context*), so dass die Vorkom-

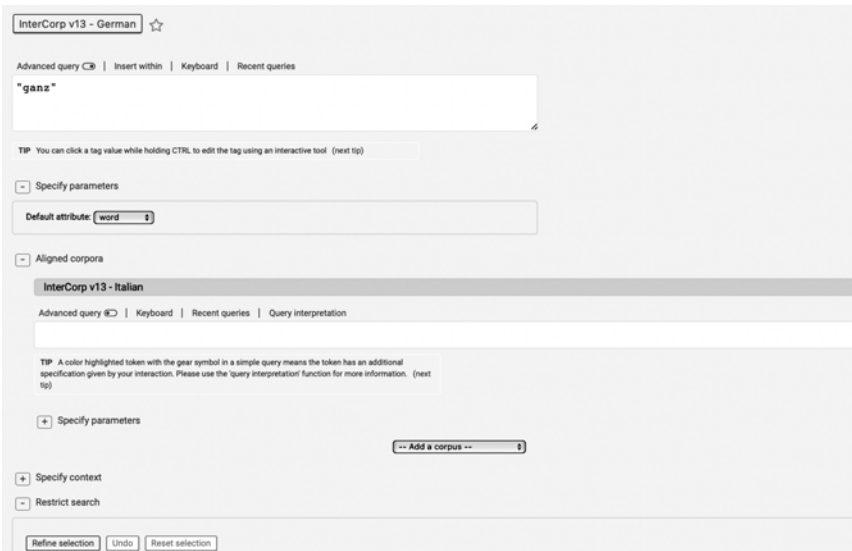


Abb. 2: Suchauftrag von *ganz* (Wort) im Parallelkorpus *InterCorp v13 German – InterCorp v13 Italian*.

men von *ganz* gruppiert werden. Daraus kann dann eine Stichprobe (50 Belege) entnommen werden (*Concordance Menu* → *Sample* → *50*), die sich dann für eine detailliertere Arbeit eignet, wenn konkret einzelne Beispiele in den Blick genommen werden sollen. Mit 50 Belegen können sich Lernende einen guten Überblick verschaffen, ohne dabei überfordert zu sein.

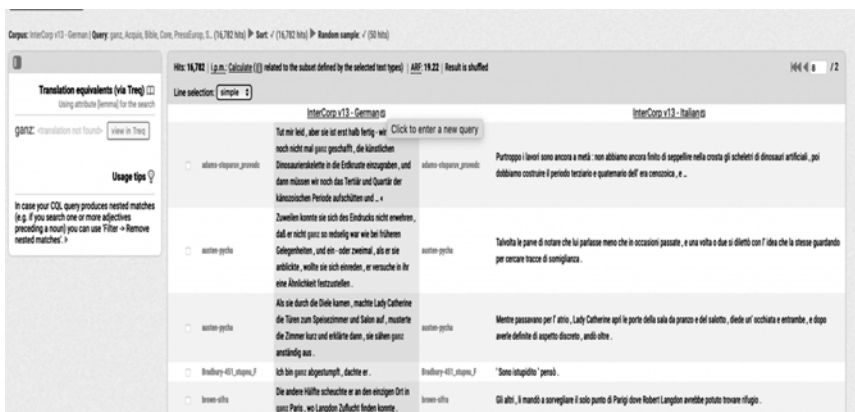


Abb. 3: Screenshot der Stichprobe der Ergebnisse zum Suchauftrags *ganz* (Wort) im Parallelkorpus *InterCorp v13 German – InterCorp v13 Italian*.

Intensivierende-steigernde oder abschwächend-abstufende Verwendungs-Charakteristik der IP und ihre Bedeutung (im deutschen Korpus) sowie ihre Übersetzung ins Italienische (im italienischen Parallelkorpus) sollen in dieser als Erarbeitungsphase zu bezeichnenden didaktischen Einheit reflektiert werden. Als Orientierung könnte hier eine Tabelle wie die Folgende (Tabelle 9) dienen:

Beleg	Charakteristik	Bed.: völlig, sehr, ziemlich	Italienische Übers. im Korpus	Ü. der IP	Kommentar, Vorschlag
.. sie sähen <i>ganz anständig</i> aus	abschwächend-abstufend	ziemlich	dopo averle definite di <i>aspetto discreto</i>	discreto	sembravano abbastanza decenti
und das ist wirklich <i>ganz prächtig</i> , Milo, <i>ganz prächtig</i>	intensivierend-steigernd	sehr	che è <i>incredibilmente buono</i> , Milo, <i>maledettamente buono</i>	incredibilmente, maledettamente	incredibilmente bello, incredibilmente bello
...rief Georg <i>ganz beleidigt</i> aus	intensivierend-steigernd	sehr	esclamò Giorgio <i>in tono d'offesa</i>	keine	molto arrabbiato, arrabbiatissimo

Tabelle 9: Tabelle zur Reflektion über die Bedeutung und Übersetzung von *ganz*.

Mit den vorgestellten Arbeitsschritten trainieren die Lernenden die Unterschiede im Gebrauch von *ganz* zu erkennen und können somit die notwendige Sensibilität zur Abgrenzung der unterschiedlichen Bedeutungen aufbauen. Anschließend trägt die Reflexion, die aus der Arbeit mit den Parallelkorpora ausgeht, zur Identifizierung der möglichen Äquivalente in italienischer Sprache bei.

4.2 EuroParl

Das Parallelkorpus *EuroParl* besteht aus mehreren Sprachen (u. a. Bulgarisch, Tschechisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch) und kann mit *Sketch Engine* durchsucht werden (<https://app.sketchengine.eu/>). Es besteht aus Texten, die offiziellen Dokumenten des Europäischen Parlaments entnommen wurden und ist morphosyntaktisch annotiert (vgl. Tabelle 10).

Korpus	Größe	Interface	Nötigen Tools für den didaktischen Vorschlag
EUROPARL7, German	47,805,055 words	Sketch Engine	Parallel Concordance, Word Sketch
EUROPARL7, Italian	52,871,060 words	Sketch Engine	Parallel Concordance, Word Sketch

Tabelle 10: Eigenschaften von *EUROPARL7 German* and *Italian*.

Mit diesem Korpus kann in Unterrichtssituationen in einem weiteren Schritt auf die Bedeutungsunterschiede von *ganz* im deutschen Korpus reflektiert werden. Zusätzlich kann hier jedoch auch noch gezeigt werden, dass Verwendungen abhängig von sprachlichen Varietäten, etwa Fachsprachen (und in diesem Fall konkret der *politischen Sprache*) sein können. Durch die Benutzung von weiteren Tools wird die Aufmerksamkeit der Lernenden also auf zusätzliche Aspekte, wie etwa varietätenbezogenen Sprachgebrauch, gelenkt und so der Aufbau der notwendigen *corpus literacy* (Mukherjee 2002: 179) unterstützt, die für die Arbeit mit Korpora notwendig ist. Der/Die Lehrende ist hier unersetzlich, da er/sie die Lernenden anleiten muss, um das *Data-Driven Learning* (DDL) effektiv zu nutzen (zu den Hürden des DDL aus der Seite der Lernenden vgl. u. a. Gilquin/Granger 2010).

Dennoch kann auch mit diesem Korpus als Einstieg gearbeitet werden: So könnte zunächst mit einer einfachen Suche von *ganz* (Wort) mit der Funktionalität *Concordance* (Advanced → word → any) stattfinden. Die daraus resultierenden Belege (undekliniertes *ganz*) könnten dabei zunächst betrachtet werden. Arbeitsleitende Fragen wären auch hier: Welche Eigenschaften hat der Bezugsausdruck von *ganz*? Welche Bedeutung hat *ganz*? Trägt *ganz* die Bedeutung ‚sehr‘ oder ‚ziemlich‘? Wie könnte es im Italienischen übersetzt werden?



Abb. 4: Screenshot der Belege nach der Recherche von *ganz* in *EUROPARL7 German*.

Anschließend kann das Wortprofil von *ganz* im Untersuchungskorpus (Funktionalität *Word Sketch*) extrahiert werden: Die Lernenden können somit ‚forschend lernen‘ und entdecken, welche die typischen Verwendungen von *ganz* im Korpus sind. Sie finden dann: *ganz klar*, *ganz richtig*, *ganz konkret*, *ganz kurz*, *ganz einfach*, *ganz deutlich* etc. Dabei sollte die Lehrperson darauf hingewiesen werden, dass diese typischen Verwendungen in *Word Sketch* lemmatisiert vor-

kommen, d. h. in *ganz klar* sind die Belege *ganz klar*, *ganz klare*, *ganz klarer* etc. zu finden und entsprechend zu unterscheiden.

WORD SKETCH EUROPARL7, German 🔍 ⓘ

ganz as adverb 36,115x ▾ ***

adjectives modified by "ganz"	verbs modified by "ganz"
klar ganz klar	sagen ...
richtig ganz richtig	sein ...
konkret ganz konkret	schweigen ganz zu schweigen von
kurz ganz kurz	mögen ...
einfach ganz einfach	haben ...
deutlich ganz deutlich	müssen ...
	stehen ...
	werden ...
	danken ...

Abb. 5: Screenshot des Wortprofils (Word Sketch) von *ganz* in *EUROPARL7 German*.

Das anschließende Arbeiten mit den angehängten KWICs, die mit einem Mausklick geöffnet werden können¹², bietet den Lernenden die Möglichkeit, induktiv vorzugehen und etwa folgende Fragen zu beantworten: Welche Unterschiede können zwischen den folgenden Verwendungen von *ganz* entnommen werden? Welche Bedeutung hat *ganz*? Wie kann es im Italienischen übersetzt werden?

- (7) Zum einen behrt er die Sozialdemokratische Fraktion, weil diese eine *ganz klare* und eindeutige *Entscheidung* der Konferenz der Präsidenten in Frage stellt (EUROPARL 7, German)
- (8) Unsere Ansicht zu diesem Thema wurde im Haushalt 2000 *ganz klar* vertreten (EUROPARL 7, German)

In einer ähnlichen Weise wie bei *InterCorp* kann nun auch bzw. alternativ mit dem Parallelkorpus *EUROPARL* gearbeitet werden, um die möglichen Bedeutungen von *ganz* und deren Übersetzungsäquivalente zu erkennen und zu reflektieren, aber auch mit Belegen aus politischen Texten, resp. juristischen Texten zu arbeiten und die Besonderheiten in der Verwendung einer sprachlichen Varietät zu untersuchen (Funktionalität: Parallel Concordance → Advanced → Search in German → Query type ‚word‘ → Part of speech ‚any‘- word ‚ganz‘/ leeres Feld in Italian). Wir möchten jedoch auf eine andere Möglichkeit hinweisen, um über die bis jetzt behandelten Bedeutungen und konkret die Übersetzungen von *ganz* zu reflektieren: Die Lernenden sollen also angeleitet werden, einige mög-

12 Beim Klicken auf die drei Punkte nach ‚klar‘ öffnet sich ein Fenster; beim Wählen von ‚Concordance ganz + klar‘ können anschließend die KWICs visualisiert werden.

liche Übersetzungen zu entdecken und zu unterscheiden. Dafür müssen sie verschiedene Bedeutungen von *ganz* durch unterschiedliche Suchaufträge unterscheiden lernen, nämlich:

- Bedeutung ‚voll‘ und Übersetzung mit einem Adverb (*chiaramente* oder ähnliche): Suchauftrag ‚*,mente‘;
- Bedeutung ‚sehr‘ und Übersetzung mit *tutto/a/i/e*, mit *molto/a/i/e*, mit der Superlativform (im Italienischen mit dem Suffix **issimo/a/i/e*): Suchaufträge ‚tutt*‘, ‚mol*‘, ‚*issim*‘;
- Bedeutung ‚ziemlich‘ und Übersetzung mit *abbastanza*: Suchauftrag ‚abbastanza‘ (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Screenshot der Ergebnisse der Suche nach *ganz* EUROPARL7 German und *abbastanza* (Beispiel) EUROPARL7 Italian.

Die Lernenden bekommen somit die Möglichkeit, durch gezielte Suchanfragen, die unterschiedlichen Funktionen und Bedeutungen kennenzulernen. Gleichzeitig lernen sie in der Reflexion der authentischen Textbeispiele aus dem Korpus mit den unterschiedlichen Verwendungsweisen, dass *ganz* in unterschiedlichen Kontexten eine andere Bedeutung bekommt und mit unterschiedlichen italienischen Wortäquivalenten übersetzt werden muss. Durch das Verständnis, wie korpusanalytische Suchanfragen funktionieren, erlangen Lernende zusätzliche sprachliche Kompetenz, weil sie für die richtige Suchabfrage zunächst verstehen müssen, wie eine Sprache funktioniert, d. h. wie sie grammatisch und semantisch zu beschreiben ist.

Korpora bieten somit die Möglichkeiten, sowohl induktiv als auch deduktiv mit grammatischen Phänomenen zu arbeiten; eine Mischung der Anwendungen ermöglicht, den unterschiedlichen Lernstile der Studierenden gerecht zu werden und diese individuell in ihrem Lernprozess zu fördern und zu unterstützen.

5. Fazit

Polyfunktionale Wörter stellen für Fremdsprachenlernende häufig eine große Herausforderung dar. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass häufig just die Thematisierung dieser Problematik von Form und Funktion in Wörterbüchern sowie in Lehr- und Lernwerken unberücksichtigt bleibt. Einen solchen Problemfall haben wir am Beispiel der sprachlichen Einheit *ganz* dargestellt, deren Verwendung sowie Bedeutung sich in unterschiedlichen grammati-

schen Funktionen anders verhält. Ziel dieses Beitrags war es zu zeigen, wie die Einbindung von allgemeinen und spezialisierten Parallelkorpora im Fremdsprachunterricht helfen kann, nicht nur Lernende für die Polyfunktionalität gleichlautender Lexeme zu sensibilisieren, sondern sie auch bei der Bedeutungsdisambiguierung und bei der korrekten Auswahl äquivalenter Ausdrücke für die Übersetzung zu unterstützen.

Wir haben daher in diesem Beitrag aus didaktischer Perspektive Vorschläge gemacht, wie Parallel- und Spezialkorpora im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, um die Besonderheiten und Schwierigkeiten bei der Verwendung und Übersetzung von *ganz* im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln. Dazu haben wir den Ansatz des *datadriven learning* zu Grunde gelegt. In zwei konkreten didaktischen Anwendungsbeispielen und anhand der Korpora *InterKorp* und *EuroParl* haben wir gezeigt, wie Parallelkorpora im Unterricht miteinbezogen werden können und produktiv für das Erlernen polyfunktionaler linguistischer Einheiten, wie die IP *ganz*, eingesetzt werden können, um Sensibilität für die Gebrauchsunterschiede aufzubauen und die Übersetzungskompetenz zu trainieren. Wir haben gezeigt, wie mittels authentischer Korpusbeispiele die Lernenden in die Lage versetzt werden können, Gebrauchsregeln für unterschiedliche funktionale Verwendungsweisen eines gleichlautenden Lexems abzuleiten. Durch die didaktische Perspektive eines korpusunterstützten Lernens werden Lernende durch den didaktischen Einsatz von Korpora also befähigt, auch Spezial- und Sonderfälle von Fremdsprachen zu erlernen und zu trainieren. Lehrenden bietet dieser Ansatz die Möglichkeit, Lücken in Lehrwerken zu schließen und sinnvolle Lehr- und Lerneinheiten durch den Einsatz frei zugänglicher Korpora zu entwickeln und zu erproben.

Literaturverzeichnis

- Altmann, Hans/ Hahnemann, Suzan (2005): *Syntax fürs Examen. Studien- und Arbeitsbuch. 2.*, überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Baroni, Marco/ Bernardini, Silvia (2006): A new approach to the study of translationese: Machine-learning the difference between original and translated text. In: *Literary and Linguistic Computing* 21, 259–274.
- Biedermann, Reinhard (1969): *Die deutschen Gradadverbien in synchronischer und diachronischer Hinsicht*. Heidelberg.
- Breindl, Eva (2007): Intensitätspartikeln. In: Hoffmann, L. (Hg.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/ New York: de Gruyter, 397–422.
- Bolinger, Dwight (1972): *Degree Words*. The Hague: Mouton.
- Bußmann, Hadumod (1983/ 1990/ 2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft. 2.*, völlig neu bearb. Auflage. 1990; 3., aktualisierte und erw. Aufl. 2002. Stuttgart: Kröner.

- Čermák, František/ Rosen, Alexandr (2012). The case of InterCorp, a multilingual parallel corpus. In: *International Journal of Corpus Linguistics* Vol. 13, no. 3, 411–427.
- Chrissou, Marios (2011): Mit Textkorpora im Unterricht arbeiten und Sprachförderung initiieren. Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/chrisso_u_korpusarbeit.pdf (5.8.2021)
- Duden (1995/2005): *Die Grammatik*. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Duden (2016): *Die Grammatik*. Hrsg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Fandrych, Christian/ Tallowitz, Ulrike (2008): *Klipp und Klar. Übungsgrammatik. Grundstufe Deutsch in 99 Schritten*. Stuttgart: Klett.
- Flinz, Carolina (2020): „Vergleichbare Spezialkorpora für den Tourismus: eine Chance für den Fachsprachenunterricht“. In: Hepp, M./ Salzmann, K. (Hg.), *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici, 133–151.
- Flinz, Carolina (2021): Korpora in DaF und DaZ: Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26/1, 1–43.
- Flinz, Carolina (2021a): Attributive Funktion und weitere Funktionen von ganz. Vorschläge für die DaF-Vermittlung polyfunktionaler Wörter anhand von Korpora. In: Fandrych, Ch./ Foschi Albert, M/ Hepp, M./ Thurmair, M. (Grsg.), *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik* (= Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 13). Berlin: Verlag Erich Schmidt, 275–301.
- Flinz, Carolina/ Katelhön, Peggy (2019): Corpora nella didattica del tedesco come lingua straniera. Proposte per l'insegnamento del linguaggio specialistico del turismo. In: *EL.LE 8/2*, Volume monografico, 323–348.
- Flinz, Carolina/ Moroni, Manuela (2020): Die Verwendung von ganz bei der Thematisierung von Emotionen im Korpus Emigrantendeutsch in Israel: Wiener in Jerusalem. In: *ricognizioni. Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne* 13/2020 (VII), 105–127.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2005): Pedagogical uses of monolingual and parallel concordances. In: *ELT Journal* 59, 189–198.
- Gilquin, Gaëtanelle/ Granger, Sylviane (2010): How can data-driven learning be used in language teaching? In: O’Keeffe, Anne/ McCarthy, Michael (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge: London, 359–370.
- Glück, Helmuth (Hg.) (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Heger, Klaus (1963): Homographie, Homonymie und Polysemie. In: *Zeitschrift für romanische Philologie* Vol. 79; Iss. 5–6, 471–491.
- Helbig, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (1989): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 9. unveränderte Auflage. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard/ Helbig, Agnes (1995): *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Berlin: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke/ Weydt, Harald (2003): *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.

- Hering, Axel/ Matussek, Magdalena/ Perlmann-Balme, Michaela (2018). *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache. Niveau B1 bis C1*. München: Hueber.
- König, Ekkehard/ Stark, Detlef/ Requardt, Susanne (1990): *Adverbien und Partikeln. Ein deutsch-englisches Wörterbuch*. Heidelberg: Groos.
- Lemnitzer Lothar/ Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lüdeling, Anke/ Maik Walter (2009): Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen /Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter, 315–322.
- Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (2009b): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erweiterte Fassung von Lüdeling/Walter (erscheint) *Korpuslinguistik*. In: *HSK 19, Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Mouton de Gruyter. Online unter: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/LuedelingWalterDaF.pdf> (Stand vom 04.08.2021).
- Mell, Ruth M. (2021): Technisierung der Begriffe. Sprachgebrauchsmuster von bioethischer Terminologie im Fachvermittlungsdiskurs zu Nachhaltigkeit. In: *Deutsche Sprache. Themenheft: Nachhaltigkeit und Linguistik. Sprachwissenschaftliche Innovationen im Kontext einer globalen Thematik 4/ 2021*, 368–383.
- Müller, Marcus/ Mell, Ruth M. (2020): Zwischen Fach und Wort. Fragen, Methoden und Erkenntnisse der Terminologiedynamik. In: Bopp, D./ Pthashnik, S./ Roth, K./ Theobald, T. (Hrsg.), *Wörter – Zeichen der Veränderung*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 191–208.
- Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht: Eine Einführung*. Frankfurt/ M.: Peter Lang.
- Os, Charles van (1989): *Aspekte der Intensivierung im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Polenz, Peter von (1988): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Pusch, Luise (1981): *Ganz*. In: Weydt, H. (Hg.), *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Groos, 31–43.
- Quirk, Randolph/ Greenbaum, Sidney/ Leech, Geoffrey/ Svartvik, Jan (1984): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Rachidi, Renate (1989): *Gegensatzrelationen im Bereich deutscher Adjektive*. Tübingen: Niemeyer.
- Rinas, Karsten (2013): Nicht so GANZ einfach: Zur Semantik der ‚schillernden‘ Intensitätspartikeln *ganz* und *docela*. In: Nekula, M./ Sichová, K./ Valdrová, J. (Hrsg.), *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch-Tschechisch*. Tübingen: Groos, 223–244.
- Siepmann, Dirk (2009): Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H. (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/ M.: Lang, 321–330.
- Wallner, Franziska (2013): Korpora im Daf-Unterricht? Potentiale und Perspektiven am Beispiel des DWDS. In: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. Online unter: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_533062d21f956.pdf (Stand vom 5.8.2021).

- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von M. Thurmair, E. Breindl und E.-M. Willkop. 2. revidierte Auflage 2003. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/ New York: de Gruyter.

Korpora

EUROPARL7, <<https://app.sketchengine.eu/>>.

German Web 2018, <<https://app.sketchengine.eu/>>.

InterCorp, <<https://wiki.korpus.cz/doku.php/en:cnk:intercorp:verze9>>.

Two Approaches to Generics: Some Pedagogical Implications

Abstract: Although generics are the most basic linguistic elements for expressing generalizations, they are not systematically covered in textbooks for learners of English. The article considers the ways in which two approaches to generics – Langacker’s (1997) Cognitive Grammar and the model developed by Prasada et al. (2013) – might contribute to the pedagogical presentation of generics to foreign language learners. Some important aspects of both approaches are outlined to demonstrate their relevance to the teaching of generics. The aim in articulating these approaches is not to give a conclusive account of them but rather to concretize the challenges that learners might face when mastering generics.

Keywords: generics, cognitive grammar, conceptual approach, foreign language classroom

1. Introduction

Generics are statements such as *cats are carnivores* or *ducks lay eggs* that express general (Carlson/ Pelletier, 1995) or essentialist (Gelman 2003) claims about categories of entities and phenomena. Generics are used frequently in everyday speech, and they serve as vehicles for conveying information (Leslie 2007).

Generics have a number of properties, such as (1) a temporal boundedness, (2) a law-like nomic character, (3) an association with disposition, (4) a resistance to contextual restriction, and (5) an exception tolerance (for a discussion of these properties, see Lazaridou-Chatzigoga 2019). The exception tolerance is the most puzzling of these properties. For instance, we accept generics such as *mosquitoes carry the West Nile Virus* even though less than 1% of mosquitoes actually carry the virus (Leslie 2007); however, we reject generics such as *books are paperbacks* even though paperbacks are far more common than hardbacks.

¹ Daniel Karczewski, Uniwersytet w Białymstoku, dakar@uwb.edu.pl, ORCID: 0000-0001-8255-6018.

Although generics have been a subject of philosophy and linguistics for decades, especially in formal semantic approaches (e.g., Krifka et al. 1995), they continue to challenge the existing theories of language. One trend that can be identified in the literature is the *normalcy* approach to generics (e.g., Krifka et al. 1995). This approach claims that generics reveal something that is *normal* for all members of a given kind. Thus, a generic such as *tigers are striped* is true because tigers are normally striped. An exception exists in albino tigers, but we would still treat albinism among tigers as a norm within the broader norm of striped tigers. The normalcy accounts become problematic when we consider some other generics, such as *mosquitoes carry the West Nile virus*. We would find a formulation such as *all normal mosquitoes carry the West Nile virus* unacceptable.

This chapter aims to concretize the challenges that learners are likely to face when mastering generics by reviewing two of the most recent frameworks for generics, a linguistic model developed by Langacker (1997) and a psychological model proposed by Prasada et al. (2013). The goal is to showcase some of the models' relevant aspects that could be useful when designing teaching materials for foreign language learners. The final part of the chapter includes conclusions, along with suggestions for exercises that might be particularly beneficial for L2 learners when mastering generics.

2. Generics in Cognitive Grammar

Although generics have attracted the interest of formal linguists and philosophers since the 1970s, cognitive linguists began to take an interest in them only in the late 1990s (Langacker 1997, 1999; Radden 2009; Karczewski 2016).

In Langacker's model, generics were described as statements that belong to an idealized model called the 'structured world model' (Langacker 1991: 264) and that are explained in terms of the semantics of quantifiers. According to this model,

the world is structured in a particular way, so that certain kinds of events are capable of occurring while others are impossible. Within the realm of possibility events differ in their status. Some are *incidental*, arising in ad hoc fashion from particular circumstances; though compatible with the structure of the world, they are not specifically anticipated or predicted in terms of it. On the other hand, certain events are direct manifestations of the world's structure – they are in some sense regular or predictable, and are thus expected to occur whenever the appropriate preconditions are satisfied. It is in reference to such occurrences that we speak of the *normal course of events* (Langacker 1991: 264).

Langacker observed (1997: 205) that the structured world model is the basic idealized cognitive model (henceforth, ICM) that underlies the practices of Western science. ICMs help us to organize our knowledge, and category products and prototype effects are the results of this organization (Lakoff 1987: 68). By assuming that the structured world model is sound, we might be able to argue that a sentence such as *a tiger is striped* is true even if there is a single tiger that does not have stripes.

According to Langacker (1997: 208, 1999), knowledge of the world's structure and of actual events is represented in two planes, the *actual plane* and the *structural plane*. The actual plane consists of event instances that occur in actuality, whereas the structural plane has no status in actuality but is a blueprint for the structure of the world. The event instances that occur in the structural plane are arbitrary, which means that such instances do not occur outside the structural plane and are created to delineate the structure of the world.

Langacker (1997: 194) proposed that generics and habituals should be analyzed as belonging to *general validity predication*. As we read the sentences in (1), we will be able to see some similarities and differences among these sentence types. A repetitive designates a higher-order event with a status in the actual plane, whereas general validity predications (habituals and generics) designate higher-order events in the structural plane.

- (1) a. Repetitive: *My cat repeatedly stalked that bird.*
 b. Habitual: *My cat stalks that bird every morning.*
 c. Plural generic: *Cats stalk birds.*

Langacker equated plural generics having a zero determiner with those taking the quantifiers *all*, *most*, and *some*. Singular generics having the indefinite article, on the other hand, were equated with those taking *every* and *any*.

- (2) a. {All/most/some/∅}cats die before the age of 15.
 b. {All/most/some/∅}cats are dying before the age of 15 these days.
 (3) a. {Every/Any/A} cat dies before the age of 15.
 b. {?*Every/*Any/*A} cat is dying before the age of 15 these days.

As can be seen from, respectively, (2a) and (2b), the open-ended generic construal, as well as the temporary generic construal, take the quantifiers *all*, *most*, *some*, and ∅. The examples in (3a) and (3b) indicate that it is only the open-ended construal that takes *every*, *any*, and *a*. Langacker claimed that to explain this we must take into account the semantics of quantifiers. In his analysis, *all*, *most*, *some*, and ∅ are *proportional quantifiers*, while *every*, *any*, and *a* are *instance quantifiers*. Proportional quantifiers “profile a set of entities (P) characterized as some proportion of the *reference mass* (RT), i. e., the set of all instances of the

nominal category (T)” (Langacker, 1991: 255). This means that in the case of *all*, P coincides with the R_T , *most* indicates that the boundaries of P are close to those of the R_T , and *some* implies that P is non-empty, whereas in the case of the \emptyset quantifier, P is equal to the R_T . Instance quantifiers, by contrast, profile a single, arbitrary instance of the category. More specifically, such an instance is also said to be representative of this particular category.

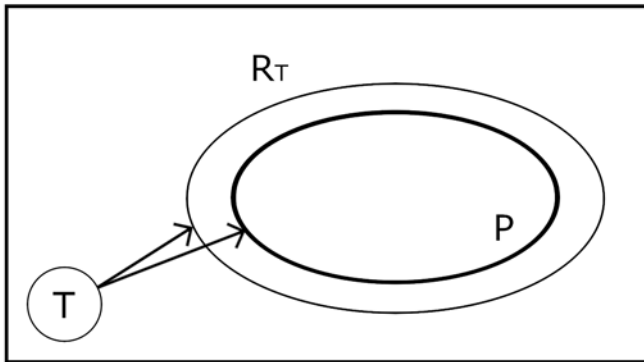


Figure 1. Representation of the proportional quantifier *most* (adapted from Langacker 1997).

By contrast, *representative quantifiers* accomplish the notion of universality indirectly, through the notion of representativeness. *Every* profiles just one instance of the type against the background of other instances exhausting the R_T . Other instances “are seen as equivalent from the standpoint of their processual role” (Langacker 1991: 113). *Any* indicates random selection from the R_T . This means that if an instance is selected from the R_T in a random fashion, it will show the property in question. Langacker also maintained that *a* is more neutral but that it allows the construal of representativeness as a special case.

Langacker’s Cognitive Grammar, the most comprehensive account of grammar to have been developed within Cognitive Linguistics interprets generics in terms of the semantics of quantifiers and captures schematic characterizations of the generics. In contrast to Langacker, the model of Prasada et al. (2013) discussed in the following section sought to examine connections between kinds and properties in generics.

3. Conceptually Based Model of Generics

Leslie (2007: 379) postulated a hypothesis that generics (1) are not quantificational, even though their forms resemble quantified statements, and (2) express the conceptual system's default generalizations. Thus, according to this hypothesis, when we form general judgments, we are not concerned with *how many*; we are more interested in the question of how striking and important the information is. This hypothesis is crucial for the development of the conceptually based approach, the aim of which is to examine connections between kinds and properties in generics. Prasada et al. (2013) claimed there are three types of connections between kinds and properties that underlie generics: principled, statistical, and causal connections. They argued that generics provide access to these connections between kinds and properties that our conceptual system represents and, as a result, offer insights into our conceptual system.

For expository purposes, let us focus first on the types of generics. Table 1 lists the five types of generics described by Prasada et al. (2013).

Predication type	Example
Quasi-definition	<i>Ants are insects.</i>
Majority characteristic	<i>Tigers are striped.</i>
Minority characteristic	<i>Lions have manes.</i>
Majority statistical	<i>Cars have radios.</i>
Striking	<i>Pit bulls maul children.</i>

Table 1. Types of generics.

Quasi-definition generics are true of all members of the kind without any exceptions. Majority characteristic generics express a property prevalent among members of the kind. Note that majority characteristic generics do not need to express exceptionless universal generalizations, for example, noting the fact that albino tigers do not have stripes. Minority characteristic generics are only true of a minority of the kind (mature male lions). The truth of majority statistical generics is determined by prevalence estimates. Thus, *cars have radios* is true because the majority of cars have radios. Striking generics involve a striking, dangerous, or damaging predication. Note that very few members of the category must possess the property for the generic of this type to be considered true.

Prasada et al. (2013) identified three kinds of connections between kinds and their properties: principled connections, statistical connections, and causal connections. Table 2 lists these three types, along with the generics that underlie them.

Predication type	Example	Connection type
Quasi-definition	<i>Ants are insects.</i>	Principled
Majority characteristic	<i>Tigers are striped.</i>	Principled
Minority characteristic	<i>Lions have manes.</i>	Principled
Majority statistical	<i>Cars have radios.</i>	Statistical
Striking	<i>Pit bulls maul children.</i>	Causal

Table 2. Types of connections between generics.

Principled connections, which underlie quasi-definition, majority characteristic, and minority characteristic generics, pertain to k-properties, which are essential to the kind. In other words, they make the kind the kind (e.g., having four legs for a dog). They involve explanatory, normative, and statistical dimensions. Statistical connections, which underlie majority statistical generics, pertain to t-properties, which are prevalent among the kind but are not essential among the kind (e.g., having a radio for a car). They do not license formal explanations or normative expectations. Causal connections, which underlie striking generics, pertain to properties that are potentially dangerous (e.g., mauling children for a pit bull).

These two frameworks represent varying approaches to generics, which are referred to as quantificational and non-quantificational. Langacker's (1997) model, which falls into a former category, sees generics as interpretable in terms of universal quantification. Prasada et al.'s (2013) non-quantificational model, on the other hand, holds that generics are primitive generalizations that are not about *how much* and *how many*. This chapter sees them as complementing frameworks, both of which aid our understanding of generics. In particular, the non-quantificational model has experimentally confirmed intuitions long posited by formal and cognitive linguists that some generics such as the quasi-definition can assume three sentential forms, while others such as the striking type sound fine in one sentential form only.

4. Teaching Generics in Foreign Language Classrooms

Generics seem to be a rather overlooked grammatical structure in foreign language teaching. An examination of some textbooks used in Poland for the teaching of English as a foreign language in secondary schools (e.g., *Gold Experience* by Alevizos et al. 2018, or *Focus* by Brayshaw 2020) showed that no explicit references to generics were made in them. Textbooks for university students (undergraduate and graduate students with an interest in English grammar and linguistics in general) had more information on this topic. The

book titled *Cognitive English Grammar* by Radden and Dirven (2007) deserves a mention here. Regrettably, it is rather short on practical assignments.

4.1 Three types of generic construal in English

Although English offers several resources for making generics, it does not possess exclusively generic forms. In English there are three major types of generic construal, the indefinite singular, bare plural, and definite singular. In contrast, Polish has only two types, the singular and the plural construal. The fact that a wider spectrum of syntactic constructions are available to speakers of English might pose a challenge to L2 learners of English (see section 4.4. for a discussion of this). The three types of generics appear partially synonymous. This is to say that there are contexts in which we may substitute one construction for another without significantly altering the meaning. However, in line with the assumption of non-arbitrariness of grammar (Wierzbicka 1988: 491), or to use Langacker's words (1987: 12) that "grammar is simply the structuring and symbolization of semantic content", my aim is to present these three construals as having different semantic content.

4.1.1 Indefinite singular

The English indefinite singular with *a(n)* has, at its core, the notion of representativeness. Thus, one arbitrary instance represents a generic type and all individual members of the type are of equal status. This is why only attributes that are shared by all members of a given category can be predicated of singular generics. Accordingly, only essential or characteristic attributes of the category may be applied to the category as a whole. In this type of construal, speakers have no specific entity in mind and thus select an arbitrary element within a reference mass. Such an instance is understood to represent the generic type. The first diagram in Figure 2 schematically depicts this notion. One arbitrary instance (grey circle in the diagram) is singled out to stand for the whole category.

The single instance is highly prominent since it is incompatible with 'kind predicates'. Kind predicates include verbs such as *die out*, *abound*, or *scatter* or predicative adjectives such as *be extinct*, *be endangered*, *be numerous*, *be rare*, *be widespread*, or *be common* (see Krifka et al. 1995: 8–14). Only species as a kind can die out or become extinct, not individual members of a species. As has been often noted, kind predicates are incompatible with indefinite singular construals in English as in (4a) and (5a). However, they are fully compatible with plural construals as in (4b) and (5b).

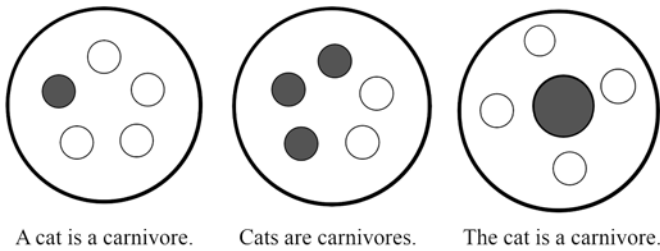


Figure 2. Types of generic construals in English.

- (4) a. *A dinosaur is extinct.
b. Dinosaurs are extinct.
- (5) a. *A unicorn does not exist.
b. Unicorns don't exist.

4.1.2 Bare plural

The English bare plural involves the notion of indeterminacy, which could range from 'more than one' to 'all'. The second diagram in Figure 2 depicts this notion. The three grey circles represent an indeterminate number of instances comprising a category that stands for the whole category. This type of construal is the preferred structure for probabilistic judgments (Dahl 1995), as well as vague and impressionistic statistics (Lawler 1997). The construal allows for exceptions. The bare plural generalizes over all instances of a category, as in (6); most members of a category, as in (7); or some members of a category, as in (8).

- (6) Ants are insects.
(7) Tigers have tails.
(8) Poles speak Chinese.

An interesting feature of plural generics is that they have extremely strong implications but require little evidence to be judged true (Cimpian et al. 2010). This means that generics are often considered to be true in spite of the fact that the property in question is true of only some members of the given category. The same generics may suggest that most (if not all) members of a given category possess the property in question. Example (9) is illustrative of this mechanism. A sentence like this could be interpreted as "all bacteria" and thus has the potential to be used for persuasion and manipulation.

- (9) ABC filters remove bacteria from your drinking water. (taken from Jannedy et al. 1994: 241)

4.1.3 Definite singular

At its core, the definite singular with *the* has the notion of prototypicality of a single member of a category that represents the whole category. The third diagram in Figure 3 depicts this notion. The big grey circle in the middle represents the only instance that stands for the whole category. This construal does not allow for exceptions.

(10) The elephant is a big mammal.

(11) The bird is a warm-blooded animal.

4.1.4 Prototypical and peripheral generics

Rosch and her colleagues (Rosch 1975, 1978; Rosch/ Mervis 1975) proposed that membership in a given category is graded, which means that some category members are better examples of that category than others. For instance, let us consider a classic example of the ‘tree’ category, which is composed of various members such as an oak, an elm, a poplar, or a birch. For most people, an oak tree would be the best example of this category. Thus, an oak would be considered a more prototypical member than, for example, an elm, which would be seen as a more peripheral member of the category. Similar to lexical categories, grammatical categories also have prototypical and peripheral members. Within the category of generics, some types of generics seem to be better members of their categories than others. This can be shown in their syntactic behavior.

(11) a. Cats are carnivores.
b. A cat is a carnivore.
c. The cat is a carnivore.

(12) a. Cars have radios.
b. ? A car has a radio.
c. ? The car has a radio.

(13) a. Pit bulls maul children.
b. ? A pit bull mauls children.
c. ? The pit bull mauls children.

The three most common syntactic forms of generics seem to be the bare plural (11a, 12a, 13a), indefinite singular (11b, 12b, 13b), and definite singular (11c, 12c, 13c). Many linguists (e.g., Carlson 1980, Chesterman 1991, Krifka et al. 1995) observed that some generics, as in (11), can assume the three forms, while others, as in (12) and (13), seem acceptable only in the plural form. The statements with the question mark in (12) and (13) appear as instances of specific rather than generic references. Lawler (1973) and Radden (2009) argued that the indefinite

singular generic with *a* seems to be compatible provided that the relation between the subject and the predicate is of an “essential” nature.

An experimental answer (or at least a partial answer) to this puzzle is given by the conceptually based approach. Prasada et al. (2013) demonstrated that the number of syntactic forms depends on the type of connection underlying a generic statement (see Karczewski/ Wajda 2015, for a replication study in Polish). Thus, generics such as the quasi-definition, majority characteristic, and minority characteristic are more likely to be accepted in three forms because of the underlying principled connection (see Table 2). The remaining two types of generics (majority statistical and striking) would, on the other hand, only be allowed in one syntactic form due to the statistical or causal connections that underlie them.

Returning to the impact of prototype structure among types of generics, as developed by Prasada et al. (2013), we may note that generics such as quasi-definition, majority characteristic, and minority characteristic are better members of the category of generics and are, thus, more prototypical than generics such as majority statistical and striking, which do not allow all syntactic forms. The next section touches upon the issue of prototypicality among the syntactic forms available to speakers of English and Polish.

4.2 Comprehension of generics and non-generics

In a series of studies, Karczewski (2015, 2016) examined respondents’ sensitivity to the difference between three types of generics, bare plural with \emptyset determiner, indefinite with *a*, and definite with *the*, and non-generics (*these lawyers are crooks*). The results obtained from the surveys conducted among three different groups of speakers (native speakers of Polish, Polish students of English, and native American speakers) indicated that the difference between these two types of reference is not always straightforward. There are three key findings stemming from these studies that might have important implications for the language pedagogy of generics:

1. Generics in the plural were more reliably identified than generics in the singular. This might suggest that a generic in the plural is the most natural expression of genericness among the three types surveyed.
2. Generics in the plural seem to represent the prototypical generic construction both in English and Polish.
3. The grammatical cue (the nominal in the singular) is not always associated with the generic reading. Thus, generics in the singular, such as *a sparrow is a bird*, might receive non-generic interpretations.

Generics in the plural seem to be a preferred construal for the participants in these three studies, which could indicate that the speakers had more experience with the plural generic than with the remaining constructions and, hence, lacked a well-entrenched indefinite/definite generic schema. The results of the experiment discussed in section 4.3 also favor this hypothesis.

4.3 An experiment in back translation

Although foreign language students have been shown to be able to learn generics, even very advanced and highly experienced users of English as an L2 might find some of their aspects troublesome. One area that seems particularly challenging is the choice of a specific construal (definite singular with *a*, indefinite singular with *the*, or bare plural with \emptyset determiner) when translating generics from Polish into English. The following is a report from an experiment that used back translation as a quality assurance method. Three professional translators with over ten years of experience were requested to translate a psychological scale (*Patriarchal Belief Scale*, Yoon et al. 2015) as part of a bigger project to ensure that the meaning of the items used in the scale was not modified in the translation process. The whole procedure involved the following steps:

1. Translating the scale (35 items) from English into Polish.
2. Doing a back translation of the scale.
3. Comparing the back translation with the original text.

The indefinite singular form (17 items) and the bare plural form (18 items) were the sentential forms used in the original scale. None of the items was couched in the definite singular form. Overall, the results of the experiment demonstrated a certain dispreference for the indefinite singular form by the three translators (henceforth, T1, T2, and T3). They used the indefinite singular form rarely (T1 twice; T2 and T3 three times each) and instead opted for the bare plural construal or the definite singular form (T3 used it four times; T1 and T2 did not use it at all). This might be indicative of some of the challenges that I have indicated in this chapter. First of all, selecting the bare plural might be part of the play safe strategy used by the translators who felt it to be the most natural expression of genericness (cf. section 4.2.) and as a result opted for it in their back translations. This means that the bare plural construal is a highly entrenched (due to frequency effects) construction, which, as a result of its entrenchment, affects other less well entrenched generic construals. Simply put, this is the only construction (out of three) without any restraints attached (i. e., it allows for exceptions or can be used with kind predicates). Another possibility that is not mutually exclusive to the previous one is associating the indefinite singular generic with a non-generic

reference (cf. section 4.2). However, since the translators relied on it in their work, this possibility needs to be ruled out.

5. Conclusions

The aim of the article was to show how the findings from two approaches to generics, Langacker's (1997) Cognitive Grammar and Prasada et al.'s (2013) conceptual approach, can not only be seen as complementing our understanding of generics but can also constitute the basis for the development of pedagogical materials to support the learning of generics, which tend to be neglected in foreign language classrooms. These two approaches differ fundamentally in how they attempt to make sense of generics. In order to account for the phenomena in question, however, both refer to what is known about our conceptual system.

The in-depth analyses offered by Langacker and Prasada and his colleagues could form a basis for the teaching of generics. Some of the challenges outlined in this chapter could easily serve as prompts for practical exercises that might foster the learning of generics. These could include (1) choosing the generic (e.g., indefinite singular, definite singular, or plural) with the best syntactic fit for a given context; (2) doing a back translation in which learners are required to translate generics from Polish into English; and (3) distinguishing between generics and non-generics, in particular, between generics in the singular (*a sparrow is a bird*) and non-generics (*this bird is a sparrow*).

Clearly, the solutions indicated in this chapter would need to be further elaborated before they could be implemented in foreign language classrooms, and they could later be subjected to empirical investigation to determine their usefulness for L2 learners.

References

- Alevizos, K./ Gaynor, S./ Roderick, M. (2018): *Gold experience B2+* (2nd edition). Pearson.
- Brayshaw, D. (2020): *Focus B2+*. Pearson.
- Carlson, G.N. (1980): *Reference to Kinds in English*. Garland Publishing Inc.
- Carlson, G.N./ Pelletier, F.J. (eds.). (1995): *The Generic Book*. University of Chicago Press.
- Chesterman, A. (1991): *On Definiteness. A Study with Special Reference to English and Finnish*. Cambridge University Press.
- Cimpian, A./ Brandone, A.C./ Gelman, S. A. (2010): Generic Statements Require Little Evidence for Acceptance but Have Powerful Implications. In: *Cognitive Science* 34(8), 1452–1482.
- Dahl, Ö. (1995): The marking of the episodic/generic distinction in tense aspect systems. In: Carlson, G.N./ Pelletier, F.J. (eds.), *The Generic Book*. Chicago University Press, 412–425.

- Gelman, S.A. (2003). *The Essential Child. Origins of Essentialisms in Everyday Thought*. Oxford University Press.
- Jannedy, S./ Poletto, R./ Weldon, T.L. (1994): *Language Files: Materials for an Introduction to Language & Linguistics*. Ohio State University Press.
- Karczewski, D. (2016): *Generyczność w języku i w myśleniu. Studium kognitywne*. Universitas.
- Karczewski, D./ Wajda, E. (2015): Perceptions of different syntactic forms of generics: an experimental study. In: *Białostockie Archiwum Językowe* 15, 233–245.
- Krifka, M./ Pelletier, F.J./ Carlson, G.N./ ter Meulen, A., Link, G./ Chierchia, G. (1995): Genericity: An introduction. In: Carlson, G.N./ Pelletier, F.J. (eds.), *The Generic Book*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application, Volume II*. Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1997): Generics and habituals. In: Athanasiadou, A./ Dirven, R. (eds.), *On conditionals again*. John Benjamins Publishing Company, 191–222.
- Langacker, R.W. (1999): *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter.
- Lawler, J. (1973): *Studies in English Generics*. University of Michigan.
- Lawler, J. (1997): *A question about the generic use of articles*. <http://www-personal.umich.edu/~jlawler/000001.html>.
- Lazaridou-Chatzigoga, D. (2019): Genericity. In: Cummins, C./ Katsos, N. (eds.), *The Oxford Handbook of Experimental Semantics and Pragmatics*. Oxford University Press, 156–177.
- Leslie, S.-J. (2007): Generics and the structure of the mind. *Philosophical Perspectives* 21(1), 375–403.
- Prasada, S./ Khemlani, S./ Leslie, S.J./ Glucksberg, S. (2013): Conceptual distinctions amongst generics. *Cognition* 126 (2013), 405–422.
- Radden, G. (2009): Generic reference in English: A metonymic and conceptual blending analysis. In: Panther, K.-U./ Thornburg, L.L./ Barcelona, A. (eds.), *Metonymy and metaphor in grammar*. John Benjamins Publishing Company, 199–228.
- Radden, G./ Dirven, R. (2007): *Cognitive English Grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- Rosch, E. (1975): Cognitive representations of semantic categories. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 104 (3), 192–233.
- Rosch, E. (1978): Principles of categorization. In: Rosch, E./ Lloyd, B.B. (eds.), *Cognition and categorization*. Lawrence Erlbaum, 27–48.
- Rosch, E./ Mervis, C.B. (1975): Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. In: *Cognitive Psychology* 7 (4), 573–605.
- Wierzbicka, A. (1988): *The Semantics of Grammar* (Vol. 18). John Benjamins Publishing Company.
- Yoon, E./ Adams, K./ Hogge, I./ Bruner, J. P./ Shruti, S./ Bryant, F.B. (2015): Development and Validation of the Patriarchal Beliefs Scale. In: *Journal of Counseling Psychology* 62 (2), 264–279.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Going digital – Analyse digitaler Unterrichtskommunikation: Perspektiven, Schnittstellen und Transfer

Abstract: Despite many challenges, digital learning environments (such as video conferencing via Zoom) open up many opportunities for innovative action. Transformative self-reflexivity in problem solving, action research as well as productive interdisciplinary dialogue are the basic prerequisites to achieve this. This paper aims, on the one hand, to present the emergence of some interactive practices in digital learning context via zoom from the perspective of interaction research/linguistics. On the other hand, it gives some insights into the self-reflected dialogue of the practitioners, in the process of researching and finding solutions in challenging digital surroundings. The paper thus attempts to present different perspectives, to stimulate a dialogue and encourage the production of innovative impulses through a plea for transformative self-reflexivity.

Keywords: *classroom interaction, digital communication, science in dialog, second language, transformative self-reflectivity*

1. Wissenschaft(en) im Dialog: Innovation und transformatorische Selbstreflexivität

Eine problemlösungsorientierte und innovative Wissenschaft verfolgt das Ziel, Dialoge zu relevanten, aktuellen Themen mit möglichst unterschiedlichen Akteuren – insbesondere jenen im Praxisfeld – zu initiieren, diverse Perspektiven und mögliche Divergenzen zu verstehen, analytisch zu vertiefen, produktiv zu transformieren und sich dabei durch „eine reflexive Arbeit an der Kopplung zwischen diversen Systemen“ (Görke 2017) die Anschlussfähigkeit eigener Erkenntnisse zu sichern und in einem argumentativen Balanceakt unterschiedlicher Perspektiven und Argumentationslinien produktiv zu verknüpfen. Ein „transformatives Hin- und Her“ (vgl. Ehlich 2012) prägen diesen Prozess, ermöglichen eine innovative Bearbeitung „wissenschaftstypischer Zwecke“ (vgl.

1 Milica Lazovic, Philipps-Universität Marburg, lazovic@staff.uni-marburg.de, ORCID: 0000-0001-8500-6345.

Thielmann 2017) und Entwicklung neuer Lösungen, fördern die „Selbstreflexivität der Wissenschaftler bzgl. der Genese des Wissens“ (Stimm 2020) bzw. die „transformative Selbstreflexivität“ (vgl. Mezirow et al. 2000). Sowohl der externe als auch der inter- und intradisziplinäre Dialog ermöglichen diese innovative Begegnung und Bewegung u. a. durch Bewusstmachung bzgl. Wissensgrenzen, durch Bruch mit Routinen und unproduktiven Argumentationsmustern, durch reflektierte, analytische Entwicklung neuer Lösungen als Brückenschlagen zwischen divergierenden Perspektiven, Argumentationen und Erkenntnis(-sintessen) (Arnold et al. 2014: 118). Praktisch besonders relevant ist es, unterschiedliche Bezugssysteme in der Reflexionsaktivität der Forschenden im Dialog mit Praktikern zu beachten und die Wechselwirkung ihrer unterschiedlichen Reflexionssysteme zu betrachten (vgl. Beutel et al. 2020: 117).

Dies scheint in Disziplinen wie Fremdsprachendidaktik besonders wichtig zu sein, in denen sich diverse Dimensionen, Perspektiven, Ansätze und Akteure in einem extrem dynamischen Rahmen zwischen diversen „Welten“ bewegen, vielfach verschränken und zur Reduktion der überwältigen Komplexität oft (un)bewusst einschränken und Innovationsimpulse verpassen oder aber Probleme mit der wissenschaftlichen Selbstpositionierung haben und in einem Abhängigkeitsverhältnis zu anderen traditionsreicheren Disziplinen gefangen bleiben. Diese werden zusätzlich durch anwendungsbezogene/-initiierte Entwicklungsdynamiken kompliziert oder durch unreflektierte Importe aus anderen Disziplinen in ihrer Transformation unbewusst in eine vielleicht nicht immer produktive Richtung entwickelt, was dazu führt, dass sie aus erstarrten Argumentationszusammenhängen nie ausbrechen und eigenes Innovationspotenzial nicht produktiv ausbauen. Immer noch einschränkend wirkt sich der alte Irrtum aus, dass praxisbezogene Disziplinen nur eine praktisch angepasste Anwendung darstellen bzw. in einer Empfänger-Rolle den „höheren“, theoretisch fundierten Disziplinen untergeordnet sind, ohne dass ihre innovative Funktion und Geberrolle in der Aufnahme und Bearbeitung produktiver Impulse ausgebaut wird bzw. ein Dialog mit der forschungsbasierten Praxis produktiv und systematischer genutzt wird. In diesem Zusammenhang sind in der letzten Zeit positive Entwicklungen durch Aktionsforschung zu verzeichnen, durch Projekte an der Schnittstelle mit der forschenden Praxis sowie in der Ausbildung angehender Lehrer für die forschende Praxis (vgl. etwa Altrichter et al. 2018, Warneke 2008).

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, die Innovationsimpulse der digitalen Lernwelten im Dialog forschender Praktiker darzustellen und auf einige Herausforderungen in diesem Prozess einzugehen (Abschnitt 5). Davor wird auf die Probleme und Emergenz neuer Praktiken zur Unterstützung der digitalen Interaktivität (Abschnitt 4) aus der Perspektive der Interaktionsforschung/-linguistik näher eingegangen und auch die aktuellen Tendenzen im Zusammenhang mit digitalen Lernwelten vorgestellt (Abschnitt 2 und 3). Der Beitrag versucht

somit einen Dialog der Akteure im Feld zu simulieren und zur Produktion innovativer Impulse durch ein Plädoyer für die transformative Selbstreflexivität anzuregen.

2. Digitale Lernwelten: Potenziale und Voraussetzungen

Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche und die im Zuge der Corona-Pandemie zusätzlich beschleunigte digitale Wende bringen mit sich diverse Lernimpulse und -qualitäten, wie die Diversifizierung und Flexibilisierung der Lernprozesse, multimodale, realitätsnahe Lernerfahrungen, Handlungsorientierung, entdeckendes Lernen, kollaborative Lernsettings genauso neue soziale „Räume“, interaktive Muster und neue Formen der Sozialisierung sowie bessere Aktivierung der Lernenden und Motivationssteigerung durch abwechslungsreiche, ästhetisch ansprechende Angebote. Erklärt werden viele Entwicklungstendenzen „als Kopplung von didaktischen Funktionen mit einem nicht-didaktischen Angebot“ (Buchem 2018) oder als Integration der Lernprozesse in den alltäglichen Gebrauch mobiler Technologien (Gloerfeld 2018). Ressourcen digitaler Medien werden im SAMR-Modell (Puentedura 2020)² einerseits als konzeptionelle Erweiterung und funktionale Verbesserung und andererseits als transformative Modifizierung und Neudefinition von Lernkontexten systematisiert. Allerdings haben sich die Kontexte nach der Corona-bedingten digitalen Wende deutlich zugunsten jener zur Modifizierung und Transformation geändert und zu einer neuen hybriden Lernrealität geführt. Diese funktioniert als adaptives Kombinieren von Lehr-Lernformaten (digital und/oder analog), die in situ flexibel aufeinander bezogen, im ko-konstruktiven Prozess interaktiv gestaltet werden, um Lernende zum kollaborativen, problemlösungsorientierten Handeln zu steuern, dabei den individuellen Bedürfnissen angepasst in ihren Prozessen adaptiv und vermehrt in Anwendungskontexten unterstützt. Diese Hybridisierungsprozesse setzen eine stetige Analyse, Reflexionsaktivität (*reflection-in-action*) der Lernbegleiter, Adaptivität bzw. eine forschende Haltung und interdisziplinäre Kompetenz voraus sowie eine transformative und adaptive Selbstreflexivität.

Die konkreten Vorteile digitaler Lernumgebungen für die DaF-Sprachpraxis wurden u. a. am Beispiel von *Second Life* (Biebighäuser 2013, 2014) in der mobilen narrativen Landeskunde (Biebighäuser/ Marques-Schäfer 2020), in Pro-

2 Das in der Didaktik verbreitete Modell wurde in einem Weblog veröffentlicht, aber wissenschaftlich in Hamilton/Rosenberg/Akcaoglu (2016) ausführlich diskutiert.

jekten wie *Hololing* (vgl. Ahlers et al. 2020, 2021) oder *TeCoLa*³ gezeigt: authentische Redeanlässe, Abbau von Hemmungen, spielerischer und explorativer Umgang, intensive Beteiligung, Intensivierung der mündlichen Interaktion sowie von autoreflexiven Konstruktionsprozessen durch die Verwendung von Avataren (vgl. Biebighäuser 2014) und kreatives, realitätsnahes, problemlösungsorientiertes Handeln. Neue Konstellationen, in denen Lernende zur intensiveren Synchronisierung angeregt werden, fördern interkulturelle Kompetenzen auf eine besondere Art, u. a. durch Entwicklung neuer *shared repertoires* (Vandergrift 2016) und im *Grounding*. Lernprozesse erfolgen authentisch selbstgesteuert und fördern nicht nur fragmentiert einzelne Kompetenzbereiche, sondern holistisch, situiert und handlungsorientiert. *Social virtual reality* (SVR) sowie *educational/ serious games* werden dabei primär für empraktische Kommunikation, interaktives Rollenverständnis, adaptives und fachspezifisches Problemlösungshandeln funktionalisiert. SVR hat sich auch als *empathie machine* (Bertrand et al. 2018) etabliert, wegen wichtiger Funktionen in der Förderung der sozialen Intelligenz (emotionale Regulierung, Empathie), der interkulturellen Kompetenz sowie in der Erkundung eigener Handlungsfreiheit in wechselnden sozialen Konstellationen und Rollen (vgl. Mystakidis 2019).

Durch Multimodalität und neues Embodiment in der digitalen Lernwelt entstehen durch neue Bedingungen für die Wahrnehmung und Verarbeitung, für die Vernetzung und Aktivierung des Wissens sowie durch neue Handlungskontexte und Interaktionsmuster neue Verbindungen zwischen kognitiven, aktionalen, emotionalen Dimensionen im Lernprozess sowie Änderungen in der lernkognitiven Dynamik. Einige Studien zeigen in diesem Zusammenhang bessere Lerneffekte im digitalen Wortschatzerwerb – dank einer multimodalen, mehrdimensionalen Vernetzung, realitätsnahen Funktionalisierung, aber genauso Ungewissheiten und Probleme im Transfer auf andere, nicht-digitale Kontexte bzw. in der Verknüpfung und Synchronisierung digitaler und analoger Lernwelten. Im Designing der Lernprozesse und bei der selbst-bestimmten „Konstruktion von *Learnables*“ (Majlesi 2021) ergeben sich für L2-Lernende neue Handlungsmomente und Herausforderungen in der Selbstregulation sowie im *Interface* zwischen unterschiedlichen Lernsettings, -prozessen, -modalitäten sowie im Transfer. Dabei fehlt oft die Grundvoraussetzung des selbstregulativen Handelns. Darüber hinaus zeigt sich, dass viele aus individuellen Interaktionserfahrungen im digitalen Handlungskontext gewisse Präferenzen und kognitive Routinen entwickelt haben (*digital learning readiness*), die vorteilhaft sind, aber genauso negative Auswirkungen auf L2-Lernprozesse (insbesondere im *Interface* der Mündlichkeit und Schriftlichkeit) haben können bzw. zu diversifizieren

3 TeCoLa Open Educational Ressources für language teachers in primary, secondary and vocational schools: <https://sites.google.com/site/tecolaprojectoe/> (13. 10. 2021).

wären und eine *digitale Literalität* im Spracherwerb synchronisierend mit anderen digitalen Kompetenzen und Lernerfahrungen zu fördern wäre sowie die Übergänge zu analogen Handlungskontexten.

In einigen Fällen haben digitale Lernsettings eine ungünstige Fragmentierung, Rupturen und Kollisionen in Wissensbeständen oder Lernzielverschiebungen zur Folge oder führen zum Rückfall auf überholte Lernmodelle. Manche vermitteln einen falschen Eindruck bzgl. der Lerneffektivität und -ergebnissen und haben negative Auswirkungen auf andere (analoge) Lernkontexte, wobei anstelle sprachlicher nur Kompensationsstrategien gefördert werden und der sprachliche Input nicht weiter über einfaches *Noticing* verarbeitet wird. Genauso wird immer noch sehr viel Input-basiert gehandelt, ohne dass modifizierter Output bzw. interaktive Lernprozesse berücksichtigt werden oder *learning analytics* produktiv funktionalisiert wird. Lehrkräfte klagen oft, infolge der ungenügend entwickelten Innovationskompetenz (vgl. Schönknecht 2005), über noch nicht ausgereifte vorgefertigte Konzepte, die als „erfolgreiche“ Modelle übernommen werden können, und fehlende Handlungsspielräume für konstruktive Aufgabenformate, die dann zum Frontalunterricht führen (vgl. Grein 2021). Lernende zeigen ihre Unzufriedenheit infolge der prädominant rezeptiven Nutzung und Ablenkungspotenziale (Feick 2020), wegen sozialer Distanz (Grein 2021), fehlenden Feedbacks und infolge Überforderung durch Selbstregulation.

In diesem Zusammenhang scheint die Rolle der Lehrkraft bei der Förderung *der immersiven Reflexion* (Tilman/ Weßel 2018) unumgänglich zu sein, als Begleiter im Selbst-Designing und Monitoring individuell angepasster Lernmodelle, in der Optimierung des Lernsettings zur Effektivitätssteigerung, in der adaptiven Begleitung, bei der lernspezifischen Brückenbildung und Anschlussgenerierung. Die Rolle des forschenden Designers der Lernprozesse, der adaptiv, analytisch reflektiert und innovativ handelt, ist im digitalen Lernsetting gefragt denn je, was nur im interdisziplinären und Dialog mit Akteuren im Anwendungskontext im Sinne der Aktionsforschung zu meistern wäre. Die Corona-bedingte Digitalisierung bestätigte die vielen Herausforderungen in der Rollen transformation zum forschenden Praktiker und Lernprozess-Designer, der nicht mehr blind routiniert handelt, sondern „aus dem situativen Anlass“ in mehreren reflexiven und Anpassungsschleifen nach neuen, innovativen Lösungen sucht, diese reflektiert erprobt und stetig anpasst. Die Innovations-, die Reflexionskompetenz und jene zur Aktionsforschung zeigten sich als die (oft fehlende) Grundvoraussetzung, um diese Adaptivität und Transformativität produktiv und reflektiert zu steuern. In diesem Zusammenhang werden vermehrt Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte (vgl. *digi.folio* in Bauer et al. 2020; Hanstein/ Lanig 2020; Handke 2020) entwickelt.

3. Digitale Unterrichtskommunikation: Eroberung des Zoom-lands

Der ad-hoc-Übergang zu digitalen Unterrichtsformen als Videokonferenz via Zoom bringt viele Herausforderungen und Impulse mit sich, u. a. bedingt durch die Neudimensionierung des Handlungsraums – zeitlich, räumlich und interaktiv. Die Verzahnung des institutionellen Handelns mit alltäglichen Nebendiskursen im *Homeoffice* führt zu einem ungewöhnlichen Verknüpfen bis dato unvereinbarer Räume, Rollen, Handlungsformen und mentaler Zustände, wobei die Partizipation selbstbestimmt im abwechselnden Off/On bzw. extern schwer steuerbar erfolgt. Die virtuelle Räumlichkeit und körperliche Fixierung auf Bildschirm-basierte Interaktion setzen eine andere kognitive Belastbarkeit voraus sowie die Notwendigkeit der Abwechslung in der Aktivierung, Steuerung und Einbindung in den partizipativen Rahmen. Die Bildschirm-basierte Nonverbalität ermöglicht einerseits durch die gewöhnungsbedürftige Selbstwahrnehmung während der Interaktion eine kritisch-analytische Selbstdistanz bzw. die Intensivierung des Selbst-Monitorings im Handeln, andererseits (durch den holistischen Blick über bildliche Darstellungen aller Interaktanten gleichzeitig) eine intersubjektive Distanz, Widersprüchlichkeit in der Nähe-Distanz-Regulierung und interaktive Reflexion(-sförderung). Genauso ist der direkte Kontakt mit dem Interaktionspartner – bedingt durch die wechselnde Sichtweise (*speaker view/gallery* sowie abhängig davon, ob alle mit der Kamera oder nur mit Kacheln vertreten sind oder durch ihre stets variierende Reihenfolge) – relativiert bzw. nur durch den gewöhnungsbedürftigen, direkten Kamerablick möglich, sonst mit nicht immer klarer Zuordnung in der Adressierung belastet. Bei manchen Teilnehmenden wird eine Zunahme der gestikulativen Aktivität beobachtet (was natürlich wissenschaftlich genauer zu überprüfen wäre), aber hypothetisch als Akt der Überwindung der ungewohnten Distanzerfahrung und als Versuch zur interaktiven Dynamisierung interpretiert werden könnte, was sich nach der digitalen Gewöhnungsphase ändern kann. Die Dimension der Zeitlichkeit bekommt durch Übertragungsverluste und technisch bedingte Verzögerung, aber auch wegen kognitiver Belastungen bei der Verarbeitung im neuen kognitiven Zustand, einen ganz neuen Wert, sodass viel längere, häufigere Pausen und in ihrer Funktionalisierung qualitativ neu zu erkennen sind, genauso widersprüchliche Erwartungen bzgl. der zeitlichen Abläufe und im *Turn-Taking*.

Die digitale Kontaktfläche als innerer Handlungsrahmen bietet neben dem statischen Feld (s. Abb. 1 unten) für die inhaltliche Darstellung die Möglichkeit einer flexiblen visuellen Steuerung mit einer beweglichen interaktiven Tafel bzw. Räume für kollaborative Wissensgenerierung, was im Gegensatz zum analogen Kontext eine kollaborative Prozessualität mit einer anderen Art der Synchroni-

sierung ermöglicht. Visuelle Strukturen, wie Rahmensetzungen und Kreise zur Fokussierung und Aufmerksamkeitssteuerung, Pfeile zur Relationierung und Ausdifferenzierung, Farben zur prägnanten Verknüpfung unterschiedlicher Operationen, bildliche Darstellungen und Emoticons zur Vernetzung unterschiedlicher Wissensstrukturen und Handlungskontexte (sowie der Aspekt der digitalen Ästhetik des gemeinschaftlich konstruierten Raums) unterstützen auf eine neue Art die mentale Verankerung bei neuen Strukturen, ihre Systematisierung sowie den Aufbau von Strukturierungsprinzipien, intensivieren die Modalität der kollaborativen Wissensgenerierung und u. a. die Verknüpfung von Chunk-basierter Lernprozesse mit dem komplexeren sprachlichen Handeln. Gesichts-expressive, gestikulatorische Dimensionen im Handeln (im parallelen Fenster mit der Kamerazuschaltung) eröffnen ein mehrdimensionales Feld mit dem multiplen *Cuing* neuer Wissens Elemente. Dies wird exemplarisch mit der folgenden Darstellung veranschaulicht.

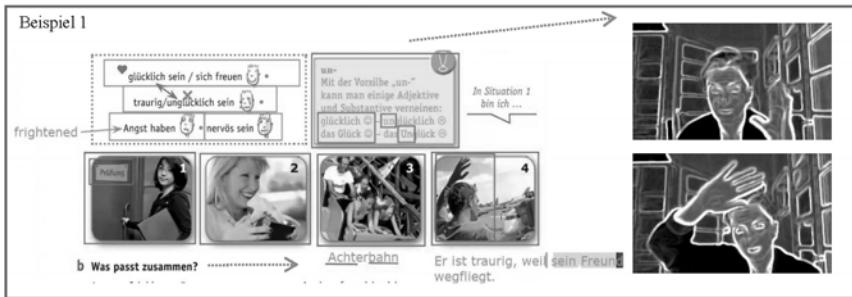


Abb. 1: Darstellung der digitalen Kontaktfläche aus dem Zoom-Kontext.

Es entstehen neue Bedingungen in der mentalen, interaktiven, aktionalen Synchronisierung, deren Gewinn für die Lenkung von Erwerbsprozessen u. a. in der genaueren Steuerung der Aufmerksamkeit, in der Fokussierung und Portionierung, in der Bildung von multimodalen Ankern, in der kollaborativen Prozessualität, im kollektivierenden *Noticing* und beim korrektiven Monitoring liegt. Die teilweise Einschränkung der körperlichen Nonverbalität durch die Videokommunikation erweist sich förderlich für manch vernachlässigte Aspekte des prosodischen Erwerbs sowie für phatisch wichtige Sprechhandlungen in der Überbrückung der interaktiven Distanz. Kombiniert werden außerdem diverse Feedback-Optionen, wie Chat-Kommentare, Emoticons, Umfragen, Status-Markierungen, Möglichkeit der freien Wortmeldung mit/ohne Kamerazuschaltung sowie Modi zur kollaborativen Textarbeit oder in *Breakout-Rooms*. Diese werden durch die Integration anderer interaktiver Räume und multimedialer Angebote im Gaming-Modus zusätzlich bereichert. Die Möglichkeit, den geteilte Raum in Form von Screenshots oder als Aufnahme zu vergegenständlichen bzw. vom

Diskurs zum Text zu transformieren und als gemeinsames Produkt zu teilen, unterstreicht den kollaborativen Charakter sowie die interaktiv geteilte Prozessualität und stellt einen weiteren lernförderlichen Aspekt dar.

Konstellativ und technisch bedingte Probleme im Monitoring von Plenumsphasen, wegen der erschwerten Aktivierung und im Ausgleich der Beteiligung, führen zur Intensivierung von expliziten Brückenbildungen in Übergangsphasen, in der expliziteren Regulierung des *Turn-Takings*, zu einer etwas direkteren Steuerung und expliziten Eingriffen zur Synchronisierung des Wahrnehmung-/ Handlungsraums, wo die Lehrkraft als interaktive Kontaktfläche und mit einer kollaborativen Visualisierung agiert. Die Transformation von einer lehrer- zur lernenden-zentrierten kommunikativen Ordnung erfolgt dabei sukzessive, sodass die Anteile der kollaborativen Aktivitäten in *Breakout-Rooms* allmählich zunehmen und die Lehrkraft sich durch die Neuberechnung der Lern- und Handlungswirksamkeit adaptiv zu verhalten und zurückzunehmen lernt. *Multitasking-Loads* bei Lehrkräften intensivieren Handlungen der expliziten Selbstregulation, oft mit einer unterhaltenden und Überbrückungsfunktion. Genauso sind metaregulative Formen des Handelns häufiger zu beobachten: einerseits als metakommunikatives Handeln (zur Förderung der Reflexion, zur expliziten Aufklärung bzgl. der Funktion und Lernpotenziale bestimmter Verfahren), als (sprach-)lernstrategisches Fördern (als Vermittlung von Lernstrategien, Anregung zur selbstinitiativen Exploration) und andererseits zur Bearbeitung externer (Pandemie-bedingter, emotionaler) Zustände oder als situative Importe (interaktive Entspannung durch Narration, *Smalltalk*, *Ingroup*-bildendes Handeln) und hybride Handlungsformen beim Übergang zwischen unterschiedlichen medialen Handlungsrahmen.

Untersucht werden im Folgenden exemplarisch digitale Unterrichtskontexte via Zoom aus der ersten Phase der digitalen Ad-hoc-Umstellung (März/April 2020), die zahlreiche Anpassungsstrategien und Micro-Verfahren zur Überbrückung der interaktiven, aktionalen und mentalen Distanz zeigen. Die Analyse gibt interaktions- und gesprächslinguistische Einblicke anhand 3 DaF-Kurse via Zoom (auf dem Niveau A2, B1, B2, im April 2020) mit insgesamt 10 Stunden videographierten Unterrichts – mit der Plenums-, Interaktion in *Breakout-Rooms* sowie im assoziierten Gaming-Modus (in *Kahoot*). Anschließend wird ein Einblick in den Dialog bzw. das Selbstgespräch der forschenden Praktiker gegeben und somit ein Dialog zwischen der Praxis und der interaktionistisch und -linguistisch basierten Unterrichtsforschung eröffnet.

4. Analyse digitaler Unterrichtskommunikation: Kommunikative Verfahren zur interaktiven Einbindung und Überbrückung digitaler Distanz

„Also ich sehe jetzt auch nicht alle Gesichter, viele sind einfach weg. Ich bin ehrlich gesagt kein Freund davon, wenn ihr zu diesem Kurs kommt und dann, ähm, euch deaktiviert und ich nicht weiß, wer da ist und mit wem ich arbeiten kann. Es ist ein bisschen schade, weil ich jeden in diesen Unterricht einbeziehen möchte, wenn aber jemand einfach nur angemeldet ist, aber nicht wirklich aktiv teilnimmt, dann ist das sehr schwierig, dass ich dann auch jeden einbeziehen kann, ne?“ (Lehrer spricht Probleme direkt an, Auszug aus dem digitalen Sprachkurs via Zoom, April 2020)

Das Problem der aktiven Beteiligung (fehlende Reaktion, passive Präsenz) ist kein interaktiv neues Problem, aber seine negativen Auswirkungen (wie z. B. Verunsicherung, Störungen im interaktiven Management, Zunahme der Direktivität, Lehrerzentrierung) scheinen im digitalen Unterrichtskontext etwas ausgeprägter zu sein und führen nicht nur zu intensiveren metakommunikativen Verfahren (wie im vorherigen Beispiel), sondern zu Anpassungen im interaktiven Setting. Die Lehrkräfte reorganisieren den Handlungsrahmen sukzessive als *kollaboratives Problemlösehandeln* und agieren als Moderatoren, die geteilte Wissensbestände aktivieren, (pseudo-)kollaborativ sammeln und in ihrer Optimierung, Verknüpfung, Sicherung begleiten, dabei aber Akteure allmählich einbinden, den digitalen Handlungsraum intensiver mitzugestalten bzw. den Handlungsraum mithilfe unterschiedlicher pseudo-kollaborativer Verfahren allmählich (durch *fishing*-Verfahren) in diese Richtung transformieren. Begleitende Visualisierung (als pointierende Navigation, Hinweise zur selbstinitiierten Selbstkorrektur sowie multimodale Systematisierung) mit brückenbildenden Handlungen erweisen sich als wichtige Interaktionsimpulse. Besonders wichtig sind die Bemühungen um die Transformation des Frage-Antwort-Musters durch visuelle Steuerung, sodass anstelle von direkter Steuerung durch Fragen visuelle Impulse und Evidenzen als initiiierende Handlungen genutzt werden, wobei die Lehrkraft begleitend optimiert oder Brückenbildungen vornimmt, stets um einen kollaborativen Modus bemüht oder diesen mit Pseudoverfahren simuliert. Gezeigt werden im Folgenden einige dieser Verfahren und veranschaulicht im Weiteren unterstützende oder sekundär funktionalisierte Handlungsformen zur interaktiven Einbindung, Intensivierung oder Regulierung der interaktiven Beteiligung.

Das folgende Beispiel (vgl. Beispiel 2 unten) zeigt die interaktive Tafel als Ort der Einbindung durch visuelle Steuerung und kollaborative Bearbeitung in einer Sequenz zur Einübung von Satztransformationen: Die Lehrkraft öffnet das Fenster zum begleitenden Verschriftlichen und automatisch beginnt der Lernende mit seinem Beitrag, ohne andere Impulse oder Direktiva, was auf eine

bereits routinisierte Handlungspraktik hindeutet. Der Lernende wird dabei visuell zur Selbstoptimierung gesteuert. Der Lernende erkennt an dieser Stelle (vgl. die Spalte für IT = interaktive Tafel, Fläche 13) den Fehler und vollzieht – durch die Navigation mit dem Leerzeichen gesteuert – ein Selbst-Monitoring und indiziert selbst, dass es hier um einen Fehler handelt (vgl. *oder nein*) bzw. wird visuell zur selbstinitiierten Selbstkorrektur geführt, wobei die Stimme der Lehrkraft nicht als Korrekturinstanz funktionalisiert wird. Es wird auch weiterhin (Fläche 13, Ereignis 23) ein visuelles *Scaffolding* vorgenommen, indem die visuelle *Wink-Struktur* (die Anfangsbuchstabe *e*) an der relevanten Stelle im Lösungsprozess als Hinweis ergänzt wird, die der Lernende mit einer Exothese (*Ja!*) begleitet. Da aber dies zu einer falschen Vermutung (*eine*) führt, moduliert die Lehrkraft die Vorgehensweise und fängt mit dem Vorlesen des gemeinsam entwickelten Chunks an und fügt das problematische Element (*es*) mündlich ein, verschriftlich es aber erst, nachdem der Lernende dies selbst formuliert. Die Strategie des wiederholenden Vorlesens mit dem Kaschieren des ergänzend vorgesprochenen Elements erfolgt hier als verständnissichernde Ratifizierung, Sicherung des Ausgangspunktes für die nächste Operation und als Maskierung des eigentlich korrektiven Eingriffes, rahmt das Ganze als (pseudo-)kollaborative Handlung. Das Vorlesen festigt, aber inszeniert auch eine kollaborative Handlung und initiiert eine Überprüfung durch den Lernenden.

Beispiel 2

[12]	18 [01:27.6]	19 [01:31.9]	20 [01:34.0]	21 [01:39.7]	
L [v]	Schreib das mal hier unten auf, einen den dass-Satz.				Bildschirm
S1 [v]	Oh, ok, „In der • in der Regel! • • es ist				3. In der R
IT	Sichtbar wird ein Fenster zum Schreiben				
[13]	22 [01:45.7]	23 [01:47.5]	24 [01:51.6]	25 [01:53.6]	26 [01:56.2]
L [v]	„In der Regel ist es“ A! „Positiv?“				
L [av]	Schau in die Richtung von S! Markierte Geistesexpression				
S1 [v]	„dass“ • • / oder nein! • •	„Ja!“ Eine	„ist es, dass“	Ne?	„Ist es positiv, dass eine
IT	egel ist	e	es	positiv	dass
[14]	28 [02:03.9]	29 [02:05.9]			
L [v]	„dass • in der Regel ist es positiv, dass“ • genau und jetzt				
L [av]	räuspert sich				
S1 [v]	und beziehungsweise“ • • Eoh. • •				
					Das Schreibfenster wird vergrößert.

Abb. 2: Transkript des Unterrichtsausschnittes (rechts) mit der Darstellung der virtuellen Kontaktfläche (links); IT bezieht sich auf die digitale Kontaktfläche.

Dasselbe passiert im nächsten Schritt (Fläche 13, Ereignis 25): Die Lehrkraft unterstützt mündlich eingreifend, maskiert dies als Suggestion (vgl. *Positiv?*), die eine Ratifizierung des Lernenden verlangt. Die Verschriftlichung wird erst dann vorgenommen, nachdem der Lernende die Korrektur selbst vorgenommen hat,

bzw. die Verschriftlichung wird als gemeinsames Produkt und als Beitrag des Lernenden als kollektives Problemlösehandeln gerahmt. Anschließend (Fläche 14) zeigt sich erneut das inszeniert kollektive, wiederholende Vorlesen als Bestätigung und Maskierung des unterstützenden Eingriffs sowie zur Überwindung der fragmentierten Chunk-basierten Produktion, als Synchronisierung in der *inner voicing*. Zum Ausdruck kommen somit adaptive und transformative Verfahren zur Etablierung des Modus *pseudo-kollaboratives Problemlösehandeln*, einerseits durch visuelle Steuerung und schriftbasiertes *Scaffolding*, stellvertretende Verschriftlichung im Sinne der kollektivierenden Prozessualität und andererseits durch Rahmung der korrektiven Brückenbildung als Vorschlag und bei der Festigung der Ergebnisse als kollaborative Leistung. Es lassen sich zahlreiche Indikatoren der bewussten Selbst-Zurücknahme und Selbstregulation im Lehrerhandeln erkennen, wie auffällig verlängerte Pausen (mit kompensatorischen nonverbalen Mitteln), Exothesen mit einem simuliert-kollaborativen und involvierenden Charakter, auffällig häufiges Räuspern bei problematischen, aber erwartet bekannten Wissens-elementen, nonverbales *Cuing* sowie artikulatorisch exotische Formen, wie etwa im Beispiel 1 (Fläche 13) *A!* mit einer markierten Gesichtsexpression, in der expeditiven Funktion, als Hinweis auf einen Fehler und Anregung zur Selbstkorrektur.

Visuelle Hinweise auf der interaktiven Kontaktfläche werden beim kollektiven Problemlösehandeln durch ko-konstruktive Entwicklung neuer interaktiver Lösungen immer systematischer als expeditiv-operative Verfahren genutzt, die Lernende in Lösungsfindungsprozessen navigieren, aktivieren, auf bekannte Wissens-elemente lenken und neukontextualisieren oder zur Selbst-optimierung anregen. Dabei zeigt sich die Tendenz zur allmählichen Transformation dieser von polyvalenten, multimodalen Strukturen mit der gleichzeitigen Nutzung sprachlicher und visueller Hinweise zu Strukturen, wo nur visuelle *Scaffolds* vorkommen, die als funktional sedimentiert und verselbstständig eine klare Anker-Funktionalität entwickeln. Der Charakter von visuellen *Scaffolds* (Strich, Positionierung des Cursors, Unterstiche, Kreise, farbliche Markierungen etc.) variiert abhängig von dem Wissensstatus und der geförderten Operation. So erfolgt im nächsten Beispiel 3 (s. Abb.3) durch die Positionierung des Cursors vor dem Verb eine Indizierung auf ein reflexives Pronomen durch Wortstellungsmarkierung und mündliche Indizierung der Lücke (*was fehlt hier*). Dabei werden *Noticing* und Monitoring gestärkt und eine fokussierte Steuerung vorgenommen.

Beispiel 3		30 [02:47.0] 31 [02:59.1]	32 [03:01.8]	33 [03:07.1]
L [v]	reflexiv. (12 s)	Wenn es reflexiv ist, was fehlt hier?		Lauter, ich hab
S2 [v]			(3s) Ähm sich? •••	
IT	um- bzw. neuorientiert	positioniert Cursor vor um		
		34 [03:09.2]	35 [03:10.0] 36 [03:10.7]	37 [03:15.2] 38 [03:16.0]
L [v]		es nicht. Genau. (3s) Und das ist dann der Satz.		
S1 [v]				Können wir machen ohne dass-
S2 [v]	Sich?		Aha!	
IT	sich		Punkt.	

Abb. 3: Transkript des Unterrichtsausschnittes.

Wenn man den Wissensstatus dieses Elements berücksichtigt (stabile Regelbeherrschung, geübt), ist die Qualität des *Scaffolds* im Sinne der sukzessiven Reduktion von Unterstützung durch *visual cued elicitation* erwerbsförderlich bzw. die Transformation des mentalen Ankers entspricht dem eingeschätzten Wissensstand des Elements. In diesem Beispiel zeigt sich auch die häufige Strategie zur interaktiven Einbindung durch (technisch ausgedeuteten) Aufforderung zum wiederholten, lauten Aussprechen (wobei objektiv keine Gründe vorliegen), um Lernende in ihrer selbständigen Aktivität zu bekräftigen, Sprechangst abzubauen und den Beitrag in seiner Relevanz und seinem kollaborativen Wert hervorzuheben. Die Erhöhung der stimmlichen Präsenz der Lernenden, die Aufwertung des Beitrags und die kollaborative Prozessualität durch die digitale Kontaktfläche führen zur Entspannung des interaktiven Rahmens und haben positive Auswirkungen auf die Beteiligung, denn andere Lernende melden sich häufiger selbstinitiativ mit alternativen Lösungen (wie auch im Beispiel 3).

Genauso wird, wie im nächsten Beispiel 4 (Abb. 4), unterstützend zur sprachlichen Indizierung des fehlenden Elements ein anderes visuelles Muster (*Strich setzen, Lösung initiieren, Strich ersetzen*, vgl. Fläche 43 und 44 im unteren Transkript) vorgenommen, um eine abstrakte Prozedur (*Positionierung des Subjekts im Zusammenhang mit der nominalen Transformation*), die im vorliegenden Lernkontext als noch nicht routinisiert gilt, zu vergegenständlichen und im Wissenssystem zu stabilisieren. Die Nutzung des Striches hat eine besondere metaphorisch-visuelle Kraft, denn sie wirkt blockierend bzw. visualisiert eine Inhibitionsstrategie, suggeriert einen ergänzenden Schritt des Selbst-Monitorings bzw. baut einen prozessualen Haltepunkt für die syntaktische Re-Analyse und die Aktivierung einer bestimmten Regel bzw. reguliert die Reihenfolge in der Verarbeitung.

Beispiel 4	
[42]	115 [05:43.3]
L [v]	sollt ihr aber keinen Infinitivsatz machen, sondern ein Dass-Satz. Dass / "Sehr wichtig
IT	, dass
[43]	116 [05:49.3] 117 [05:51.0]
L [v]	ist dass", und jetzt fehlt hier aber natürlich ein Subjekt. Ja, den muss ich
S2 [v]	"dass man dann
IT	Ein Strich nach dass wird gemacht, als Hinweis auf Subjekt
[44]	118 [05:55.5]
L [v]	ersetzen. Dafür habe ich man. Super!
S3 [v]	Kann man sagen äh: " dass einer passender Beruf
IT	Löschen des Strichs man

Abb. 4: Transkript des Unterrichtsausschnittes aus dem untersuchten digitalen Kontext.

Im Vergleich zum vorherigen Beispiel hat das hier geförderte Element einen anderen Wissensstatus und einen anderen Grad der Routinisiertheit. Die Systematik im visuellen *Scaffolding* entwickelt sich somit in Abhängigkeit vom eingeschätzten Status des geförderten Wissenslements und des eingeschätzten Aufwands in der Stabilisierung der Lernstrategie bzw. von der sprachlichen und mentalen Operation, die hier gefördert wird. Eine feinere Systematisierung in diesem Zusammenhang wäre ein dringendes praktisches und Forschungsdesiderat. Im Beispiel 4 zeigt sich darüber hinaus noch eine typische Nutzung der negativen Evidenz (vgl. *jetzt fehlt hier aber*) und der inszeniert geteilten Ich-Perspektivierung (vgl. *ich*) zur Einbindung der Lernenden in den Handlungskontext, die zur mentalen Synchronisierung und in der geteilten Verarbeitung zusammen mit der visuellen Steuerung verwendet wird. Diese Vorgehensweise zeigt sich auch im nächsten Fall (vgl. Beispiel 5, Abb.5): Die Lehrkraft simuliert aus der Ich-Perspektive eine Analyse des Satzes und baut dabei unterstützende Hinweise (fokussierend und disambiguierend) ein. Anstelle von Fragen oder visuellen Impulsen wird eine Vorentlastung in der Lösungsfindung durch das Verfahren der negativen Evidenzbildung (vgl. *es fehlt doch aber immer noch ein Subjekt*) vorgenommen. Dieser Impuls involviert Lernende in die Suche, bei der mehrere mögliche Lösungen vorgeschlagen werden (Fläche 14). Die Lösung wird verschriftlichend aufgenommen, ohne dass auf den anderen (implizit abgelehnten) Beitrag eingegangen wird, denn die interaktive Tafel und die da gesammelten Lösungen gelten als interaktiver und mentaler Organisationspunkt, was sich auch als eine gesichtswahrende und effektive Form der Bearbeitung von divergenten oder konkurrierenden Lösungen erweist.

Beispiel 5	
[13]	26 [01:36.3] 27 [01:38.0] 29 [01:40.7]
L [v]	Dann hab ich hier "ist". Das Verb "ist positiv". Sage ich "In der Regel ist positiv", hier
IT	ist positiv.
[14]	29 [01:45.5] 30 [01:46.7] 31 [01:47.5] 32 [01:48.6]
L [v]	fehlt doch aber immer noch ein Subjekt. Danke S3!
S2 [v]	"Ist" ähm hm Organisierung
S3 [v]	es
IT	es
[15]	33 [01:50.2] 34 [01:52.5] 35 [01:54.9]
L [v]	"Ist es positiv," perfekt. Dann weiß ich, ist es "dass". Nach so einem "dass" kommt aber
IT	Kommatzung d a s s
[16]	36 [01:59.1] 37 [02:00.8] 38 [02:03.8]
L [v]	immer immer auch ein •• ein Subjekt, perfekt S3! (lachen) Was sage ich dann -
S3 [v]	Subjekt?

Abb. 5: Transkript des Unterrichtsausschnittes.

Zur weiteren Bearbeitung inszeniert die Lehrkraft pseudo-kollaborativ fortführend wieder eine Art von gemeinschaftlichem Metatalk (vgl. Fläche 15): Aus der Ich-Perspektive wird die innere Rede bei der syntaktischen Analyse simuliert und dabei die geteilte Regel (*und dann weiß ich...*) als Schlussregel aktiviert (*nach... immer...*). Konstruiert wird diese als *uncompleted utterance* mit einer installierten Lücke, wo die Lernenden implizit aufgerufen werden, diese anhand der geteilten Inferenz also durch das mentale Synchronisieren zu füllen (vgl. Fläche 16, *Subjekt*) und sich interaktiv, mental und aktional zu synchronisieren. Die hier gezeigte Strategie der Involvierung in die pseudo-kollaborative Lösungsfindung umfasst die Metatalks aus der Ich-Perspektive und visuell organisierte Impulse zur geteilt-inferenziellen Schlussfolgerung, die gezielt eingesetzte Lücken zur Sicherung bestimmter Wissensbestände enthält und zur produktiven Wissenstransformation einbindet. Kollektiv zu ergänzende Lücke verlangt eine geteilte und synchronisierende Inferenz bzw. ein mitdenkendes Ich als virtuelle Kontaktfläche, mit dem ein interaktiver Ausgleich in der mentalen Prozessierung erfolgt, wichtige Brückenbildungen gesichert werden und somit eine Einbindung in den interaktiven Handlungsrahmen erfolgt. Auch wenn diese Verfahren im analogen Kontext vorkommen, sind sie im digitalen Raum – dank der steuernden und fokussierenden Funktion der interaktiven Tafel in der kollektiven Prozessierung und bei der Synchronisierung – frequenter, weniger direktiv und explizit fremdgesteuert, haben mehr Involvierungspotenzial und sind in ihrer Funktionalität grundlegend für den Ausbau des partizipativen Rahmens. Die Synchronisierungen und geteiltes Metatalk, gesteuert durch die virtuelle Kontaktfläche, involvieren im Modus der Ko-Prozessierung (als kollaborative Prozessualität) auf einer ganz grundlegenden Verarbeitungsebene (u. a. bei der Fokussierung, in der Bestimmung der Disambiguierungsrichtung, bei der Erkennung von An-

kerstrukturen, in der prozessualen Reihenfolge). Diese werden an der digitalen Kontaktfläche prägnanter erlebt als im analogen Kontext.

Zur Überwindung der interaktiven Distanz wird überwiegend ein inklusives *Wir* oder inszenierend-koprozessuales, involvierendes *Ich* genutzt. Das inklusive *Wir* wird vor allem zur Hervorhebung kollaborativer Ergebnisse, bei der Organisation der Übergänge oder des geteilten Wahrnehmungsbereichs genutzt sowie bei der Aktivierung des unterstellt geteilten Wissens in korrekativen Zusammenhängen, als Aufrufen des kollektiven Gedächtnisses und als simulierte innere Rede in der Initiierung der Selbstkorrektur. Dies wird im Folgenden veranschaulicht.

6. L: Genau. Dann muss ich jetzt das, was wir geschrieben haben, einmal löschen ist das okay? So und wir machen weiter mit ...
7. L: So ich rück das mal nach oben damit wir hier ein bisschen Platz bekommen.
8. L: Ein Passivsatz ist nicht "eingibt". Hm? Was brauchen wir immer mit (räuspert) Passiv?
9. L: Hm? Aus Neu beziehungsweise Umorientierung machen wir ja jetzt ein (räuspert sich)
- S1: orientiert
- L: Genau!
- S1: Neuorientiert.
- L: Und wir haben doch vorhin gesagt, dass es
- S1: sich, sich
- L: sich perfekt genau sich um beziehungsweise neu orientiert, ne? Wir hatten ja vorhin schon gesagt in der Gruppe, dass das ein reflexives Verb ist, ne?

Abb. 6: Lehreräußerungen aus dem Korpus aufgenommener Unterrichtseinheiten (Hervorhebungen durch die Verfasserin).

Um die Involvierung in den Phasen der Verschriftlichung zu sichern und einen möglichen Verlust des interaktiven Drahts zu den Teilnehmenden vorzubeugen, wird darüber hinaus eine expressive, unterhaltende prosodische Variation genutzt sowie Auto-Kommentare bzgl. der Computersteuerung als Involvierungsstrategie. Intensiver werden außerdem Verweise auf vorherige Beiträge und explizite Bezüge zwischen den Teilnehmenden genutzt. Es lassen sich genauso Versuche der Annäherung durch Kommentare zu Umgebung, Bild, erkanntem Zustand (Freude, Müdigkeit, Unkonzentriertheit) beobachten und in wenigen Fällen werden kollektivierende Gegenstände als interaktive Topoi genutzt, die trotz der virtuellen Distanz für alle hypothetisch verbindend wirken (wie Kaffee) bzw. in der Generierung eines interaktiv geteilten Raums als Überbrückungsfigur und kollektivierend fungieren. Videoaktive Teilnehmende werden direkt adressiert oder zum Vorlesen animiert, um durch eine intensivere stimmliche Präsenz der Lernenden und Pseudo-Intimisierung Einbindungspotenziale und Möglichkeiten der Steuerung zu erhöhen. Bei den direkt die Lehrkraft adressierenden Fragen sind häufiger Re-Adressierungen und anschließend Bearbeitungen im kollaborativen Modus erkennbar, wie in den unten genannten Beispielen. Dabei werden zuerst unspezifische, offene Adressierungen vorgenommen, wonach prädominant Aktive direkt aufgerufen werden oder anhand von visuellen Ein-

drücken der Bereitschaft oder der eingeschätzten Wirksamkeit in *Breakout-Rooms*.

10. Möchte irgendjemand vielleicht mithelfen? Svetlana, du warst ja auch in der Gruppe.
11. Es gibt aber auch noch eine andre Möglichkeit. Hat jemand was Anderes? Eine andere Idee?
12. Anna, was wolltest du? Sag mal deine Formulierung.
13. Sehr schön! Seid ihr alle damit einverstanden? (1,3s) Ja?

Abb. 7: Lehreräußerungen aus dem Korpus aufgenommener Unterrichtseinheiten (Hervorhebungen durch die Verfasserin).

An einigen Stellen, wo eine intensivere Partizipation erwartet wird, diese aber ausbleibt, werden inszenierende Verfahren beobachtet, die kommunikative Auswirkung der fehlenden Reaktion unterhaltend einordnet, als lockernd-annähernde Akte zur Reaktionssteigerung funktionalisiert, wie im unten angeführten Beispiel 14. Darüber hinaus werden kleinere interaktive Gewinne in der Beziehungsregulierung durch Handlungen mit negativen Perspektivierung der eigenen Lehreraktivität aus der vermeintlichen Perspektive der Lernenden erhofft, mit der auf eine interaktive Annäherung und intensivierte Beteiligung abgezielt wird, wie im Beispiel 15–16.

14. Seid ihr damit einverstanden? (8s) Schweigen. Nöö. Gut. Schweigen equals Yes. (3 s) So. Alles klar.
15. So. Damit ich euch mit Objekt- und Subjektsätzen weiterquäle, habe ich ein Kahoot gemacht.
16. Und ich hatte, ich muss euch ganz ehrlich ich sagen, ich hatte überall nur zehn Sekunden, da meinte Laura "um Gottes willen [Name der Lehrkraft] ((lacht)), ich schaff das nicht die ganzen Sätze so schnell zu lesen."
17. Würde ich gerne wissen, welcher Abschluss in eurem Land wird denn am häufigsten gemacht? Oder was ist denn am populärsten? ((7 s)) Versteht ihr meine Frage nicht?

Abb. 8: Lehreräußerungen aus dem Korpus aufgenommener Unterrichtseinheiten (Hervorhebungen durch die Verfasserin).

Bei Meinungsfragen (wie im Beispiel 17), die Lernende direkt betreffen und auf eine Erhöhung der Beteiligung abzielen, aber auch mit verlängerten Pausen und vereinfachend-lockernder Modifizierung der Frage keine erhofften Wirkungen erzielen, bauen die Lehrkräfte oft einen Schalter ein und stellen direkte Fragen nach dem Verständnis oder Problem, auch wenn alle Verständnisprobleme im Vorfeld bereits bearbeitet wurden. Diese problematisieren das interaktive *doing-resistance* der Lernenden, wirken etwas provokativer und insistierend. Genauso lassen sich an einigen Stellen *doing-resistance* bei Lehrkräften erkennen, die bei der Nicht-Interaktivität der Lernenden so lange warten, bis irgendeine Reaktion im Plenum provoziert wird, meist als Frage nach der „eigentlichen Frage“ realisiert, nachdem der Rahmen reorganisiert wird und eine leichte Intensivierung in der Beteiligung zu beobachten ist.

Außerdem sind bei der interaktiven Regulation sekundär funktionalisierte Handlungen zu erkennen, die die Bedingungen für die Beteiligung und Anbindung an den Kontext durch Identifizierung, Arbeit an der sozialen Kohäsion und

Ingrouping optimieren: So treten Lehrkräfte aus der Rolle heraus und erzählen häufiger aus ihrer Erfahrung, erklären gewisse Entscheidungen im Lehrprozess, bauen Smalltalk ein, arbeiten an Selbstwirksamkeitserwartungen und sprechen in diskursiven Scharnierpositionen Probleme, emotionale Zustände, Selbsterwartungen und Lösungen an. Es wird aus der Perspektive der Lernenden auf viele Lernprozess-bezogene Aspekte eingegangen, die den *Common Ground* der Gruppe bilden und sich auf die Beteiligungsstruktur implizit förderlich auswirken. Genauso werden zur interaktiven Dynamisierung andere Medien (z.B. *Kahoot*) eingefügt, die es in einem spielerischen Wettbewerbsmodus ermöglichen, emotional-affektiv zu handeln. Mit dem Ziel der primären Erhöhung der Interaktivität werden aber oft unsystematisch neue spielerische Handlungskontexte als interaktive Insel eingebaut, mit denen manche Lernzielprioritäten und -prozesse vernachlässigt und Strukturbrüche im Lernprozess ausgelöst werden. Nach solchen Handlungskontexten um der puren Partizipationsintensivierung willen erfolgen manchmal jähe Abbrüche und unkohärente Übergänge zu lehrerzentrierter Ordnung und somit eine interaktive Disproportionalität. Ein genauso ausgeprägtes Problem zeigt sich bei der Brückenbildung zwischen interaktiv aktiven und passiven Lernenden, sodass sich nicht selten Plenumsgespräche zu Zweiergesprächen transformieren oder durch Impulse/Fragen einzelner Lernenden gesteuert werden, die andere aus dem Off und ohne kollaborativen Mehrwert nur rezeptiv begleiten oder bei Versuchen der Beteiligung zu Strukturbrüchen, diskursiven Retraktionen und Komplikationen der Abläufe führen. Dies führt kompensatorisch zur Intensivierung der Interaktion in *Breakout*-Räumen, in denen Lernende die Unterstützung der Lehrkräfte nur selbst-initiativ nutzen, wobei manchmal der Eindruck entsteht, dass Lernende die Lehrkraft bei der internen Interaktion als Korrekturinstanz und Störung erleben und sich gerne selbst regulieren möchten. Dies versuchen Lehrkräfte durch Kommentare zur interaktiven Annäherung und *Ingrouping* zu kompensieren, nur Bezüge zu anderen Gruppen zu regulieren und proaktiv brückenbildend zu handeln, ziehen sich aber in *Breakout*-Räumen aus ihrer „Aufpasser-Fürsorge-Rolle“ deutlich zurück. Auch wenn infolge der gesteigerter Selbstwirksamkeit nach dem *Breakout-Room* manche Lernende ihre Beteiligung im Plenum intensivieren, treten andere wegen des recycelnden und korrektiven Charakters des anschließenden Plenumsgesprächs eher zurück.

5. **Aus dem Dialog mit forschenden DaF-Lehrenden: *Ich weiß, ich wurschtel online immer ganz viel herum***

Im Folgenden wird die die Perspektive forschender DaF-Lehrkräfte angenommen. Die Datengrundlage bilden 15 Projektarbeiten von jungen DaF-Lehrenden (der Universität Hildesheim und Philipps-Universität Marburg), die im Sommersemester 2020 und 2021 im Kontext des Seminars „Unterrichtsforschung DaF“ den digitalen Unterrichtskontext ihrer dienstälteren KollegInnen begleitet haben und sich dabei in mehrfacher Hinsicht in einer forschend-praktischen Dialogführungssituation befanden. Eine deutliche Mehrheit geht auf die Fragen der interaktiven Aktivierung im digitalen Unterrichtskontext ein und untersucht anhand von Interviews die subjektive Perspektive der Lehrenden, die Effektivitätssteigerung im Sinne der Aktionsforschung oder gesprächslinguistisch einige interaktive Aspekte (relevant für Fragen und Erklärsequenzen). Diese werden hier genauer betrachtet, um die Perspektive der Lehrkräfte im Verständnis der Probleme der digitalen Interaktivität, bei der Lösungsfindung sowie Herausforderungen der innovativen Dialogführung darzustellen. Fokussiert wird absichtlich die Perspektive junger DaF-Lehrender, da sie im Modus der forschenden Begleitung (von der beobachtenden und analytisch vertieften Problemanalyse, über Reflexion, Lösungsvorschläge und Umsetzungsmöglichkeiten) für das reflektierte und innovative Handeln im eristischen Dialog der Akteure, Perspektiven und zwischen Disziplinen befähigt werden.

Interviews mit Lehrkräften konfrontieren forschende Begleiter mit subjektiven Konzepten und unhinterfragten Überzeugungen und bestätigen, dass die Aktivierung im Online-Unterricht wesentlich schwieriger ausfällt, nicht nur weil die technisch vermittelte Kommunikation eine Barriere darstellt, sondern weil die gewohnten Methoden nicht angewendet bzw. vertraute Muster umgedacht werden müssen, wobei die Kompetenz der innovativen Lösungsfindung auch bei erfahren Kolleginnen nicht immer reflektiert praktiziert wird, eine gewisse Resistenz gegen Selbsttransformation herrscht bzw. das Konzept der transformativen Selbstreflexivität fehlt. Die Unmöglichkeit der Entwicklung des Lernpotenzials im neuen Lernkontext sowie die soziale Angst der Lernenden erweisen sich als wichtige Faktoren genauso wie die ungenügende Adaptivität der Lehrkräfte. Forschende Begleiter konfrontieren sich mit der Statik, Lehrerzentrierung und starren kommunikativen Strukturen, lernen aber die kollegiale Perspektive kennen und ihre ausgeprägte Unsicherheit bzgl. der Aktivierungsmöglichkeiten sowie den Handlungsdruck verstehen – u. a. infolge der Befürchtung, dass die schwachen Lernenden mehr als sonst „hinten runter“ fallen oder nicht alle Inhalte in kürzer Zeit sicher vermittelt werden können. Somit lernen sie die argumentativen Entscheidungswege der Lehrkräfte kennen sowie die Abhängigkeit

der Situierung einer Handlungspraktik von der Einschätzung und Voranalyse der dynamischen Faktorenkomplexionen. Erkannt werden Notlösungen, wobei alternative, kreative Formen im explorativen Modus der forschenden Begleitung entwickelt werden. In der Rolle der forschenden Begleiter fördern junge Lehrkräfte reflexive Selbstgespräche der Lehrkräfte und bilden ein Interface mit Impulsen zur Selbstoptimierung und Entwicklung neuer Handlungsformen. Es entwickelt sich eine produktive Selbstdistanz, die zur Hinterfragung von Handlungsroutinen, vertrauten Konzepten und Wahrnehmungsmustern, zur Entwicklung eines neuen Verständnisses für die Perspektive der Lernenden, Zusammenhänge und Lernpotenziale führt und ihre adaptive Transformation durch Exploration anregt. Forschende Begleiter lernen aus der Diskrepanz subjektiver Theorien mit Perspektiven anderer Akteure und wiss. Ansätze die notwendige Multiperspektivität und Vorteile der produktiven Herstellung argumentativer Zusammenhänge im Dialog, sind aber nicht (oder nur bedingt) in der Lage, die erkannten Diskrepanzen und Impulse der Analyse innovativ zu transformieren.

Bei der Analyse der digitalen Unterrichtsrealität zeigt sich eine deutliche Unsicherheit in der Operationalisierung digitaler Lern- und Handlungsformen und -prozesse, ihrer eingeschätzten Effektivität und damit verbundener subjektiver Konstrukte. Die Analyse hat vor allem einen explorativen Charakter zum Verständnis neuer Konstellationen und Faktorenkomplexion und trägt zum Abbau von einfachen, monofaktoriellen, kausalen Annahmen bei, wie in einer Projektarbeit sehr explizit kommentiert wird:

„Zu viele Faktoren spielen für den Untersuchungsgegenstand ‚Interaktivität‘ eine Rolle, sodass man nicht klar feststellen kann, wann genau sich der Grad an Interaktivität verändert. Unsere Perspektive hat sich bei der Analyse verändert und wir nehmen viele Komponenten im komplexen Phänomen digitaler Unterricht wahr, die uns vorher nicht aufgefallen wären. Es stellte sich heraus, dass unsere Erwartungen und Vorannahmen nur begrenzt mit der beobachtbaren Realität der Unterrichtsstunde übereinstimmte.“ (Auszug aus der Projektarbeit von N.T, E.W.; Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Viele vertraute Konzepte und Handlungsmuster werden in Frage gestellt, wie Interaktivität, Indikatoren und Kriterien für die Einschätzung der Interaktivität, die auch theoretisch nicht genügend anschlussfähig für die praktischen Herausforderungen ausgearbeitet meist mit selektiven theoretischen Übernahmen gelöst werden. Idealisierte Erwartungen im Präsenzunterricht werden als Standard auf das Digitale projiziert. So wird im folgenden Beispiel die Interaktivität mit „lebendige, fortlaufende Kommunikation“ gleich-gesetzt oder mit Unterrichtsgespräch außerhalb des lehrergesteuerten Frage-Antwort-Musters und mit einer Dynamik der Bezüge zwischen den Lernenden erklärt:

„Ein interaktiver Unterricht ist ein Unterricht, der von einer lebendigen verbalen und nonverbalen Kommunikation lebt. Dabei meint Interaktivität ein sich fortlaufend und vernetzend entwickelndes Unterrichtsgespräch, in dem Schüler*innen aufeinander Bezug nehmen.“ (ebd.)

Auf der Folie des Präsenzunterrichts werden neue Handlungsformen als nicht-/äquivalent (oft gleichgesetzt mit effektiv) eingeordnet, anstatt dass die neuen Impulse, Konstellationen und kreative Handlungsformen erkannt und das Konzept der digitalen Interaktivität in einer neuen Konstellation der (pseudo-) kollaborativen Prozessualität erkannt bzw. der Begriff „Interaktion“ induktiv ausgebaut und multidimensional geöffnet wird. So wird in einer sprachlinguistischen Analyse (s. Abb. 9) eine pauschale interpretative Einordnung mit unreflektierter Prototypisierung vorgenommen: Studierende gehen von einem Konzept des Handlungsmusters aus dem Präsenzunterricht aus, den sie im digitalen Kontext als bestätigt sehen und dabei mit einer interaktiven Äquivalenz schlussfolgern. Spezifika des digitalen Handlungsraums werden in der sprachlich expliziteren und intensiveren Begleitung gesucht, immer unreflektiert mit jenen im Präsenzunterricht verglichen.

„Dieser Ausschnitt ist typisch für den digitalen Distanzunterricht. Die Lehrerin muss vieles expliziter ausdrücken als es im Präsenzunterricht der Fall wäre oder sprachlich begleiten. (...) Die Form des digitalen Distanzunterrichts beeinflusst den Unterricht im Allgemeinen, jedoch hat sie keinen nennenswerten Einfluss auf das „Aufgabe lösen“-Handlungsmuster selbst, denn es bleibt unverändert.“

[28]		55 [07:28.7]	56 [07:30.8]	57 [07:32.8]
L [v]	Dabei istt * * nicht ratsám... ((1s))			Dabei ist nicht
SI [v]	ratsam, dass ((1.6s))			dáss...
SI [v]				
[29]		58 [07:34.2]		59 [07:35.8]
L [v]	ratsam, dass...? * * *			
SI [v]				äh diee An * * ga be * * ja das Erfuhren * * * de ner
SI [sv]				zich Nase hoch
[30]				
		60 [07:44.3]	61 [07:44.9]	62 [07:46.3]
L [v]	das Erfundené			
SI [v]	die			* * * dee nee ((3s)) aahm
SI [sv]				

Transkript, das als Ausgangspunkt für die Analyse dient

Abb. 9: Auszug aus einer studentischen Projektarbeit (A.K., August 2020), Hervorhebungen durch die Verfasserin.

Der Begriff „Muster“ wird übergeneralisiert und unterstellt, dass es *das* Handlungsmuster gibt, das auch in neuen Konstellationen nicht signifikant angepasst und moduliert oder transformiert wird. Die ausgewählte Sequenz liefert allerdings viele Evidenzen für die Emergenz einer neuen Handlungsform im Sinne der digital gesteuerten Koprozessualität (vgl. den Abschnitt 4), die hier leider nicht erkannt wird, sondern mit vertrauten Alltagskonzepten und Argumentationen aus der selektiv rezipierten Theorie gleichgesetzt und unter einem Pseudo-Begriff „Muster“ unreflektiert subsumiert wird. An dieser Stelle wäre die Verwendung des Begriffes Muster in der Lehrerbildung (zumindest in einigen Kontexten) zu relativieren, denn dadurch werden unproduktive argumentative Konstrukte generiert und gewisse Kompetenzen des adaptiven Handelns implizit im Vorfeld blockiert.

Die Videoanalyse des digitalen Unterrichts eröffnet ein neues Verständnis für die multiplen Dimensionen im Handeln, wie etwa bei der Gestik, die Lehrende als Mittel zur Kompensation der fehlenden Bewegung, zur Abwechslung und Auflockerung erkennen und einzelne Funktionen wie Unterstützung, Hervorhebung, Semantisierung oder Ersatz fokussieren. In solchen Analysen zeigt sich allerdings die Tendenz zur Isolierung einzelner Phänomene, ihrer oberflächlichen Deskription auf der interpretativen Folie eigener Erfahrung, Einordnung im Sinne rezipierter theoretischer Ansätze, ohne dass die innovativen Aspekte erkannt und lösungsorientiert vertieft oder neu gedacht werden. Dies kommt auch im folgenden Beispiel zum Ausdruck (s. Abb. 10).

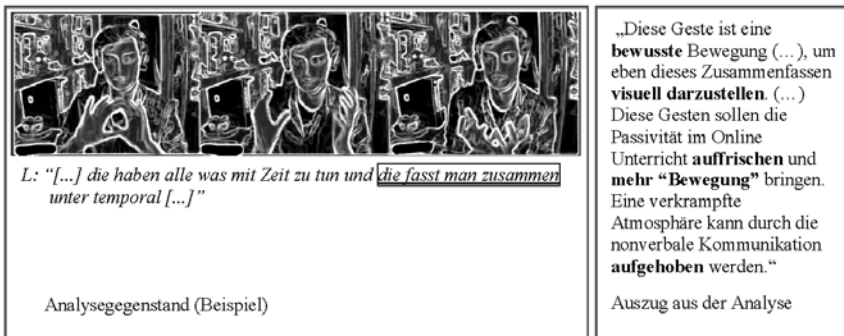


Abb. 10: Aus der Projektarbeit der forschenden Praktiker A.G./A.L. (August 2021).

Das Lehrer-Handeln wird beschrieben, aber wenig analytisch vertieft, sondern viel mehr im Sinne des übernommenen Musters aus der selektiv rezipierten Theorie fragmentiert interpretativ eingeordnet (vgl. Auszug aus der Analyse, Abb. 10). Die forschenden Praktiker bleiben im Korsett der theoretischen Ansätze „gefangen“ und nutzen wenig interdisziplinäre, analytische Impulse zur interpretativen Vertiefung und zur innovativen Entwicklung neuer Lösungen. Die Analyseprozesse eröffnen allerdings viel mehr Fragen, wie jene bzgl. der Auswirkung, Variation und Konstanz des Untersuchungsgegenstands im Unterrichtsverlauf, bzgl. der Verhältnisse zwischen unterschiedlichen Realisierungen und Typen, eigentliche Unterschiede zwischen dem analogen und digitalen Kontext, in der Funktionalisierung und Effektivität. Erkannt wird die Notwendigkeit ihrer Systematisierung und Entwicklung von Maßnahmen, um diese weiter zu überprüfen. Die Analyse bietet allerdings wenig Potenzial für die Innovation, sichert aber eine reflektierte Grund- und Fragehaltung und sensibilisiert für neue Handlungsdimensionen und Möglichkeiten ihrer analytischen Durchdringung. Die Rolle der forschenden Begleitung gibt Innovationsimpulse, regt die Distanz zu eigenen subjektiven Theorien an, baut analytische Haltung durch Diskussion der Faktorenkomplexion und Auswirkungen auf und bahnt

reflexive Strukturen ein, aber es zeigen sich viele Lücken an der Schaltstelle zwischen den Impulsen der Analyse und der innovativen Lösungsentwicklung.

Trotz positiver Effekte ist es in vielen Beispielen negativ zu konstatieren, dass nur Probleme und Einschränkungen fokussiert werden und eine externe Lösungsfindung erwartet wird, anstatt dass induktiv lösungsorientiert gedacht eigene Anpassungen und Ad-hoc-Lösungen analytisch basiert erkannt, reflektiert oder neukonzipiert werden. Es zeigt sich eine Offenheit für den reflektierten Transfer aber nicht für die innovative Weiterführung. Der folgende Auszug aus der Projektarbeit zeigt, dass einige Strategien funktional erkannt werden und in einem reflektierten Selbstbeobachtungsmodus internalisiert werden, aber die Entwicklung weiterer innovativer Maßnahmen im produktiven Dialog scheitert:

„Während der Auswertung wurde uns die Bedeutung des Perspektivwechsels bewusst. Zunächst haben wir die Interpretationen nur auf die zu beobachtende Lehrperson angewandt und weiter ausgeführt. Nachdem wir diese dann allerdings ausgewertet hatten, begann die explorative Selbstbeobachtung an dem eigenen Verhalten und die Anwendung. Durch diese konnten eigene Praktiken und Routinen wahrgenommen werden. Anknüpfend an diese erste Selbstbeobachtung mussten im weiteren Verlauf weitere Punkte, wie die Selbstdistanz, die kritische Prüfung und die Entwicklung von weiteren Maßnahmen erfolgen. Dennoch hat uns diese vorliegende Forschungsarbeit einen ersten Eindruck von Möglichkeiten der Verbesserung des Unterrichtsgeschehen geboten, welche wir versuchen werden im weiteren Verlauf auch auf uns selbst anzuwenden, um somit den eigenen Unterricht immer wieder neu zu optimieren.“ (Projektarbeit von A.G./A.S., September 2021; Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Außerdem zeigt sich bei wenigen eine reflektierte Haltung im Umgang mit der Ratgeber- und pseudofachlicher Literatur, die unkritisch rezipiert zu unreflektierten Annahmen bzgl. der Funktionalität und Un-/Effektivität führt. Die Aktionsforschung zeigt sich dabei als Modus zur produktiven Konfrontation mit unhinterfragten Überzeugungen und Argumentationsmustern, zum Heraustreten aus klassifikatorischen Zwängen sowie zur Stärkung der reflexiven, Innovations- und Problemlösungskompetenz. So wird in einer Projektarbeit die These der Erhöhung der Interaktivität durch *Kahoot*, *Padlet* und *Mindmeister* befolgt, aber im Laufe der Analyse problematisiert sowie das ganze dahinter versteckte Denkmuster. Die Analyse zeigt, dass die Tools nicht den gewünschten und erwarteten Effekt erzielen. Gemessen wird die Interaktivität in unterschiedlichen Settings durch Redeanteile, Kohärenz und Bezüge zwischen den Akteuren und vor allem in der Lockerung der lehrerzentrierten Steuerung bzw. des Frage-Antwort-Musters, die dann untereinander verglichen werden. Die Redezeit der Lernenden erhöht sich mit interaktiven Tools etwas (aber nicht signifikant) und es kommt zu weniger ungünstigen Überschneidungen, aber qualitativ ändert sich die interaktive Struktur und Handlungsmuster nicht wesentlich. Der Spaßfaktor und die Motivation werden dank Abwechslung und

Dynamisierungseffekte einer neuen kognitiven Aktivierung gesteigert, die Sprechangst minimiert und das Gefühl des realitätsnahen, wirksamen Handelns und Wissensfestigung vermittelt, was als erster Schritt in Richtung Verbesserung von Beteiligung und Interaktion im Unterricht interpretiert wird. Forschende Praktiker zweifeln an der Effektivität dieser ursprünglich gedacht interaktiv höherwertigen Kommunikation für die Förderung der Lernprozesse und schlussfolgern, dass zur Erhöhung der Interaktivität vielmehr kommunikative Micro-Verfahren von Bedeutung sind, zur adaptiven Transformation von einer uni- zu poly-zentrierten Interaktion und in der Brückenbildung während der kooperativen Arbeit. Als Alternative werden Transformationen in der Konzeption interaktiver Rahmen und Rollenverteilung vorgeschlagen, wie durch die Abgabe der Moderation an Lernende oder die Arbeit in Kleingruppen, wo nicht unbedingt eine moderierende Person nötig ist. Aus dem forschenden Dialog wird bilanziert, die interaktiven Micro-Verfahren mehr in den Fokus zu nehmen, mit denen kollaborative Interaktion initiiert, optimal begleitet und vertieft werden kann. Dies steht im Einklang mit Ergebnissen der Interaktionsforschung. Die aktional forschende Praxis liefert somit wichtige Impulse und anschlussfähige Vorschläge, die im weiteren Dialog innovativ genutzt werden können.

Die forschende Praxis konfrontiert sich dabei mit eigenen falschen Erwartung bzgl. der Ableitung von generalisierbaren Lösungen und denkt um (was in vielen wissenschaftlichen Kontexten erwünscht wäre): Maßnahmen lassen sich ohne Verständnis der Problemlage, Analyse der Konstellationen, Ziele und Vorgehensweise nicht pauschalisieren und auch nicht ohne Reflexion in mehreren Zyklen der Entwicklung und Erprobung, insbesondere die Effektivität einer Maßnahme. Anstelle von einfachen Rezepten und gebrauchsfertigen Anleitungen werden reflexive und analytische Hinweise auf zu beachtende Aspekte gegeben, abschließend viel mehr Fragen gestellt als Antworten gegeben, Kategorien, Klassifizierungen und Vorannahmen problematisiert und ein Bewusstsein für eigene Irrtümer und Veränderungen in der Wahrnehmung, Kausalitäten und Verständnis von Faktoren gezeigt, die ein neues, transformiertes Denkmuster beweisen. Dies bestätigt auch das folgende Zitat:

„Das Ziel ist kein universales Regelwerk für die Praxis, sondern der Aufbau und die Entwicklung von Analyse- und Reflexionskompetenzen, Abstraktionsfähigkeiten sowie der Fähigkeit, auf Situationen im Unterrichtsdiskurs flexibel reagieren zu können.“
(Auszug aus der Projektarbeit von A.H & A.Z., S. 53)

Das Innovationspotenzial der analysierten Projektarbeiten liegt nicht nur in der Konstituierung des Untersuchungsgegenstands aus dem aktuellen Problem und seiner Multiperspektivierung sondern in der Bildung innovativer Kategorien und Versuche der Konzeptualisierung (wie etwa Interaktions-, Bewegungsverlauf, Konstrukt „eingeschätzter Grad der Interaktivität“), in neuen Wegen der Ob-

jektivierung (durch Visualisierung, „Dynamogramme“, die Veränderungen der Prozesse darstellen) sowie in der oft interdisziplinären Herangehensweise. Darüber hinaus werden ursprünglich selbstverständliche Kategorien argumentativ rekonfiguriert und in Versuchen der Herstellung des Anwendungsbezugs sowie in einer argumentativen Wissensgenerierung im Dialog mit wissenschaftlichen Ansätzen und durch ihre allmähliche Integration in das handlungspraktische Denkmuster weiterentwickelt. Das Innovative liegt genauso in der Defragmentierung gewisser Wissensbestände und ihrer funktionalen Verknüpfung im reflektierten Selbstgespräch. Auch wenn manche dieser Arbeiten auf den ersten Blick kein aktuell innovatives Wissen generieren, bauen sie viele Irrtümer, falsche Kausalitätsannahmen und Effektivitäts-/Evaluationsdruck ab und schaffen längerfristig wichtige Grundlagen für eine forschende, sich selbst aktualisierende und adaptive Praxis. Die forschende Begleitung erweist sich als Form zur Förderung des nachhaltigen Reflexionshandelns/-wissens und in der produktiven Dialogführung, die wichtige mentale Strukturen das innovative Handeln entwickeln und auch für interdisziplinäre wissenschaftliche Arbeit bereichernd sind.

6. Fazit: Der Weg zum Dialog führt durch Selbstgespräche

Digitale Konstellationen führen zur Emergenz neuer Handlungsformen, durch konstellative Anpassung und Transformation vertrauter Handlungspraktiken, durch Emergenz neuer Formen und ihre adaptive Hybridisierung. Die Dynamiken der Anpassung und Transformationen des Handlungskontextes setzen die Fähigkeit zur transformatorischen Selbstreflexivität bzw. reflektierten Transformativität voraus, die im Selbstgespräch und im inter-/intradisziplinären Dialog stattfindet. Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, wie zur Bearbeitung des Problems der aktiven Teilnahme in der ersten Welle des Corona-bedingten Umstiegs auf den Zoom-Unterricht ein Modus der kollaborativen Prozessualität emergiert und sukzessive etabliert wird; dabei wird die dominant fragegeleitete Steuerung bzw. das lehrerzentrierte Frage-Antwort-Muster allmählich zum kollaborativen Problemlösehandeln transformiert. Die kollaborative Ko-Prozessierung emergiert dank dem multimodalen Handeln der Lehrkraft in der neuen Rolle als Kontaktfläche bei der visuellen Aktivierung, kollektivierenden Sammlung und Steuerung der kollaborativen Aktivität (1) durch visuelles *Scaffolding* (visuelle Impulse, Winkstrukturen, Hinweise zur selbstinitiierten Selbstoptimierung, visuelle Verknüpfung, und Dynamiken in der Synchronisierung von Modalitäten), (2) durch Evidenz-basierte Impulsgenerierung, die gemeinschaftliche Lösehandlungen durch *Noticing* einleitet und mit kollaborativen Brückenbildungen der Lehrkraft begleitet wird, (3) durch simulierte Me-

tatalks aus der Ich-Perspektive und Elizitierungen mit lückenhaften Äußerungen zur Aktivierung bestimmter Wissensbestände und Synchronisierung in der inferenziellen, analogisierenden Aktivität, (4) durch pseudo-kollaboratives Handeln, in dem unterstützende Eingriffe und andere typische Formen des Lehrerhandelns als kollaborativ simuliert werden und als multifunktionale Formen zur Transformation des Handlungsrahmens genutzt werden, (5) durch Verfahren zur diskursiven Öffnung, Pluralisierung möglicher Lösungen und Intensivierung gemeinsamer Arbeit an ihrer Relationierung. Des Weiteren zeigt sich eine Fülle an sekundär funktionalisierten Handlungsformen (metastrategische, narrative, *Gaming*-Sequenzen) sowie zur interaktiven Einbindung (u. a. durch kollektivierende Topoi, strategische Nutzung von Deiktika, Erhöhung der stimmlichen Präsenz der Lernenden durch kollaboratives Lesen) oder zur Regulierung der interaktiven Beteiligung (z. B. bei der Bearbeitung/durch *doing resistance*). Da es sich hier um eine Momentaufnahme handelt, sind longitudinale Studien wünschenswert, um die Dimension der Transformativität sowie die Mechanismen der Sedimentierung einer Handlungspraktik noch weiter zu vertiefen sowie methodologisch triangulierende und interdisziplinäre Studien, um das Konzept der digitalen Interaktivitäten in all seinen Facetten besser zu verstehen, sowie die Interaktion objektiver und subjektiver Konzepte. Akteure projizieren gewisse Erwartungen bzgl. der digitalen Interaktivität, erkunden diese weiter durch Anpassung, Aushandlung und innovatives Ad-hoc-Handeln, was allerdings oft unreflektiert, unsichtbar, unsystematisch bleibt und in seinem Innovationspotenzial verloren. In diesem Zusammenhang wird dafür plädiert, die reflektierte Transformativität bzw. transformative Selbstreflexivität der Lehrenden in ausgeprägt adaptiven Kontexten zu unterstützen, auf innovative Modulation im Handeln aufmerksam zu machen, um dadurch auch für die dahinterliegenden Wahrnehmungen, Einschätzungen und Entscheidungslogiken zu sensibilisieren, aber vor allem um ihre produktive Weiterentwicklung durch analytische Vertiefung, Systematisierung und durch den reflektierteren Einsatz anzuregen und vor allem Lehrkräfte strategisch in ihrer Kompetenz und Handlungswirksamkeit zu stärken, den Irritationen in einer neuen Situation mit induktiver Innovation im Sinne der Aktionsforschung zu entgegnen.

Die Analysen der forschenden Praxis bestätigen, dass Dialoge – angeregt durch die forschende Begleitung – positive Auswirkungen haben, zumal da sie Multiperspektivität und das Verständnis der Faktorenkomplexion unterstützen, das Ausbrechen aus der Routine und eine reflektierte Grundhaltung sichern, Analyseprozesse und explorative Haltung fördern sowie den evaluativen und Effektivitätsdruck reduzieren. Viele Konzepte und unbewusste Filter im situativen Verständnis werden abgebaut und Lösungsfindungsversuche angeregt. Allerdings zeigt sich ein großes Desiderat in der analytischen Vertiefung, Operationalisierung, Herstellung der Zusammenhänge, in der inter-/ intradisziplin-

nären Dialogführung im Umgang mit der argumentativen Polyfonie sowie in der induktiven Lösungsentwicklung, zumal da selektive, unkritische Übernahmen aus der Theorie, konzeptionelle Angleichungen und Übernahme von externen Lösungen die authentischen Ergebnisse und Innovationsimpulse blockieren. Um diese praktisch oder theoretisch geleitete „Blindheit“ vorzubeugen, sollte der Kompetenzbereich der reflektierten Dialogführung (wissenschaftsintern und -extern) besonders gefördert werden und dabei die transformative Selbstreflexivität in der Wissensgenerierung, bei der Divergenzbearbeitung und Verknüpfung diverser Wissenssysteme im Dialog der Disziplinen, Ansätze, Konzepte und Perspektiven. Die systematische Transformation eines Irritationsimpulses oder Divergenzerfahrung zum Innovationpunkt und seine systematische Vertiefung im dialogischen Interface der Wissenschaften und Praxis ist die Voraussetzung für das adaptive, kreative Handeln und die nachhaltige Innovation. Da sich dies aber als Entwicklungsprozess im Rahmen der forschenden Praxis nur ansatzweise anbahnen lässt und wenn nicht regelmäßig praktiziert wird, unvollständig bleibt, wird hier abschließend dafür plädiert, forschendes Lernen und forschende Praktika nicht nur in der Grundausbildung zu praktizieren, sondern diese im beruflichen Alltag besser zu verankern, mehr Dialogsituationen in interdisziplinären Konstellationen zu ermöglichen sowie Begleitforschung mit dem Fokus auf Innovation zu intensivieren.

Literaturverzeichnis

- Ahlers, Timo/ Lazović, Milica/ Schweiger, Kathrin/ Senkbeil, Karsten (2020): Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (2), 237–269.
- Ahlers, Timo/ Bumann, Cassandra/ Kölle, Ralph/ Lazović, Milica (2021): Hololingo! – A Game-Based Social Virtual Reality Application for Foreign Language Tandem Learning. In: Kienle, A./ Harrer, A./ Haake, J. M./ Lingnau, A. (Hrsg.), *Die 19. Fachtagung Bildungstechnologien der Gesellschaft für Informatik, Lecture Notes in Informatics (LNI)*. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 37–48.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter/ Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Grundlegend überarbeitete Auflage*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, Markus/ Gaube, Veronika/ Wieser, Bernhard (2014): Interdisziplinär forschen. In: Dressel, G./ Berger, W./ Heimerl, K./ Winiwarter, V. (Hg.), *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden*. Bielefeld: Transcript, 105–119.
- Bauer, Martin/ Schmid, Stefan/ Weinbacher, Gregor (2020): *digi.folio – digitale Kompetenzen bei Lehrkräften aufbauen. Das maßgeschneiderte Fortbildungsprogramm für digital kompetente Lehrkräfte in Österreich*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20:1, 78–86.

- Bertrand, Philippe/ Guegan, Jérôme/ Robieux, Léonore/ McCall, Cade A./ Zenasni, Franck (2018): Learning Empathy Through Virtual Reality: Multiple Strategies for Training Empathy-Related Abilities Using Body Ownership Illusions in Embodied Virtual Reality. In: *Frontiers in Robotics and AI*, 1–18.
- Beutel, Mirja/ Floß, Peter/ Kull, Carolin/ Wigger-Eckei, Aline (2020): Forschendes Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Ein Beitrag zur Entwicklung professioneller Überzeugungen. In: Wulf, Carmen/ Haberstroh, Susanne/ Petersen, Maren (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Springer VS, 111–128.
- Biebighäuser, Katrin (2013): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Aufgabengestaltung in komplexen multimodalen Lernumgebungen. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 42 (2), 55–70.
- Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr.
- Biebighäuser, Katrin/ Marques-Schäfer, Gabriela (2020): Mobile narrative Landeskunde – kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems. In: Biebighäuser, Katrin/ Feick, Diana (Hg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 93–113.
- Buchem, Ilona (2018): Veränderungen in der Didaktik durch Mobile Learning. In: De Witt, C./ Gloerfeld, Ch. (Hg.), *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer, 43–63.
- Ehlich, Konrad (2012): Wissenschaftssprache(n) und Gesellschaft. In: Thielmann, W./ Neumannová, H. (Hg.), *In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 13–24.
- Feick, Diana (2020): Digital und mobil – Befunde zur Nutzung mobiler Endgeräte im DaF-Unterricht der Sekundarstufe. In: Biebighäuser, K./ Feick, D. (Hg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 43–68.
- Gloerfeld, Christina (2018): Mobile Learning – was ist eigentlich der Kern? Eine Quintessenz aus Theorien, Modellen und Konzepten. In: De Witt, C./ Gloerfeld, Ch. (Hg.), *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer, 257–281.
- Görke, Alexander (2017): Einheit oder Vielfalt?! Ein Beitrag zur Ausdifferenzierung verschiedener Kulturen im Wissenschaftsjournalismus. In: Hagen, L./ Lüthje, C./ Ohser, F./ Seifert, C. (Hg.), *Wissenschaftskommunikation. Die Rolle der Disziplinen*. Baden-Baden: Nomos, 79–100.
- Grein, Marion (2021): Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In: Strömsdörfer, D. (Hg.), *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Ergebnisse der digitalen Abschlussstagung der Germanistischen Institutspartnerschaft Freiburg–Belgorod am 06. November 2020*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg, 18–31.
- Hamilton, Erica R./ Rosenberg, Joshua M./ Akcaoglu, Mete (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model; A Critical Review and Suggestions for its Use. In: *TechTrends* 60, 433–441.
- Handke, Jürgen (2020): *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Thomas/ Lanig, Andreas Ken (2020): *Digital lehren. Das Homeschooling-Methodenbuch*. Baden-Baden: Tectum.

- Majlesi, Ali Reza (2021): The Intersubjective Objectivity of Learnables. In: Kunitz, S./ Markee, N. (Hg.), *Classroom based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer, 41–71.
- Mezirow, Jack and Associates (Hg.) (2000): *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Mystakidis, Stylianos (2019): *Motivation enhanced deep and meaningful learning with social virtual reality*. University of Jyväskylä (Dissertation). Online: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66667> (06.03.2021).
- Puentedura, Ruben R. (2020): SAMR – A Research Perspective. *Folien zur Darstellung des SAMR-Modells im Blog des Autors*. Online: http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2020/01/SAMR_AResearchPerspective.pdf (13.10.2021).
- Schönknecht, Gudrun (2005): *Die Entwicklung der Innovationskompetenz von Lehrerinnen aus (Berufs-) Biographischer Perspektive*. Online: https://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf (20.3.2022).
- Stimm, Maria (2020): *Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenen-pädagogischer Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thielmann, Winfried (2017): Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen. In: *Info DaF* 44: 5, 546–569.
- Tillmann, Angela/ Weßel, André (2018): Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In: Pietraß, M./ Fromme, J./ Grell, P./ Hug, T. (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 111–134.
- Vangergrift, Ilona (2016): *Second-language Discourse in the Digital World. Linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Warneke, Dagmara (2008): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: university press.

Zum Ertrag der sprachtypologisch-kontrastiven Sprachbeschreibung für den DaF-/DaFnE-Unterricht am Beispiel der Infinitivkonstruktionen

Abstract: In this article we present findings on how language-typological and contrastive analyses are applicable in L3-acquisition, especially in the case of L3-German after English as L2. The starting point for the considerations are approaches from language typology, contrastive linguistics and multilingualism research and their interfaces: We examine how grammar is reflected in theories of multilingualism and L3-acquisition and explain the relationship between multilingualism and teaching L3-German. In addition, we provide language-typological and contrastive descriptions of selected properties of infinitive constructions in German, English and Hungarian.

Keywords: Infinitive constructions, contrastive analysis, multilingualism, L3-acquisition, teaching German as a foreign language

1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz zeigt Ergebnisse einer Pilotanalyse, die darauf abzielt, Erkenntnisse sprachtypologisch-kontrastiver Analysen im Tertiärsprachenunterricht, insbesondere im DaFnE-Unterricht anwendbar zu machen.

Ausgangspunkt für die Überlegungen bilden Ansätze der Sprachtypologie, der kontrastiven Linguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung. Diese Ansätze haben gemeinsam, dass sie sich – direkt oder indirekt – mit Spracherwerb bzw. Sprachlernen beschäftigen: Die kontrastive Linguistik ist von ihren ursprünglichen Zielsetzungen her auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichtet, Vorschläge für den Einsatz sprachtypologischer Erkenntnisse im FSU gibt es seit den 1970er Jahren (Dezsó/Nemser 1972). Spracherwerb/Fremdsprachenerwerb ist auch in der Mehrsprachigkeitsforschung zentral. Es lassen sich auch Synergien aufzeigen: Sprachtypologisch orientierte kontrastive Linguistik wird seit den

1 Krisztina Molnár, Pécsi Tudományegyetem, molnar.krisztina@pte.hu, ORCID: 0000-0003-3805-8518, Tímea Berényi-Nagy, Pécsi Tudományegyetem, berenyi-nagy.timea@pte.hu, ORCID: 0000-0001-8731-224X.

1990er Jahren intensiv betrieben und auch die Einbeziehung deren Ergebnisse in die Mehrsprachigkeitsforschung liegt auf der Hand. In der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik gibt es auch Projekte mit einem sprachvergleichenden Hintergrund (z. B. EuroCom). Diese Projekte fokussieren in der Regel auf lexikalische Eigenschaften der involvierten Sprachen, grammatische Aspekte bleiben meistens im Hintergrund. Somit stellt die systematische Untersuchung der Rolle der Grammatik bzw. des grammatischen Transfers im L2-/L3-Unterricht ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

In unserem Pilotprojekt versuchen wir, am Beispiel von Infinitivkonstruktionen aufzuzeigen, wie sprachtypologisch-kontrastive Analysen zum L3-Unterricht beitragen können. In der Beschreibung konzentrieren wir uns auf ungarische Muttersprachler, die Englisch als Erste und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Eine besondere Schwierigkeit bei der Durchführung des Projekts resultiert daraus, dass die methodologischen Grundlagen für Beschreibungen dieser Art grundsätzlich noch fehlen bzw. nicht vollständig ausgearbeitet sind.

Im Folgenden wird in Abschnitt 2 dargestellt, welchen Stellenwert die Grammatik in ausgewählten Theorien der Mehrsprachigkeit und des L3-Erwerbs hat. In Abschnitt 3 wird auf die Beziehung von Mehrsprachigkeit und DaF/E-Unterricht eingegangen. Abschnitt 4 liefert dann eine sprachtypologisch-kontrastive Beschreibung von ausgewählten Eigenschaften von Infinitivkonstruktionen im Deutschen, Englischen und Ungarischen. Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst und weitere Forschungsfragen formuliert.

2. Grammatik in Theorien der Mehrsprachigkeit und des L3-Erwerbs

Nach der holistischen Auffassung bilden lexikalisches und grammatisches Wissen bzw. allgemeines Weltwissen das mentale Lexikon (ML) (Boócz-Barna 2007: 43, Lukács et al. 2014: 167 f., Plieger 2006: 8 f., 21 ff.). Diese Ansicht lässt sich auch in Modellen zur Zweisprachigkeit erkennen, wie z. B. im *Integrierten Modell der Sprachspeicherung* von Riehl (s. Abb. 1), in dem präsentiert wird, wie im bilingualen ML den gespeicherten Lexemen sowohl phonetische und grammatische Informationen als auch *language tags* zugeordnet sind (Riehl 2010: 752, 2014: 47–48). Die *language tags*, m.a.W. die Sprachmarkierungen, ermöglichen dem Sprecher, die zu einem Konzept gehörende Zielsprachliche Form auszuwählen.

Die Lexeme werden aber auch mit morphologischen und syntaktischen Informationen verbunden. Anhand des Modells lässt sich annehmen, dass durch die Verbindung zwischen den Lexemen auch die Verbindung der grammatischen Informationen ermöglicht ist, was so deren Transfer erlaubt.

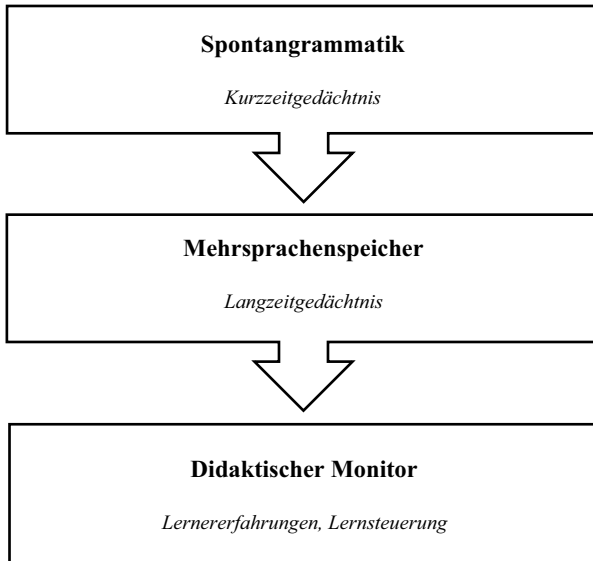


Abb. 1: Riehls (2010: 752) *Integriertes Modell der Sprachspeicherung*.

Im Falle von Drei- und Mehrsprachigen – und so auch im Falle von DaFnE-Lernenden – wird die Struktur des ML noch komplexer, was sich auch schon durch den quantitativen Unterschied im Vergleich zum Bilingualismus erklären lässt: Mindestens drei Sprachen sollen im ML gespeichert werden. Viele Fragen stehen noch offen, was das Funktionieren des mehrsprachigen ML betrifft, jedoch sind führende Vertreter der Tertiärsprachenerwerbsforschung der Ansicht, dass

[b]ilingualism is a phenomenon that may have a lot in common with multilingualism, but research on the acquisition and processing of two languages cannot explain the specific processes resulting from the interaction between the languages that may result from the simultaneous presence of more than two languages in the multilingual person's mind. (Cenoz/ Hufeisen/ Jessner 2003: 2)

So stellt sich aber auch die Frage, wie Grammatik im Falle der Modellierung von individueller Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenerwerb genau betrachtet oder einbezogen wird bzw. werden kann. Der oben angesprochenen holistischen Auffassung entsprechend ist es nicht überraschend, dass Grammatik als Teilkompetenz häufig nur auf indirekte Weise in den L3-Erwerbsmodellen erscheint. In den meisten Fällen weist *linguistic awareness* und *metalinguistic awareness*, also die Sprach- und metasprachliche Bewusstheit auf das Vorhandensein von grammatischen Kenntnissen und Kompetenzen hin (vgl. u. a. Herdina/ Jessner 2002: 62, Hufeisen 2010: 202f., 2020: 78, Jessner/ Megens/ Graus

2016: 202). Jedoch gibt es einige theoretische Rahmen zum Erwerb von (Fol-) Fremdsprachen, in denen Grammatik aus bestimmten Aspekten eine besondere Rolle zugeschrieben wird. Zwei Modelle, die aus der Perspektive des vorliegenden Aufsatzes bedeutsam sind, stellen wir kurz vor.

2.1 Die Theorie der spontanen Grammatik im Tertiärsprachenerwerb

Franz-Joseph Meißners Modell des Mehrsprachenerwerbs (2002, 2004a, 2004b) ist ein angewandt-linguistisches und didaktisch motiviertes Modell, das u. a. danach strebt, die L3- bzw. Folgefremdsprachengrammatik zu beschreiben. Im Modell werden die Verarbeitungsstadien der L3-Rezeption veranschaulicht. Nach Meißner (2004b: 43) lassen sich diese als *Speichersegmente* darstellen. Wie das auch in Abb. 2 dargestellt wird, geht das Modell davon aus, dass bei der ersten Begegnung mit der neuen Fremdsprache Regularitäten erkannt werden, also instinktiv Sprachhypothesen erstellt werden. Dieser Vorgang wird als Spontangrammatik bezeichnet, die mit der Interimsprache nicht gleichzusetzen ist (Hufeisen 2004: 78, Hufeisen/ Marx 2007: 311). Diese Phase ist flüchtig, die „[s]pontangrammatische[n] Operationen bleiben im Kurzzeitgedächtnis“ (Meißner 2004b: 43). Jedoch wird von den Lernenden in dieser ersten Verarbeitungsphase eine Art Wissen über die neue Zielsprache konstruiert. Durch dieses Wissen kann eine interlinguale Korrespondenzgrammatik entstehen (vgl. Hufeisen/ Marx 2007: 311 f.), die auf den erkannten Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen der neuen Zielsprache und den schon erworbenen/gelernten Sprachen der Lernenden basiert. Die Erfahrungen, die die Lernenden mit den Hypothesenbildungen und Sprachen bzw. mit dem Sprachenlernen gesammelt haben, fungieren als mögliche Transferbasen, und werden in dem Mehrsprachenspeicher akkumuliert. Diese Informationen seien aber schon im Langzeitgedächtnis gespeichert (Meißner 2004b: 44). Mit Hilfe des didaktischen Monitors kann der Mehrsprachenerwerb gesteuert ablaufen. Mit dem Monitoring lässt sich eine metakognitive Strategiesammlung entwickeln, die durch Sprachlern(er)erfahrungen entstehen kann.

Meißners Theorie erzielt also die Beschreibung der „rezeptive[n] Verarbeitung von sprachlichen Daten“ (Meißner 2004b: 42) im Falle von Null-Anfängern, wobei der Frage der Entwicklung der zielsprachlichen Grammatik eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Die Spontangrammatik und die aus ihr sich entwickelnde interlinguale Korrespondenzgrammatik, bzw. auch der Mehrsprachenspeicher sind Gegenstände ständiger Veränderungen und Erweiterungen, da sie anhand des von den Lernenden erworbenen deklarativen und/oder prozeduralen Wissens über die Zielsprache modifiziert werden können oder müssen.

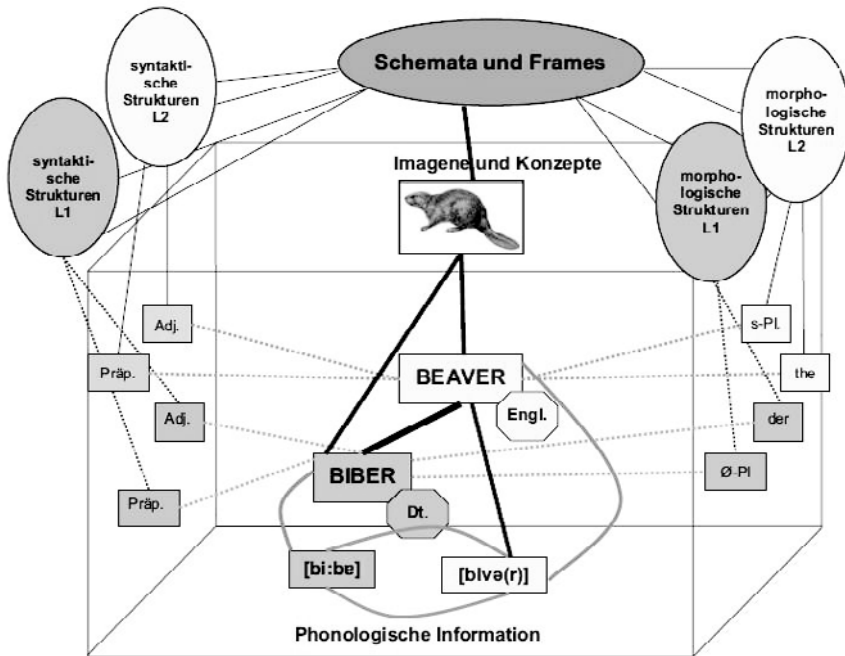


Abb. 2: Verarbeitungsstadien des Mehrsprachenerwerbs im Meißners Modell (2004b: 43–44).

2.2 L3-Grammatik: Rolle der typologischen Distanz

Im Mittelpunkt von Jason Rothmans *Typology Primacy Model* (= Typologie-vorrang Modell), kurz TPM, steht die Frage des (morpho)syntaktischen mehrsprachigen Transfers in der Anfangsphase des L3-Erwerbs (Rothman 2010, 2011, 2013, 2015). Mit dem Modell wurde ursprünglich erzielt, eine formal-generative Erklärung der (morpho)syntaktischen Transfererscheinungen im sukzessiven L3-Erwerb bei Erwachsenen zu geben (Rothman 2010: 246, 2011: 109). Das TPM gibt an, dass die strukturelle Nähe (typologisch oder psychotypologisch) zwischen der L3 und L1, bzw. der L2 den (morpho)syntaktischen Transfer in den L3-Anfangsstadien beeinflussen muss (Rothman 2011: 110–111, 2013: 217). Rothman (2011) beschreibt die Grundprinzipien seines Modells auf folgende Weise:

Initial state transfer for multilingualism occurs selectively, depending on the comparative perceived typology of the language pairings involved, or psychotypological proximity. Syntactic properties of the closest (psycho)typological language, either the L1 or L2, constitute the initial state hypotheses in multilingualism, whether or not such transfer constitutes the most economical option. (Rothman 2011: 112)

Rothman betrachtet sein auf empirischen Daten basiertes Modell (Rothman 2010: 256–257) als eine Weiterentwicklung des *Cumulative-Enhancement Model* (CEM) von Flynn et al. (2004) (Rothmann 2011: 112). Das CEM geht nämlich davon aus, dass es einen *scaffolding effect* im Spracherwerb gebe und vorherige Sprachkenntnisse nur dann in die mehrsprachige Entwicklung übertragen würden, wenn sie einen Bootstrapping-Effekt hätten (vgl. Rothman 2011: 110). Die jüngste, erweiterte Version des Modells ist im Jahre 2015 erschienen (Rothman 2015). Im Vergleich zu den früheren Versionen werden in der neuesten Beschreibung des Modells die kognitiven Faktoren des L3-Erwebs und mehrsprachigen Transfers in Vordergrund gerückt, d.h. „TPM is as much about modeling L3 transfer as it is an epistemological footnote towards refining our understanding of the nature of linguistic acquisition and the cognitive factors that result in acquisition unfolding the way it does“ (Rothman 2015: 181).

Der wichtigste Grundsatz dieser Theorie ist, dass der interlinguale (morpho)syntaktische Transfer selektiv ist, und von der typologischen Nähe der L3-Zielsprache zu L1 und L2, bzw. durch kognitive Ökonomie getrieben wird (vgl. Rothman 2011: 107, 2013: 219, 2015: 180).

2.3 Grammatischer Transfer

In den vorher beschriebenen Modellen ist es gut erkennbar, dass grammatischer Transfer bei der Abstrahierung der individuellen Mehrsprachigkeit und bei der des L3-Erwerbs eine zentrale Funktion hat. Mit der Rolle des positiven grammatischen Transfers hat man sich jedoch bisher systematisch weniger beschäftigt. Trotzdem besteht darin schon seit Langem Konsens, dass das Erkennen von interlingualen Ähnlichkeiten das Fremdsprachenlernen – und so auch das Erlernen des DaFnE – beschleunigen kann (Berényi-Nagy/ Molnár 2019: 64, Jarvis/ Pavlenko 2008: 92, 94).

Eine positive Wirkung des grammatischen Transfers lässt sich vor allem in einer sprachlichen Konstellation deutlich erkennen, in der die L1 und/oder die L2 und die L3 der Lernenden miteinander eng(er) verwandt sind, was eigentlich auf die westgermanischen Sprachen Deutsch und Englisch in einer DaFnE-Konstellation zutrifft. Die Verwandtschaft der zwei Fremdsprachen ermöglicht im Falle von Muttersprachlern, deren L1 nicht zu dieser Sprachfamilie gehört, die Aktivierung und Transferierung von formalen und funktionalen Informationen grammatischer Strukturen zwischen L2 und L3. Wie aber auch Ringbom (2007) formuliert, spielt beim grammatischen Transfer in erster Linie die Ähnlichkeit der Funktionen eine entscheidende Rolle: „How easily the learner can establish working one-to-one correspondences between grammatical elements largely depends on the degree of congruence, the similarity of the functions of gram-

matical categories“ (S. 8). Die Erkennung von Ähnlichkeiten ist eigentlich eine grundlegende kognitive Fähigkeit der Menschen, die beim Lernen im Allgemeinen – so auch beim Fremdspracherwerb – relevant ist, da sie der kognitiven Ökonomie dient (ebd. S. 5).

Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit grammatischem Transfer mit dem Begriff *cross-language cue competition* auch darauf hingewiesen, dass ähnliche grammatische Strukturen sich zwischensprachlich erstarken können (Leśniewska/ Witalisz 2014: 231). Diese kognitive, psycholinguistische Erscheinung, die auf wechselseitigen interlingualen Einflüssen basiert, kann stärker in Erwerbssituationen vorkommen, in denen sich mehrere (Lerner)Sprachen im mentalen Lexikon parallel entwickeln (vgl. Riehl 2009: 80, 2013: 380). DaFnE-Lernende befinden sich in einer ähnlichen Situation: Sowohl L2-Englisch als auch L3-Deutsch sind noch im Aufbau. Wie wir sehen, obwohl dieser Terminus im theoretischen Rahmen der Zweisprachigkeitsforschung geprägt wurde (vgl. Riehl 2009: 80), lässt er sich einfach auf die Sprachlernsituation von Tertiärsprachlernenden erweitern (Berényi-Nagy/ Molnár 2019: 65)

3. Mehrsprachigkeit und Grammatikvermittlung im DaFnE-Unterricht

Dank der Erkenntnisse in Bezug auf die Abspeicherung, Vernetzung und Wechselwirkung der Sprachen im ML und im L3-Erwerb konnten die Richtlinien einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) formuliert werden (vgl. Neuner 2009). Es wurde erzielt, die kognitiven und sprachlichen Ressourcen der L3-Lernenden so gut wie möglich auszunutzen, um den Lernprozess einer L3 zu fördern und zu beschleunigen. Da im Fremdsprachunterricht die Vermittlung von Grammatik eine wichtige Aufgabe ist, wurden in der MSD auch die Fragen der L3-Grammatikarbeit behandelt. Es wird vorgeschlagen, im DaFnE-Unterricht dem kognitiv-kontrastiven Prinzip zu folgen, d. h. eine Art der expliziten Grammatikvermittlung sollte bevorzugt werden. Dabei sollen aber die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen der Lernenden betont werden.

Dieser Vorschlag entspricht einerseits den Erkenntnissen, die uns die Theorien liefern, aber andererseits lässt er sich auch dadurch begründen, dass die DaFnE-Lernenden aufgrund ihres Alters die Informationen schon analytisch bearbeiten können (DaFnE-Unterricht beginnt am häufigsten in der 9. Klasse). Dementsprechend sind die Lernenden fähig, mit Hilfe von Sprachvergleichen effektiv zu lernen.

Durch den Vergleich der im sprachlichen Repertoire der DaFnE-Lernenden vorhandenen Sprachen und der neuen Zielsprache (d. h. Deutsch) wird also eine

kontrastive Herangehensweise an die Folgefremdsprache Deutsch ermöglicht. Dadurch können aber die Lehrenden eine lernerorientierte Grammatikarbeit verwirklichen, die mehrere Vorteile hat. Boócz-Barna (2016: 197) vertritt auch die Meinung, dass es „[i]m L3-Unterricht [...] sehr fruchtbar [ist], auf die Kontaktpunkte zweier (oder mehrerer) Sprachen zu fokussieren, die Transfererscheinungen aufzudecken“. Das Erkennen der erwähnten Kontaktpunkte kann auch auf die Beurteilung des Schwierigkeitsgrads des Deutschen als Tertiärsprache eine positive Auswirkung haben, d. h. die psychotypologische Distanz, also der von Lernenden empfundene Unterschied zwischen den Sprachen kann gemindert werden (Ringbom 2007: 7f), wodurch Deutsch als ‚weniger schwer‘ empfunden werden kann. Auf diesem Weg kann sogar die Motivation der DaFnE-Lernenden positiv beeinflusst werden, was zum erfolgreichen Spracherwerb unbedingt notwendig ist.

Als mögliche grammatische Transferbasen können auch die Infinitive und die Infinitivkonstruktionen betrachtet werden. Im folgenden Abschnitt untersuchen wir dementsprechend diese aus sprachtypologischer Sicht, um feststellen zu können, über welche vorhandenen linguistischen Kenntnisse DaFnE-Lernende verfügen und welche sich so im DaFnE-Unterricht von Lehrenden aktivieren lassen.

4. Infinitive und Infinitivkonstruktionen aus sprachtypologischer Sicht

Obwohl Infinitive und Infinitivkonstruktionen in vielen Sprachen als etablierte Kategorien gelten, sind sie aus sprachtypologischer Perspektive nicht unproblematisch. Es wird kontrovers diskutiert, aufgrund welcher Kriterien eine Verbform als finit bzw. nonfinit betrachtet werden soll (vgl. z. B. Nikolaeva 2007). In Grammatiken von Einzelsprachen werden Infinitive in der Regel aufgrund morphologischer Eigenschaften definiert, und zwar ex negativo: Es wird angegeben, welche Kategorien sie nicht zeigen. Diese Kategorien variieren aber je nach Einzelsprache (s. auch unten).

Sprachübergreifend lässt sich sagen, dass Infinitive nicht alle verbalen Kategorien zeigen, die in der jeweiligen Sprache vorhanden sind. Sie behalten jedoch ihre verbale Rektion bei. Infinitive haben darüber hinaus auch nominale Eigenschaften, indem sie in Subjekt- und Objektfunktion auftreten können (vgl. Molnár 2016).² Im Folgenden werden die wichtigsten Eigenschaften der Infinitive in unseren Vergleichssprachen kurz skizziert.

2 Infinitive (bzw. Infinitivkonstruktionen) müssen nicht nur von finiten, sondern auch von anderen infiniten Verbformen wie Partizipien und Gerundien abgegrenzt werden können. Das

4.1 Infinitive und Infinitivkonstruktionen in den Vergleichssprachen

Aufgrund von Beschreibungen in Grammatiken³ können die grundlegenden morphologischen und syntaktischen Eigenschaften von Infinitiven und Infinitivkonstruktionen wie folgt dargestellt werden:⁴

Eigenschaft	Deutsch	Englisch	Ungarisch
Infinitivsuffix	-en	-	-ni
Infinitiv Präsens/Perfekt	+	+	-
Infinitiv Passiv	+	+	-
Konjugation nach Person	-	-	+
IK als Subjekt	+	+	+
IK als Objekt	+	+	+
IK als Adverbial	+	+	+
IK als Attribut	+	+	-

Tabelle 1: Eigenschaften von Infinitiven und Infinitivkonstruktionen in den Vergleichssprachen.

Was die morphologischen Eigenschaften von Infinitiven anbelangt, werden sie im Deutschen und im Ungarischen durch ein Suffix gekennzeichnet, die Infinitive des Englischen sind in dieser Hinsicht unmarkiert. Im Falle der anderen, für die vorliegende Arbeit relevanten Eigenschaften unterscheidet sich das Ungarische von den Vergleichssprachen: Im Ungarischen gibt es nur eine einzige Infinitivform, während das Deutsche und das Englische neben Infinitiv Präsens auch über Infinitiv Perfekt⁵ und Passiv (+Passiv Perfekt) verfügen:

(1) UNG. olvasni

DT. lesen – gelesen haben – gelesen werden

ENG. read – have read – be read

Darüber hinaus kann der Infinitiv im Ungarischen – im Gegensatz zu beiden anderen Vergleichssprachen – unter bestimmten Bedingungen nach Person konjugiert werden:

Auftreten in Subjekt- und Objektfunktion grenzt sie gut von anderen infiniten Verbformen ab, die Gerundien im Englischen stellen jedoch weiterhin ein Problem dar.

3 Vgl. Eisenberg 2004: 184, Helbig/ Buscha 1991: 35, Keszler 2000: 223ff., Kiefer 2006: 103ff., Lengyel 2000, Molnár 2016, Quirk et al. 1985: 153ff., Tompa 1961: 222ff.

4 Die Progressivformen des Englischen werden nicht getrennt betrachtet.

5 Die Frage, ob Infinitiv I/Präsens und Infinitiv II/Perfekt im Deutschen einen Tempus- oder einen Aspektunterschied ausdrücken, ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Über die entsprechenden englischen Formen wird behauptet, dass sie Vorzeitigkeit ausdrücken (Quirk et al. 1985: 190).

- (2) UNG. Meg kell írnom ezt a levelet.
 PRT⁶ muss.3SG Schreib.INF.1SG dies.AKK DEF.ART Brief.AKK
 ‚Ich muss diesen Brief schreiben.‘

Auf der Ebene der Syntax scheinen die Infinitivkonstruktionen in unseren Vergleichssprachen keine erheblichen Unterschiede aufzuweisen: Die Infinitivkonstruktionen können in diesen Sprachen als Subjekt, Objekte und Adverbia-lien verwendet werden, im Deutschen und Englischen können sie auch in attri-butiver Funktion auftreten.

Im Folgenden werden die oben skizzierten morphologischen und syntakti-schen Eigenschaften von Infinitiven und Infinitivkonstruktionen in den Ver-gleichssprachen ausführlicher beschrieben. Dabei wird auf die Eigenschaften eingegangen, die für den DaF- bzw. DaFnE-Unterricht relevant sind.

4.2 Morphologische Eigenschaften

Der auffallendste Unterschied im Bereich der morphologischen Eigenschaften ist, dass die Infinitive im Deutschen und Englischen über verschiedene Formen verfügen, während es im Ungarischen nur einen einzigen Infinitiv gibt. Das hat zur Folge, dass Infinitivkonstruktionen im Deutschen und Englischen nicht nur Gleich- bzw. Nachzeitigkeit (3), sondern auch Vorzeitigkeit (4) ausdrücken können:

- (3) DT. Ich verspreche dir, pünktlich anzukommen.
 ENG. I promise to change the word. (BNC)
- (4) DT. Es tut mir leid, mich verspätet zu haben.
 ENG. I hope to have shown something like this. (BNC)

Im Ungarischen hingegen können Infinitivkonstruktionen nur im Falle von Gleich- bzw. Nachzeitigkeit (5) verwendet werden, zum Ausdruck von Vorzei-tigkeit muss auf Nebensätze mit finitem Verb ausgewichen werden (6):

- (5) UNG. Elfelejtettem megírni a házi feladatot.
 vergess.PST.1SG schreiben DEF.ART Hausaufgabe.AKK
 ‚Ich habe vergessen, die Hausaufgabe zu schreiben.‘

6 In den Glossen werden folgende Abkürzungen verwendet: INF: Infinitiv; PST: Vergangenheitsform; PRT: Verbpartikel; DEF.ART: definiter Artikel; AKK: Akkusativ; ILL: Illativ; FAK: Faktiv; 1/2/3: 1./2./3. Person; SG: Singular; PL: Plural.

- (6) UNG. Elfelejtettem, hogy már olvastam ezt a könyvet.
 vergess.PST.1.SG dass schon les.PST.1.SG dies.AKK DEF.ART Buch.AKK
 ‚Ich habe vergessen, dass ich dieses Buch schon gelesen habe/dieses Buch schon
 gelesen zu haben.‘

4.3 Syntaktische Eigenschaften

Auf der Ebene der Syntax scheinen die Infinitivkonstruktionen in den Vergleichssprachen keine gravierenden Unterschiede zu haben: Die Infinitivkonstruktionen können alle Satzgliedfunktionen erfüllen, mit Ausnahme des Ungarischen, das attributiv verwendete Infinitivkonstruktionen nicht erlaubt (vgl. Tab. 1).

Da das Vorhandensein von den gleichen Möglichkeiten keinen identischen Gebrauch bedeutet, werden die Infinitivkonstruktionen der Vergleichssprachen nach ihren Satzgliedfunktionen ausführlicher untersucht.

4.3.1 Infinitivkonstruktion als Subjekt

In unseren Vergleichssprachen können Infinitivkonstruktionen bei unpersönlichen bzw. bei unpersönlich verwendeten Verben und Konstruktionen als Subjekt auftreten:

- (7) DT. Es ist schön, hier zu sein.
 ENG. It's nice to be here.
 UNG. Jó itt lenni.
 gut hier sein
 ‚Es ist schön, hier zu sein.‘

Hier muss für das Englische ein Phänomen genannt werden, das in der Literatur als Objekt-zu-Subjekt-Anhebung oder als Tough-Movement bezeichnet wird:

- (8) ENG. This route is tough to follow. (= It is tough to follow this route.) (König/ Gast 2012: 233)

In diesem Fall wird das ursprüngliche Objekt des Infinitivs zum Subjekt des Hauptsatzes.

Das Deutsche verfügt über vergleichbare Konstruktionen, die aber als Passivparaphrasen verstanden werden:

- (9) DT. Dieses Problem ist leicht zu lösen.

Im Ungarischen sind Konstruktionen dieser Art nicht vorhanden.

4.3.2 Infinitivkonstruktion als Objekt

Unter dem Begriff „IK als Objekt“ werden alle Funktionen subsumiert, in denen die Infinitivkonstruktionen valenzbedingt auftreten, d. h. verbregiert sind.

Valenzbedingte Infinitivkonstruktionen gibt es in jeder Vergleichssprache, allerdings lassen im Ungarischen nur wenige Verben solche Konstruktionen zu (vgl. Molnár 2018), während in beiden anderen Vergleichssprachen eine vergleichsweise große Anzahl von Verben Infinitivkonstruktionen erlaubt.

Bei sprachübergreifenden Beschreibungen von Infinitivkonstruktionen werden in der einschlägigen Literatur einerseits semantische Kriterien verwendet, indem versucht wird, die möglichen Matrixverben verschiedenen semantischen Gruppen zuzuordnen (Givón 1980, 1984). Andererseits wird mit syntaktischen Kriterien gearbeitet, indem Hebungs- und Kontrollverben unterschieden werden (vgl. z. B. König/Gast 2012: 230 ff.). Im Folgenden werden – zumindest in ihren Ansätzen – beide Gruppierungsmöglichkeiten verwendet.

4.3.2.1 Hebungskonstruktionen

Bei Hebungskonstruktionen (Raising Constructions) handelt es sich um Fälle, in denen ein Satzglied, das semantisch (und syntaktisch) zur Infinitivkonstruktion gehört (in der Regel das Subjekt), im Hauptsatz erscheint, obwohl es keine semantische Beziehung zum Prädikat des Hauptsatzes hat:

(10) DT. Das Wetter verspricht schön zu werden.

Im Deutschen und Ungarischen erlauben nur eine Handvoll Verben solche Konstruktionen, und zwar die Halbmodale und teilweise die Phasenverben:

(11) DT. Der Vortrag begann langweilig zu werden.

UNG. AZ előadás unalmassá kezdett válni.
 DEF.ART Vortrag langweilig, FAK Beginn.PST.3SG werden
 ‚Der Vortrag begann langweilig zu werden.‘

In diesen Fällen liegt Subjekt-zu-Subjekt-Anhebung vor; das ursprüngliche Subjekt der Infinitivkonstruktion wird zum Subjekt des Hauptsatzes.

Im Englischen ist dieses Phänomen viel häufiger, laut Hawkins (1986: 75) lassen im Englischen ca. 60 Verben solche Konstruktionen zu:

(12a) ENG. Pound seems to have no interest in that. (BNC)

(12b) ENG. His book happens to be full of misprints. (BNC)
 ‚Sein Buch ist voller Druckfehler.‘

Das hat zur Folge, dass den englischen Subjekt-zu-Subjekt-Anhebungskonstruktionen im Deutschen (und im Ungarischen) häufig ganz andere Strukturen entsprechen (s. 12b).

Des Weiteren ist im Englischen auch die Subjekt-zu-Objekt-Anhebung möglich:

(13) ENG. England expects every man to do his duty. (König/Gast 2012: 230)

In diesem Fall erscheint das ursprüngliche Subjekt des Infinitivs als (direktes) Objekt des Hauptsatzprädikats, obwohl es wieder keine semantische Beziehung zu ihm hat: **England expects every man* ist ungrammatisch/hat nicht die intendierte Bedeutung.

Auch dieses Phänomen ist recht häufig im Englischen, Hawkins spricht auch hier von etwa 60 möglichen Matrixverben (Hawkins 1986: 77).

Da das Deutsche und das Ungarische solche Konstruktionen nicht erlauben⁷, sind die Übersetzungsäquivalente wieder andere Konstruktionen.

Mit diesen Konstruktionen ist auch ein weiteres Problem verbunden: Da diese Objekte semantisch nicht zum Prädikat des Hauptsatzes gehören, werden sie häufig (auch von Muttersprachlern, vgl. Hawkins 1986: 79) als Teil der Infinitivkonstruktion interpretiert. Das würde aber bedeuten, dass die Infinitivkonstruktion ein realisiertes Subjekt hat (das im Akkusativ steht, wie das bei Pronomina zu sehen ist).⁸

4.3.2.2 Kontrollkonstruktionen

Kontrollkonstruktionen liegen vor, wenn der Referent eines Satzglieds des Hauptsatzes identisch ist mit dem logischen Subjekt der Infinitivkonstruktion. Dieses Satzglied kann das Subjekt oder ein Objekt des Hauptsatzes sein, dementsprechend spricht man von Subjekt- (14) oder Objektkontrolle (15):

(14) DT. Ich versuche, das Problem zu lösen.

(15) DT. Peter bat mich, ihm zu helfen.

Wenn das Bezugselement im Matrixsatz fehlt, handelt es sich um sog. arbiträre Kontrolle:

(16) DT. Peter schlägt vor, ins Kino zu gehen.

In unseren Vergleichssprachen erlauben verschiedene semantische Gruppen von Verben Kontrollkonstruktionen. Ein Überblick wird in der Tabelle 2 gegeben:

⁷ AcI bei Wahrnehmungsverben und Kausativkonstruktionen gehören nicht hierher.

⁸ Das stellt sowohl für die theoretische Beschreibung als auch für den FSU ein Problem dar.

	Deutsch	Englisch	Ungarisch
intentionale Verben 1: nicht-implikative Verben	beschließen, beabsichtigen, versuchen, planen, vorhaben, streben	decide, intend, try	(meg)próbál, szándé- kozik, igyekszik
intentionale Verben 2: negativ-implikati- ve Verben	verzichten, sich wehren, zö- gern, unterlassen, vergessen, ablehnen	hesitate, refuse	elfelejt, habozik
Verben der kogniti- ven Einstellung	glauben, befürchten, hoffen, wünschen, sich freuen, vor- ziehen	hope, prefer, wish	szeret, imád, utál, gyűlöl, fél, szégyell, kíván, óhajt, mer, vél, kényszerül
Verben der Hand- lungssteuerung	bitten, befehlen, anweisen, auffordern, beantragen, be- wegen, zwingen, erlauben, verbieten	ask, or- der, force, allow, forbid	kényszerít
Verben des Wissens- transfers	lehren, beibringen, lernen	teach, learn	(meg)tanul, (meg)tanít
Mitteilungsverben	erklären, behaupten, geste- hen, versichern, leugnen, zu- geben, prahlen, berichten, erzählen	-	-
Verben der Selbst- verpflichtung	versprechen, zusagen, schwören	promise	-
Sonstiges	helfen	help	segít

Tabelle 2: Gruppierung der Matrixverben bei Kontrollkonstruktionen.

Wie die Angaben zeigen, weist unter unseren Vergleichssprachen das Deutsche die meisten Matrixverben mit Kontrollkonstruktionen auf, die zahlreiche semantische Gruppen repräsentieren. Die Tabelle 2 enthält lediglich einige Beispiele für die angegebenen Gruppen, eine exhaustive Liste anzugeben wäre nicht möglich.

Den anderen Extrempunkt bildet das Ungarische, in dem nur die Verben Kontrollkonstruktionen erlauben, die in der Tabelle aufgeführt wurden.⁹

Das Englische nimmt in dieser Hinsicht eine Zwischenstellung ein, wobei nicht vergessen werden darf, dass in dieser Sprache mit Gerund auch eine alternative Konstruktion gegeben ist:

(17) ENG. I regret interrupting you. (BNC)

Unter den Vergleichssprachen sind Kontrollkonstruktionen bei Mitteilungsverben nur im Deutschen möglich (König/ Gast 2012: 236). Im Englischen sind

9 Und auch hier ist die Stellung bestimmter Verben (z. B. *szeret*) als Voll- oder Hilfsverb fraglich.

jedoch in manchen Fällen bei solchen Verben Hebungskonstruktionen möglich (König/ Gast 2012: 232):

(18) ENG. John is said to be a liar. (König/Gast 2012: 232)

Über die erwähnten Möglichkeiten hinaus ist unter den Vergleichssprachen im Englischen möglich, indirekte Fragen als Infinitivkonstruktionen zu formulieren:

(19a) ENG. Under surveillance, three security police wonder whether to ask for autographs. (BNC)

(19b) ENG. I don't know what to say.

Das Kontrollverhalten der Matrixverben lässt sich aufgrund ihrer semantischen Eigenschaften gut vorhersagen.¹⁰ Ein wichtiger Unterschied unter den Vergleichssprachen ist, dass das Englische, im Gegensatz zum Deutschen und Ungarischen, keine arbiträre Kontrolle zulässt (vgl. König/ Gast 2012: 238).¹¹

4.3.3 Infinitivkonstruktion als Adverbial

Infinitivkonstruktionen können auch in adverbialer Funktion auftreten. Im Deutschen und Englischen können sie finale (20) oder modale (21) Bedeutung ausdrücken; in diesen Fällen werden sie durch entsprechende Einleitelemente eingeleitet:

(20) DT. Er ging in die Bibliothek, um dort zu lernen.
ENG. I had gone for coffee in the student room in order to avoid my colleagues. (BNC)

(21) DT. Er ging weg, ohne sich verabschiedet zu haben.
ENG. He turned as if to go [...] (BNC)

Im Ungarischen sind adverbiale Infinitivkonstruktionen – wie auch alle anderen Infinitivkonstruktionen – uneingeleitet. Sie kommen nur in finaler Bedeutung vor:

(21) UNG. A könyvtárba ment tanulni.
DEF.ART Bibliothek.ILL geh.PST.3SG lernen
,Er ging in die Bibliothek, um zu lernen.'

10 Das Kontrollverhalten der Matrixverben bereitet jedoch ein Problem für die theoretische Beschreibung.

11 Als einzige Ausnahme wird *help* erwähnt. (König/ Gast 2012: 238).

4.3.4 Infinitivkonstruktion als Attribut

Unter den Vergleichssprachen können Infinitivkonstruktionen im Deutschen und Englischen auch als Attribute fungieren:

- (22) DT. Deine Absicht, nach Amerika zu fahren, hat uns überrascht.
 ENG. Jack spoke ‚casually‘ of Alison’s intention to sell her flat. (BNC)

Im Ungarischen kommen Infinitivkonstruktionen als Attribute nicht vor.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Aufsatz haben wir untersucht, wie Grammatik als Teilkompetenz in den Theorien zum mehrsprachigen mentalen Lexikon und in denen zum L3-Erwerb dargelegt wird. Wir haben erkennen können, dass Grammatik häufig nur implizit bzw. mit lexikalischem Wissen zusammen thematisiert wird. Es gibt jedoch L3-Erwerbsmodelle, in denen Grammatik zentral ist. In diesen Modellen wird sie mit den Fragen des interlingualen Transfers verbunden behandelt. Demzufolge haben wir den grammatischen Transfer und dessen Relevanz im DaFmE-Unterricht näher untersucht. Da die kognitiv-kontrastive Herangehensweise im Rahmen des L3-Unterrichts befürwortet wird, haben wir sie anhand der Infinitive und Infinitivkonstruktionen dreier Sprachen kontrastiv beschrieben und untersucht. Unser Ziel war, festzustellen, welche möglichen Transferbasen in diesem Bereich die DaFmE-Lernenden mit Ungarisch als Muttersprache aktivieren können. Die geschilderten Ähnlichkeiten ermöglichen den Lehrenden, die dargelegten grammatischen Konstruktionen in ihrem DaFmE-Unterricht den Richtlinien der MSD entsprechend zu diskutieren (für allgemeine Vorschläge zur Grammatikarbeit in DaFmE-Unterricht siehe Berényi-Nagy/Molnár 2019: 72f.).

Darüber hinaus konnten wir sowohl bei den Modellen des (mehrsprachigen) mentalen Lexikons als auch bei der kontrastiven Analyse der Infinitivkonstruktionen sehen, dass die grammatischen Funktionen mit den semantischen Eigenschaften von Lexemen verbunden sind. Diese Ansicht, die Untrennbarkeit von Grammatik und Semantik bei der Sprachbeschreibung wird in der kognitiven Linguistik explizit vertreten:

C[ognitive]G[rammar] holds that lexicon, morphology, and syntax form a continuum, divided only arbitrarily into discrete components. Moreover, it claims that lexicon and grammar are fully describable as assemblies of symbolic structures, where a symbolic structure is simply the pairing between a semantic structure and a phonological structure (its semantic and phonological poles) (Langacker 2009: 1).

Wenn wir diese Ansicht teilen, können wir ein weiteres Forschungsdesiderat, bzw. weitere Forschungsfragen formulieren: Es liegt nämlich auf der Hand, die

Erkenntnisse und Theorien der kognitiven Linguistik mit denen der Mehrsprachigkeitsforschung und mit denen der kontrastiven Linguistik zu synthetisieren. Auf diese Weise könnten neueres Wissen und weitere mögliche Faktoren des grammatischen Transfers entdeckt werden, die man auch empirisch untersuchen kann. Diese Untersuchungen können dadurch methodologisch unterstützt werden, dass die Erforschung der Zusammenwirkung der kognitiven Linguistik und der kontrastiven Linguistik auf den L2-Erwerb schon angefangen wurde und immer mehr empirische Daten geliefert werden (Brdar-Szabó 2016: 93, Littlemore 2009: 3, Tyler 2012: 61). Anhand dieser Erkenntnisse verbunden mit den Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung lassen sich auch L3-Erwerbsprozesse und so auch DaFnE-spezifische Konzepte analysieren.

Literaturverzeichnis

- Berényi-Nagy, Tímea/ Molnár, Krisztina (2019): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch: Vorschläge für ungarische Deutschlehrende mit geringen Englischkenntnissen. In: *DUFU* 30, 61–77. Online unter: http://www.dufu.hu/cikkek/dufu9/2019_4.pdf (abgerufen am 20. Juli 2021).
- Boócz-Barna, Katalin (2007): *Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3*. Budapest: ELTE.
- Boócz-Barna, Katalin (2016): Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, I. (Hg.), *Grammatik* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, 195–211.
- Brdar-Szabó, Rita (2016): Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb. In: Feld-Knapp, I. (Hg.), *Grammatik* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, 92–127.
- Cenoz, Jason/ Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (2003): Why investigate the multilingual lexicon? In: Cenoz, J./ Hufeisen, B./ Jessner, U. (Hg.), *The multilingual lexicon*. New York et al.: Kluwer Academic Publishers, 1–10.
- Dezső, László/Nemser, William (1972): Nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet. In: Horváth, Miklós/ Temesi, Mihály (Hg.), *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Budapest: Tankönyvkiadó, 13–44.
- Eisenberg, Peter (2004): *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd.1: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Givón, Talmy (1980): The Binding Hierarchy and the Typology of Complements. In: *Studies in Language* 4, 333–377.
- Givón, Talmy (1984): *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- Hawkins, John A. (1986): *A comparative typology of English and German – unifying the contrasts*. London/ Sydney: Croom Helm.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (1991): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

- Herdina, Philip/ Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2004): „Das haben wir doch immer schon gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbforschung? In: Bausch, K.-R./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 77–87.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, I./ Hansen, A./ McMonagle, S./ Rauch, D. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 75–80.
- Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole (2007): How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: Zeevaert, L./ Thije, J.D. (Hg.), *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 307–321.
- Jarvis, Scott/ Pavlenko, Anetta (2008): *Cross-linguistic influence in language and cognition*. New York/ London: Routledge.
- Jessner, Ulrike/ Megens, Manon/ Graus, Stefanie (2016): Crosslinguistic influence in third language acquisition. In: Alonso, R.A. (Hg.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Bristol/ Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters, 193–214.
- Keszler, Borbála (Hg.) (2000): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer, Ferenc (Hg.) (2006): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- König, Ekkehard/ Gast, Volker (2012): *Understanding English-German Contrasts*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Langacker, Ronald W. (2009): *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lengyel, Klára (2000): *Az igenevek helye a szófaji rendszerben.* (= Nyelvtudományi Értekezések 146). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Leśniewska, Justyna/ Witalisz, Ewa (2014): Crosslinguistic influence and bilingual children's weaker language. In: Pawlak, M./ Aronin, L. (Hg.), *Essential topics in applied Linguistics and multilingualism. Studies in honor of David Singleton*. Cham et al.: Springer, 225–234.
- Littlemore, Jeannette (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lukács, Ágnes et al. (2014): A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: Pléh, Cs./ Lukács, Á. (Hg.), *Pszicholingvisztika 1*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 168–250.
- Meißner, Franz-Joseph (2002): EuroComDidact. In: Rutke, D. (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 45–64.
- Meißner, Franz-Joseph (2004a): Sprachlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen. In: Bausch, K.-R./ Königs, F.G./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 148–162.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, H.G./ Rutke, D. (Hg.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag, 39–66.

- Molnár, Krisztina (2016): Infinitive und Infinitivkonstruktionen im Deutschen, Italienischen und Ungarischen. In: *Sprachwissenschaft* 41/2, 185–212.
- Molnár, Krisztina (2018): *Infinitivkonstruktionen als Objekte im Sprachvergleich* (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 8). Frankfurt/ M.: Peter Lang.
- Neuner, Gerhard (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. In: *Babylonia* 2009/4, 14–17.
- Nikolaeva, Irina (Hg.) (2007): *Finiteness. Theroetical an Empirical Foundations*. Oxford: Oxford University Press.
- Plieger, Petra (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: Lit Verlag.
- Quirk, Randolph/ Greenbaum, Sidney/ Leech, Geoffrey/ Svartvik, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London/ New York: Longman.
- Riehl, Maria Claudia (2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Riehl, Claudia Maria (2010): The mental representation of bilingualism. Focus article. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1(5), 750–758.
- Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In: Auer, P. (Hg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler, 377–404.
- Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters.
- Rothman, Jason (2010): On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. In: *IRAL* 48, 245–273.
- Rothman, Jason (2011): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. In: *Second Language Research* 27(1), 107–127.
- Rothman, Jason (2013): Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Initial stages of L3 Romance and beyond. In: Baauw, S. et al. (Hg.): *Romance Languages and Linguistic Theory 2011. Selected papers from 'Going Romance' Utrecht 2011*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 217–248.
- Rothman, Jason (2015): Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 18/2, 179–190.
- Tompa, József (Hg.) (1961): *A mai magyar nyelv rendszere. I. Bevezetés. Hangtan, Szótan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tyler, Andrea (2012): *Cognitive linguistics and second language learning: theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge.

Korpus

BNC: <http://bncweb.lancs.ac.uk>.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789

Handeln durch Sprache. Die Leistung der linguistischen Pragmatik im Fach *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache* (DafW) am Beispiel der Leserorientierung im Text²

Abstract: The paper aims to discuss the contribution of pragmatics to the teaching of German as an academic foreign language based on the example of the reader's orientation in texts. Starting from a speech-action-based approach, a pragmatic notion of text and of the textual function of deictic expressions will be illustrated. Examples from academic papers written by Italian students will be analysed with regard to the use of deictic expressions in text commenting devices and referring to the propositional content. The last section sums up the results and puts forward some teaching-oriented proposals.

Keywords: linguistic pragmatics, German as an academic foreign language, reader orientation, text deixis, text commenting devices.

1. Einleitung

Erst in den 1970er Jahren entwickelte sich systematisch eine grundsätzlich neue Orientierung der Sprachwissenschaft, die sich durch ein verändertes Verständnis von „Sprache“ auszeichnete. Die neuen linguistischen Ansätze wandten sich von da an kritisch von der bisherigen Auffassung von Sprache als ein in sich geschlossenes und geordnetes System ab. Diese hatte sich bisher auf die interne, meist syntaktische und semantische Sprachqualität konzentriert. Das neue zentrale Interesse richtete sich auf die Funktion von Sprache als Handeln und auf deren kommunikativen Gebrauch in konkreten gesellschaftlichen Kontexten. Als Folgeentwicklung dieser sogenannten „kommunikativ-pragmatischen Wende“ entstand die „linguistische Pragmatik“ (LP)

1 Antonella Nardi, Universität Macerata, antonella.nardi@unimc.it, ORCID: 0000-0003-1407-0395.

2 Im Laufe des Beitrags wird für die Personenbezeichnung, soweit offiziell anerkannt, das gendergerechte substantivierte Partizip verwendet (z. B. Studierende, Lernende, Schreibende, Lesende usw.). Sollte dies nicht möglich bzw. nicht gängig sein, werden die männlichen Formen als generisches Maskulinum (z. B. Leserorientierung) neutral verwendet. Für Fachausdrücke werden Kürzel verwendet: Sprecher (S), Hörer (H).

mit ihren vielfältigen Richtungen³, die sich durch unterschiedliche linguistische Fragestellungen und Herangehensweisen an sprachliche Phänomene in verschiedenen Anwendungsbereichen, auch in institutionellen Kontexten, kennzeichneten (s. etwa Wunderlich 1972, Ehlich/ Rehbein 1986, Ehlich 2007, Liedtke/ Tuchen 2018) und bis heute eine breite Rezeption finden.

Im Rahmen der LP richtet sich dieser Beitrag sprachtheoretisch auf eine handlungszentrierte Perspektive von Sprache (Ehlich 1986/2007, 1998a/2007). Sprachliches Handeln wird in menschlicher Kooperation in einer bestimmten Sprechsituation zu bestimmten Zwecken realisiert. Nach dieser Auffassung ist Sprache funktional zu betrachten und wird dementsprechend durch ihre kommunikativen Zwecke bestimmt. Sprachliche Interaktion geschieht zwischen mindestens zwei Interaktanten, die sprachlich handeln und sich gleichzeitig mental an der aktiven Mitkonstruktion der Interaktion beteiligen. Hauptzweck sprachlicher Interaktion ist die Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern.

Vor diesem theoretischen Hintergrund möchte ich im vorliegenden Beitrag einem Aspekt der LP, der Leserorientierung im Text, aus dem didaktischen Blickwinkel des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache (DafW) nachgehen. In diesem Zusammenhang halte ich es für notwendig, zwei Erkenntnisse der linguistischen Pragmatik heranzuziehen (Abschnitt 2), die für die Behandlung des Themas wesentlich sind: die Auffassung von Text aus handlungstheoretischer Perspektive und die Leistung deiktischer Mittel im Textraum bei der Leserorientierung. Im Anschluss werden Leserorientierung und ihre Gebrauchsproblematiken anhand von Textbeispielen aus akademischen Arbeiten von Studierenden (*Tesine*) illustriert (Abschnitt 3). Ein Resümee und ein didaktischer Ausblick, mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Verwertbarkeit der behandelten LP-Konzepte im DafW-Kontext, schließen den Beitrag ab (Abschnitt 4).

2. Theoretischer Hintergrund

Sprachliches Handeln vollzieht sich in face-to-face-Kommunikation in einer unmittelbaren Sprechsituation: Sprecher (S) und Hörer (H) interagieren in physischer Kopräsenz und teilen den gleichen sinnlichen Wahrnehmungsraum. Die Sprechsituation von Texten stellt sich jedoch ganz anders dar, so wie auch der Gebrauch von spezifischen sprachlichen, besonders deiktischen Mitteln, anders ausfällt. Dies wird im Folgenden näher erklärt.

3 Für einen Überblick über die LP und ihre Vorläufer s. Hoffmann/ Graefen 2010; Ehlich 2005; ausführlicher etwa: Helbig 1990; Ehlich 1996/2007; Rehbein /Kameyama 2006².

2.1 Text aus handlungstheoretischer Perspektive

Sprachliches Handeln im Wahrnehmungsraum ist durch bestimmte Eigenschaften charakterisiert: Durch die unmittelbare Sinnlichkeit der einbindenden Sprechsituation ist sprachliches Handeln den Interaktanten einerseits direkt zugänglich, andererseits ist es aber auch flüchtig. Um diese Vergänglichkeit zu überwinden und sprachliches Handeln permanent zu machen, sind Texte entstanden. Aus handlungstheoretischer Sicht (Ehlich 1984/2007: 539 ff.) sind Texte daher Handlungsmittel der Überlieferung zur Überwindung der Flüchtigkeit sprachlichen Handelns. Diese Überlieferungsqualität von Texten spiegelt sich in ihrer besonderen Sprechsituation wider: Im Text sind die Interaktanten nicht kopräsent, denn Zeit und Raum der Textproduktion entsprechen nicht Zeit und Raum der Textrezeption. Anders als die einheitliche Sprechsituation der unmittelbaren Kommunikation geht es hier um zwei getrennte, halbe Sprechsituationen. Dabei dient der Text als Verbindungsmittel, das die getrennten Sprechsituationen kombiniert. Aus dieser Kombination ergibt sich eine komplexe Gesamtsprechsituation, eine „zerdehnte Sprechsituation“ (ebd.: 542). Sprachliches Handeln wird in der (halben) produktiven Sprechsituation schriftlich gespeichert und zur (halben) rezeptiven Sprechsituation „hintransportiert“. Texte dienen also als Vermittlungsmittel, die den zeiträumlichen situativen Bruch zwischen ihrer Entstehung und ihrer Rezeption überbrücken (ebd.).

Die Ablösung aus der unmittelbaren Sprechsituation bedingt eine Abstraktheit, die sich in der Handlungsstruktur und in den Formen sprachlichen Handelns des Textes widerspiegelt. Infolge dieser Abstraktheit steht Schreibenden die komplizierte Aufgabe zu, den Text so zu organisieren, dass die Lesenden ihn ohne große Schwierigkeiten verstehen können. Ihrerseits müssen Lesende imstande sein, die Textstruktur zu erkennen und zu dekodieren. Dabei setzen beide Interaktanten ihr eigenes Wissen, u. a. auch Textwissen, ein und handeln kooperativ miteinander.

Aus pragmatischer Perspektive wird der Text zusammenfassend als Mittel aufgefasst, eine Verständigung zwischen Schreibenden und Lesenden über bestimmte Wissensinhalte zu erreichen (Graefen 1994: 139). Dafür erfordert sprachliches Handeln die Herausarbeitung spezifischer Strukturen (vgl. Ehlich 1982a/2007: 525 ff.), die Schreibende in den Text einbauen, um die leserseitige Verstehens- und Wissensbearbeitung bzw. Orientierung zu unterstützen. Dies geschieht besonders in wissenschaftlichen Texten, die sich durch einen hohen Grad an Abstraktion auszeichnen. In dieser Hinsicht spielen deiktische Ausdrücke zur Leserorientierung eine wesentliche Rolle.

2.2 Die Leistung deiktischer Mittel im Textraum

Die Leistung deiktischer Ausdrücke (z. B. *ich, hier, jetzt, dies-, so*) besteht darin, auf etwas Bestimmtes zu zeigen. Deixis gewinnen ihre Bedeutung und Funktion durch einen den Interaktanten gemeinsamen Bezugspunkt, die *hier-jetzt-ich*-Origo, oder deiktisches Zentrum, vom Sprecher/Autor (Bühler 1934/1999: 102ff.) in einem Verweisraum (Ehlich 1982b: 126ff.). Im Falle einer unmittelbaren Sprechsituation geschieht das im Wahrnehmungsraum, den die Interaktanten physisch teilen. Hier hat S direkten Zugriff zum Wissen von H; H kann nachfragen, wenn er beim sprachlichen Handeln etwas nicht versteht oder sich nicht orientiert; die Orientierung von H kann auch mit anderen, nicht sprachlichen Ausdrucksmitteln erfolgen (z. B. durch Gesten). Im Gegensatz dazu fehlt im Text ein dem Autor (A) und Leser (L) gemeinsamer sinnlicher Orientierungsbezug, d. h. A muss ein Bezugsfeld aufbauen, den Textraum, damit die Verständigung auch in der zerdehnten Sprechsituation gelingt. Der Textraum als Ort des Zeigens mit einer eigenen zeitlichen und räumlichen Dimension weist einen höheren Abstraktionsgrad als der Wahrnehmungsraum in der Anwendung deiktischer Mittel auf. Textdeixis⁴ ermöglicht den Schreibenden die gezielte Fokussierung bestimmter Objekte, damit die Lesenden ihre Aufmerksamkeit darauf richten können. Die Verweishandlung hat Erfolg, wenn es L gelingt, die schreiberseitige Perspektive zu übernehmen, indem er die Verweisung versteht und „an seine halbe Sprechsituation rückbindet“ (Redder 2000: 289).

Der Gebrauch von Textdeixis ist jedoch nicht risikofrei: Es können Missverständnisse bei L zu dem jeweiligen Objekt des Zeigens entstehen, die von A nicht gelöst werden können, oder das Verweisobjekt kann von L nicht klar erkannt werden. Während der linearen Lektüre erfolgt außerdem eine ständige Verschiebung der Origo von Proposition zu Proposition, die L permanent verarbeiten muss. Daraus ergibt sich ein notwendiger Prozess systematischer Reorganisation bzw. Refokussierung leserseitiger Aufmerksamkeit, der sehr mühsam für L sein kann (vgl. Ehlich 1989/2007: 50f., Graefen 1997:130). Solche Risiken werden noch größer bei wissenschaftlichen Texten, deren Struktur, Inhalte und sprachliche Form einen hohen Grad an Abstraktheit zeigen. Schreibende wissenschaftlicher Texte müssen demzufolge eine höhere Anteilnahme an leserseitiger Kooperation und mentaler Tätigkeit voraussetzen.

Die didaktische Relevanz des Themas ist besonders im Fach Deutsch als fremder Wissenschaftssprache deutlich (vgl. auch Graefen 2015, 2016): Die Anwendung solcher sprachlichen Mittel können den Nicht-Muttersprachlern erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Studierende, die als wissenschaftliche Nicht-

4 Zur Textdeixis vgl. Heller 2021; ausführlicher: Redder 2000, Ehlich u. a. 1978/2007, 1983/2007, 1989/2007, 1991/2007.

Experten einen akademischen Text in der Fremdsprache schreiben müssen, werden außer mit fremdsprachlichen auch mit derartigen Herausforderungen konfrontiert: Sie müssen den fremdsprachlichen Text als einen abstrakten Verweisraum so erarbeiten, dass sich die Lesenden darin orientieren können. Dabei müssen sie sich an die sprachwissenschaftlichen Konventionen der fremden Sprache und Kultur halten, d. h. auf den adäquaten Gebrauch sprachlicher Mittel zur Leserorientierung achten. Die deutsche Sprache ist besonders reich an deiktischen bzw. deiktisch abgeleiteten und funktionalisierten Ausdrücken, die eine zentrale Rolle für den Strukturausbau des Deutschen (Redder 1990, 2009, 2010) und für die Organisation deutscher, insbesondere wissenschaftlicher Texte (vgl. Ehlich 1991/2007; Graefen 1997: 113 ff.) spielen.

Im nächsten Abschnitt wird anhand ausgewählter Beispiele gezeigt, wie Studierende in ihren *Tesine* versuchen, diese Aufgabe (nicht) zu bewältigen.

3. Leserorientierung in der *Tesina*: Merkmale der Textform und Beispiele aus der Praxis

In Italien werden, meist in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Hausarbeiten eingeschränkten Umfangs (die sogenannten *Tesine* von etwa 20–30 Seiten) von Bachelor- bzw. Masterstudierenden im Rahmen eines Fachkurses als Leistungsnachweis geschrieben.

Typisch für die *Tesina* (vgl. Nardi 2017: 32 ff.) ist ihre Übungsnatur, denn sie bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich mit einem fachspezifischen und eingegrenzten Thema methodologisch auseinanderzusetzen und sich in die Konventionen wissenschaftlichen Schreibens (der fremden Kultur) einzuarbeiten. Solche Aspekte unterstreichen die didaktische Natur der studentischen Arbeit, wie auch ihren Simulationscharakter gegenüber dem Zweck ihres Vorbildes, des wissenschaftlichen Artikels, also (neue) wissenschaftliche (Er-) Kenntnisse zu vermitteln.

Die im Folgenden angeführten Beispiele⁵ stammen aus dem Korpus „*Tesine auf Deutsch*“, die von Studierenden im Masterstudiengang für Übersetzen und Dolmetschen an der Universität Macerata verfasst wurden. Das Korpus besteht aus 70 Arbeiten (insgesamt 330.105 Tokens).

5 Alle Beispiele sind in der Originalfassung wiedergegeben und zwecks derer Anonymisierung mit einem Kürzel versehen worden: TaD steht für das Korpus „*Tesine auf Deutsch*“, darauf folgen eine laufende Nummer und der Anfangsbuchstabe für den Textteil, in dem das Beispiel vorkommt: E>Einleitung; HTT>Hauptteil Theorie zur gestellten Fragestellung; HTP>Hauptteil Praxis – Übersetzung eines Textes oder Untertitelung einiger Videosequenzen Deutsch>Italienisch und entsprechender Kommentar; S>Schlusswort.

In der Auswahl der Beispiele sind zwei Aspekte der Leserorientierung untersucht worden, die für die didaktische Praxis von Interesse sind:

- Textkommentierungen (vgl. Graefen 2000; Fandrych/ Graefen 2002; Heller 2008, 2009): Dadurch machen die Studierenden ihren Text zum Gegenstand und verweisen auf seine Struktur (s. 3.1 und 3.2). Mittels solcher textkommentierenden Handlungen wird L im Text durch punktuelle Fokussierungen bzw. durch Vor- und Rückschau (jeweils: kata- und anadeiktisch; Ehlich 1978/2007: 17) auf dessen Organisation aufmerksam gemacht.
- Orientierung im propositionalen Gehalt: In 3.3 und 3.4 geht es um Verweishandlungen, die die Leserorientierung auf kleinere Texteinheiten, mehr oder weniger umfassende zusammenhängende propositionale Gehalte, hinsteuern. In diesen Fällen leisten die deiktischen Verweismittel eine Orientierungshilfe bei komplexen, besonders dichten Passagen, die einer spezifischen lokalen Refokussierung leserseitiger Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. Ehlich 1991/2007; Thielmann 2019 a und b).

3.1 Textkommentierungen mit Bezug auf den Gesamttext

Durch diese Art der Verweishandlung legen die Studierenden den Hauptort ihrer Origo fest oder sie nehmen diese wieder auf. Es geht um routinierte Formulierungen, die den Schreibenden meist keine Schwierigkeiten bereiten und in allen Arbeiten vorkommen. Dabei werden den Lesenden Ziel oder Thema der Arbeit angekündigt (Beispiel 1), Informationen ergänzt bzw. wiederaufgenommen oder Ergebnisse abschließend zusammengefasst (Beispiel 2):

- (1) Die vorliegende⁶ Seminararbeit beschäftigt sich mit den Problematiken der Übertragung stilistischer Mitteln in den Untertiteln politischer Reden. (TaD28E)
- (2) Diese Arbeit hat sich mit der Übersetzung und Untertitelung von einem Teil des Films Tschick beschäftigt, insbesondere mit den Untertitelungsproblemen, die die Jugendsprache im Film darstellt. (TaD30S)

Zu solchen Zwecken werden nicht nur genuin objektdeiktische Ausdrücke (*dies-*) gebraucht wie in Beispiel 2, sondern auch deiktisch funktionalisierte sprachliche Mittel: Beispiel 1 zeigt eine sogenannte „Kryptodeixis“, also eine versteckte Deixis (Ehlich 1991/2007: 115f.): Bei der Verwendung des Partizips I *vorliegend* als adjektivische Spezifizierung zu *Seminararbeit* ist eine deiktische Prozedur involviert, d. h. der Ausdruck verweist auf ein bestimmtes Objekt, die Arbeit, und verortet es, ähnlich wie ein deiktisches Mittel, in ein Dimensionsraster (Ehlich

6 Alle Hervorhebungen in den Beispielen sind von A.N.

1978/2007: 11), das A (Autor) zum Aufbau von Orientierungspunkten für L (Leser) auf den Text gelegt hat. Obwohl es nicht zum genuin deiktischen Inventar gehört vollzieht das Adjektiv *vorliegend* damit eine deiktische Funktion (vgl. *paradeiktische Ausdrücke*; Ehlich 1983/2007: 311 ff.): Es fordert von den Lesenden, die Perspektive des Schreibenden zu übernehmen. Solche deiktisch funktionalisierten Mittel treten oft in Textkommentierungen auf, auch in den hier analysierten *Tesine* (vgl. auch 3.2).

In anderen seltenen Fällen wird das falsche Verweisobjekt in den Fokus gebracht:

(3) 3.1. Die Untertitelung der politischen Rede

In der vorliegenden Arbeit wird die Ansprache der derzeitigen deutschen Bundeskanzlerin Deutschlands Angela Merkel analysiert und übersetzt. (TaD10HTP)

Beispiel 3 stammt aus einem Unterkapitel im praktischen Hauptteil der *Tesina*. Im Titel (3.1. *Die Untertitelung der politischen Rede*) wird L den Inhalt des folgenden Abschnitts antizipiert, der nicht dem Inhalt der ganzen Arbeit entspricht. In diesem Fall wird mit *Arbeit* das falsche Verweisobjekt fokussiert, was auf L irritierend wirken kann.

3.2 Textkommentierungen mit Bezug auf einzelne *Tesinateile* bzw. -stellen

Verweishandlungen dieser Art können eine re- oder präorientierende bzw. eine punktuell fokussierende Funktion haben. In den folgenden Abschnitten werden Beispiele für textkommentierendes Handeln, die auf die strukturelle Organisation des Textes zeigen, in Bezug auf temporal- und lokaldeiktische Mittel besprochen.

3.2.1 Lokaldeiktische Verweise

Die von den Studierenden meist gebrauchten lokaldeiktischen Mittel zur Leserorientierung sind:

- Die punktuell fokussierende Lokaldeixis des Nahbereichs *hier*,
- re- oder präorientierende funktionalisierte Ausdrücke (*oben, unten, folgend-wie folgt, anschließend* usw.).

Der im Korpus am häufigsten gebrauchte lokaldeiktische Ausdruck zu dieser Funktion ist *hier* (vgl. auch die Ergebnisse von Graefen 2016: 14f.): Anzahl der Treffer im Gesamtkorpus: 318, Anzahl der *Tesine*, in denen das gesuchte Wort erscheint: 59/70. *Hier* kommt auch in Zusammenhang mit lokaldeiktisch funk-

tionalisierten bzw. zusammengesetzten Verweismitteln vor, wie es die beiden folgenden Beispiele zeigen:

- (4) Anschließend steht im Fokus des dritten Kapitels der Kommentar zur Übersetzung. Hier wird der Übersetzungsprozess erklärt, unter besonderer Beachtung einzelnen Textstellen. Den Lesern und Leserinnen werden auf diese Weise die Entscheidungen der Übersetzer nähergebracht. (TaD31E)

Beispiel 4 stammt aus einer *Tesina*-Einleitung, aus der Stelle, wo die Struktur der Arbeit präsentiert wird. Die hier vollzogene sprachliche Handlung will L auf die Inhalte vom dritten Kapitel aufmerksam machen: Das lokaldeiktisch funktionalisierte Adverb *anschließend* verweist katadeiktisch auf den nachfolgenden Teil der Arbeit (3. Kapitel) hin und leitet den Schwerpunkt des Kapitels ein. Durch das folgende *hier* wird das schon genannte Verweisobjekt *Kommentar zur Übersetzung* reorientierend (anadeiktisch) fokussiert und eine weiterführende Sprechhandlung über Anliegen und Funktion des nächsten Abschnitts eingeleitet. Die Näheindexis *hier* wird von den Studierenden meist mit Bezug auf den unmittelbaren oder nahen Textbereich benutzt und nicht z.B. auf den gesamten Text angewandt (vgl. die Ergebnisse von Graefen 2016: 15), wie es auch Beispiel 5 aus dem praktischen Teil einer *Tesina* zeigt:

- (5) Die Aussage „Och, das würde mir auch an die Substanz gehen“ ist ein idiomatischer Ausdruck und kann natürlich nicht wortwörtlich übersetzt werden, deshalb habe ich hier die Paraphrase angewandt, um die Aussage umzuformulieren. Die Form wird hierbei zwar verändert, aber der Inhalt bleibt derselbe (14 l 00:07:34,434 → 00:07:36,734 Ci starei male anche io). (TaD38HTP)

In Beispiel 5 wird die Anwendung einer Übersetzungsstrategie am Beispiel einer bestimmten Aussage erklärt. Die Lokalindexis *hier*, im Sinne von *an dieser Stelle*, fokussiert die eben zitierte Aussage und leitet die Bezeichnung des für den spezifischen Fall gewählten Übersetzungsverfahrens (*Paraphrase*) mit einer kurzen Erläuterung ein. *Hier* wird in diesem Zusammenhang mit der Personalindexis *ich* gekoppelt. Am Gebrauch der Sprecherindexis *ich* lässt sich ein wesentlicher Unterschied zwischen dem theoretischen und dem praktischen Teil der *Tesine* festmachen: Während im theoretischen Teil verschiedene Formen der Deagentivierung in allen Arbeiten bevorzugt werden, wird im praktischen Teil das Agens der Handlung durch den Gebrauch der Personalpronomen *ich/wir* sichtbar. Die Personalindexis wird sehr häufig gebraucht, wenn die Schreibenden die eigenen Übersetzungsentscheidungen erklären bzw. begründen wollen.

In der folgenden Proposition steht wieder der lokaldeiktische Ausdruck *hier*, diesmal zusammengesetzt mit der Präposition *bei* (*hierbei*). Die Leistung der Lokalindexis ist in diesem Fall, einen neuen, im Text naheliegenden „Ort“ (die

Paraphrase) genau festzulegen; die Fusion mit *bei* erzeugt eine Beziehung zwischen dem durch die lokale Nähedeixis fokussierten Objekt und der Handlung *anwenden*. Mit *hierbei* wird also der Sachverhalt *Anwendung der Paraphrase* refokussiert und in die aktuelle Proposition eingebettet.

In den Beispielen 4 und 5 steuern die deiktischen Mittel die Aufmerksamkeit der Lesenden auf genau verortete Objekte. Das misslingt etwa im folgenden Textabschnitt:

- (6) Am Anfang dieser [Fernseh-]Folge gibt es eine historische Einführung und der amerikanische Historiker Frederick Taylor erzählt die Planung der „Mauer 2000“ von Erich Honecker, ein deutscher kommunistischer Politiker und er war der Staatsratsvorsitzender der DDR in den 1970er und 1980er Jahren. Die „Mauer 2000“ wird in den 80er Jahren geplant und sie ist eine Hightech-Anlage mit Bewegungsmeldern und Laserdetektoren, die jeden Fluchtversuch vereiteln sollte. Der Plan scheiterte 1989 mit dem Fall der Mauer. Hier gibt es auch eine graphische Reproduktion dieser Mauer. (TaD39HTP)

In Beispiel 6 ist keine genaue Verortung des Verweisobjekts von *hier* möglich. Das aus zwei Gründen:

- Zum einen stehen viele Informationen zwischen dem einen möglichen Verweisobjekt (*Am Anfang*) dieser [Fernseh-]Folge und der lokalen Anadeixis im Abschnitt: Es sind Informationen über die Planung der Mauer, über Honecker, über die Mauerfunktion usw. Den Lesenden kann schwerfallen, den Weg bis zum Anfang des Abschnitts zurückzuerfolgen. Immerhin verweist *hier* in solchen Fällen und seiner Natur nach auf einen näherliegenden Textbereich.
- Zum anderen legt *hier* in Beispiel 6 einen bestimmten Ort fest, der sich durch *eine graphische Reproduktion dieser Mauer* kennzeichnet; demnach könnte der deiktische Ausdruck auch auf einen präzisen Punkt in der „historischen Einführung“ verweisen, z. B. auf die Beschreibung der äußeren Struktur der Mauer (vgl. die Nominalgruppe *eine Hightech-Anlage mit Bewegungsmeldern und Laserdetektoren*).

In beiden Fällen geht es im Text um einen sehr undeutlichen Rückverweis: Statt *hier* würde L eine explizite Benennung des Verweisobjekts als Orientierungshilfe besser helfen.

Mit räumlichem Bezug auf den Textraum treten auch lokaldeiktisch funktionalisierte Mittel wie *oben/oben genannten/obig* und *unten* (allerdings im Vergleich mit *hier* wesentlich seltener) in den *Tesine* auf. Dabei fällt eine Präferenz im Gebrauch für das re-orientierende *oben/obig*- (50 Treffer, Anzahl der *Tesine*: 25/70) im Vergleich zum präorientierenden *unten* (11 Treffer, Anzahl der *Tesine*: 9/70) auf.

Was die deiktische Funktionalisierung von *oben* und *obig-* anbelangt, werden beide Ausdrücke meist in routinierten Formulierungen, die den Schreibenden anscheinend keine Anwendungsschwierigkeiten bereiten und des Öfteren im Verbund mit wenigen, sich wiederholenden Verben des sprachlichen Handelns verwendet, wie z. B. *sagen, andeuten, erwähnen, (mehrmals) wiederholen, beschreiben, unterstreichen*.

Die Anwendung der Kombination *oben genannt-/erwähnt-+Nomen* tritt augenfällig öfter im praktischen Teil der *Tesine* als in anderen Arbeitsteilen auf; genauer gesagt in den Kommentaren zur Übersetzung und in Verbindung mit Nomen, die sich auf die eigene Textanalyse bzw. Übersetzungsleistung beziehen: *Techniken, Strategien, Analyse, Daten, (Übersetzungs-)Tabelle, Entsprechungen, Beispiele, (Übersetzungs-)Problem, Fälle, (Übersetzungs-)Schritte*. Das könnte als Signal interpretiert werden, dass sich die Schreibenden viel Mühe bei der sorgfältigen Re-Orientierung leserseitiger Aufmerksamkeit besonders in den Textteilen machen, in denen sie ihre fachliche Leistung erbringen und den dozierenden Lesenden veranschaulichen müssen. Das kann aber auch ein Signal für das Bild vom Leser sein, das die Schreibenden im Kopf haben (vgl. Graefen 1997: 115ff.). Bei der Autor-Leser-Konstellation ist im Falle der *Tesina*, anders als beim wissenschaftlichen Artikel, die Leserschaft genau erkennbar: Die Interaktanten, Studierenden und Dozenten sind sich bekannt, beiden ist auch der didaktische bzw. evaluierende Zweck der Arbeit klar. Beim Schreiben und bei der Modellierung des eigenen Lesers muss der Autor demnach u. a. auf die Erwartungen des Adressaten Rücksicht nehmen. Das spiegelt sich im Text wider.

In einigen, seltenen Fällen zeigt sich der deiktisch funktionale Gebrauch von *oben* allerdings nicht ganz präzise, wie Beispiel 7 es illustriert:

- (7) Wie aus dem obigen Beispiel ersichtlich ist, ist das Phänomen der Komposita, wie oben gesehen, in der deutschen medizinischen Sprache weit verbreitet, während die italienische Sprache sie kaum verwendet [...] (TaD70HTP)

Beispiel 7 stammt aus einem Kommentar im praktischen Teil (Kapitel 4) der Arbeit. Während *obig* leicht zu verorten ist, denn der Beleg ist unmittelbar davor ersichtlich, verweist die Wendung *wie oben gesehen* auf eine Textstelle, die im theoretischen Teil (Kapitel 2) steht, also ziemlich weit entfernt. Um das Kurzzeitgedächtnis der Lesenden nicht zu überfordern, wäre an dieser Stelle die exakte Lokalisierung (Kapitel 2) des Verweisobjektes (*das Phänomen der Komposition in der medizinischen Sprache*) anstelle von *oben* zu bevorzugen.

Der Gebrauch von *unten* als präorientierender Verweis steht am häufigsten in Kombination mit *hier* in routinierter Anwendung, um unmittelbar danach angeführte Beispiele (8) oder Listen (9) anzukündigen:

- (8) Hier unten sind einige Beispiele (TaD13HTP)

(9) Die Zeichenerklärung ist hier unten aufgeführt (TaD20HTP)

Alle Belege für diese Wendung kommen im praktischen Teil der *Tesina* vor.

Nur in zwei *Tesine* wird *unten* als Vorverweis auf einen späteren Textteil gebraucht, vgl. Beispiel 10, wo *unten* auf die Übersetzung im nachfolgenden Unterkapitel zeigt:

(10) Der unten übersetzte Text ist ein Artikel aus dem Jahr 2014 [...] (TaD40HTP)

Die in der *Tesine*-Analyse oben festgestellte Tendenz, lokaldeiktischer Mittel in Bezug auf den nahen Textraum anzuwenden, wird auch durch den verbreiteten Gebrauch des vorweisenden Ausdrucks *folgend-* (190 Treffer in 54/70 *Tesine*) und ähnlicher Mittel (*wie folgt, folgendermaßen, im Folgenden, folglich*) nachgewiesen. Dabei sind vier Anwendungskontexte von *folgend-* mit präorientierender Funktion erkennbar:

1. Als Verweis auf eine präzise Textstelle in der unmittelbaren Nähe dient *folgend-* der Einführung von Auflistungen, Beispielen, Definitionen, Klassifikationen, grafischen Mitteln (Tabellen, Grafiken, Abbildungen), Zitaten usw. In diesem Fall hat der Ausdruck eine ähnliche Funktion wie *hier unten* (Beispiele 8 und 9) und wird von den Schreibenden häufiger gebraucht.
 2. Im Einleitung-Teil im Verlauf der Übersicht über die Arbeitsstruktur (z. B. *Im folgenden dritten Kapitel*).
 3. Am Ende eines vorangehenden (Unter-)Kapitels mit einer knappen Preview über die nächstbehandelten Inhalte.
 4. Wesentlich seltener, in Kapiteleinigleitungen mit einer ausführlicheren Übersicht über die folgenden Textteile, wie in Beispiel 11:
- (11) Auf diese [eben illustrierten] Besonderheiten wird es in den folgenden Abschnitten des Kapitels eingegangen. (TaD35HTT)

Der Gebrauch von *folgend-* ist in wissenschaftlichen Texten weitgehend standardisiert (Graefen 1997: 275); in den studentischen Korpus-*Tesine* kommt er am häufigsten in den ersten zwei oben genannten Anwendungsbereichen vor, am seltensten im dritten und vierten. Mit Bezug auf diesen letzten Kontext sind auch (desgleichen seltenere) re-fokussierende Textkommentierungen am Kapitelanfang zu finden:

- (12) Wie schon im vorherigen Unterkapitel erwähnt, bezeichnet die interlinguale Untertitelung eine gekürzte Übersetzung des Filmdialogs, die als Lesetext im Bildschirm parallel zur jeweiligen Szene zu sehen ist, während der Film mit der originalsprachlichen Dialogspur läuft. (TaD8HTT)

In Beispiel 12 wird L der Inhalt des vorangehenden Abschnitts ins Gedächtnis gerufen und als Basis für die nächste Ausführung benutzt.

3.2.2 Temporaldeiktische Verweise

Bei Textkommentierungen wird in der *Tesina* auch auf ihren zeitlichen Ablauf verwiesen. Dazu gebrauchen die Studierenden sowohl die genuin deiktischen Mittel *jetzt* und *dann* als auch, eigentlich öfter, deiktisch funktionalisierte temporale Adverbien, Adjektive und Wendungen wie z. B. *eben*, *bisher*, *eingangs*, *später(-)*, *zunächst*, *zuerst*, *bereits*, *nächst(-)*, *letzt(-)*, *vorig(-)*, *ehe*, *schließlich(-)*, *zum Schluss*, *abschließend(-)*, *nachfolgend(-)*, so wie das deiktisch abgeleitete *danach*.

Von den gesamten 64 Treffern für *jetzt* in 31/70 *Tesine*, weniger als die Hälfte sind textkommentierende Belege (14 Treffer in 13 *Tesine*), wie im folgenden Beispiel:

- (13) Jetzt erläutere ich, Schritt für Schritt, die verschiedenen Phasen zur Verfassung der Untertitel. (TaD17HTP)

Was in Beispiel 13 auffällt, ist die Anwendung der Personaldeixis *ich* in Zusammenhang mit temporaldeiktisch *jetzt*. *Jetzt* tritt selten in wissenschaftlichen Artikeln auf (vgl. Graefen 1997: 249) und am häufigsten unter den temporaldeiktischen Ausdrücken in wissenschaftlichen Vorträgen (Carobbio 2015: 116). Das erklärt sich dadurch, dass die Nähedeixis normalerweise im Sprechzeitraum bei der sinnlichen Kopräsenz von S und H gebraucht wird, um auf den unmittelbaren zeitlichen Verlauf des Diskurses zu verweisen (ebd. 116f.). Die Anwendung der Personaldeixis (*ich*, *wir*) in wissenschaftlichen Artikeln ist eher an Textstellen üblich, wo die Schreibenden die Lesenden über eigene Planungen, Entscheidungen (Graefen 1997: 202; vgl. auch Beispiel 5) und auch über die eigene Positionierung informieren. Das ist aber in Beispiel 13 nicht der Fall: Hier werden die unmittelbar nachfolgenden Handlungsschritte angekündigt. So ein Gebrauch von *ich*, zusammen mit der Wendung *Schritt für Schritt (erläutern)*, erinnert an das mündliche Erklären von Dozenten, und zwar an ein didaktisches Modell, das imitierend übernommen wird. Die Koppelung von *jetzt* und *ich* wie es in Beispiel 13 auftritt, lässt demzufolge eher an unmittelbar situatives „auto-kommentierendes Handeln“ (Carobbio 2015) in wissenschaftlichen und Dozentenvorträgen bzw. in Referaten denken, als an eine Textkommentierungen.

In Bezug auf *dann* ergibt die Korpusuntersuchung eine hohe Frequenz (insg. 264 Treffer in 63/70 *Tesine*), eigentlich als polyfunktionales Mittel, das auf eine temporale aber auch, z. B. in *wenn/dann*-Konditionalsätzen, auf eine logische Abfolge verweisen kann. Im ersten Fall kann sich der temporale Verweis in den *Tesine* auch auf die Beschreibung chronologischer Schritte im Übersetzungs-

prozess, der im praktischen Teil der Arbeit beschrieben wird, oder auf die Inhaltswiedergabe des zu übersetzenden Textes beziehen.

In Textkommentierungen (46 Treffer in 24/70 *Tesine*) tritt *dann* als präorientierender Textverweis in den studentischen Einleitungen bei der Beschreibung der Arbeitsstruktur bzw. bei deren Zusammenfassung im Schlusswort oder an Kapitelanfängen auf; dies zum Zweck der zeitlichen Anordnung der Inhalte. Das Vorkommen von *dann* ist in diesen Kontexten allein oder in Kombination mit weiteren lokaldeiktisch funktionalisierten Sprachmitteln, z. B.: *zuerst+dann*; *zunächst+dann*; *erstens+dann*; *danach+dann* usw.

Im nächsten Abschnitt wird ein verschiedener Aspekt der Deixis im Textraum in den Mittelpunkt gestellt: der Gebrauch der Objektdeixis *dies-/dies* mit Bezug auf den propositionalen Gehalt.

3.3 Verweishandlungen auf den propositionalen Gehalt

Die im Folgenden behandelten Verweishandlungen zeigen nicht kommentierend auf den Text, sondern sie refokussieren schon genannte propositionale Gehalte im näheren Textbereich.

Solche Verfahren können sich auf einen Teil der vorangehenden Proposition oder auf die ganze vorangehende Proposition bzw. auf den vorangehenden Abschnitt beziehen. In beiden Fällen geht es in den Arbeiten um die anadeiktische Verwendung der Objektdeixis *dies-/dies*, d. h. um Rückverweise, mit denen die Aufmerksamkeit von L reorganisiert wird. Die Anwendung solcher Verfahren bereiten den Schreibenden (und Lesenden) der *Tesine* oft Schwierigkeiten.

3.3.1 Adjektivisches *dies-*

Dies- als Adjektiv wird in den *Tesine* als reorientierendes Mittel verwendet. Damit verlangt A vom L bestimmte inhaltliche Elemente der vorangehenden Proposition oder des vorangehenden Abschnitts zu refokussieren, die dann als Basis für die Vermittlung neuen Wissens dienen. Zu diesem Zweck kann *dies-* mit einem Nomen bzw. mit einer Nominalphrase (NP) kombiniert werden, die im vorangehenden Textbereich schon vorkam und dort mit bestimmten Informationen angereichert wurde (vgl. Beispiel 14). Eine Kombination ist auch mit einem neuen Nomen (bzw. NP) möglich, das in sich das davor schon verbalisierter Inhalt zusammenfasst (vgl. Beispiel 15).

- (14) Die **zweite Phase** ist *interlingual und diamesisch*, da sie *von der mündlichen in die geschriebene Sprache beziehungsweise von der Ausgangs- in die Zielsprache* geht. Am Ende dieser Phase kommt man zu einem Zwischentext. (TaD18HTP)

In Beispiel 14 hat *dieser* nicht nur das Nomen *Phase* in der vorangehenden Proposition als Verweisobjekt, sondern auch all das Wissen, das über *Phase* dort vermittelt wurde (*zweite; interlingual; diamesisch; von der mündlichen in die geschriebene Sprache; von der Ausgangs- in die Zielsprache*) und L mental gerade verarbeitet hat. *Phase* als Thema wird mit angereichertem Inhalt durch *dieser* refokussiert und in die neue Proposition eingebettet.

- (15) *Der erste Schritt*, um den Text untertiteln zu können, ist die *Textsegmentierung*. Das bedeutet, dass *der Text auf kleine Einheiten aufgeteilt wird*. Dieser Prozess erfolgt nach den Kriterien der auditiven und visuellen Unterbrechung, und zwar, Pause und Schnitt. (TaD4HTP)

In Beispiel 15 verweist *Dieser* auf den propositionalen Gehalt der ganzen vorangegangenen Proposition und wird mit dem Nomen *Prozess* verknüpft, das den gesamten vorher beschriebenen Vorgang (*der erste Schritt, Textsegmentierung, auf eine kleine Einheit aufgeteilt*) zusammenfasst. Diese zweite Verweisart mit *dies-* mag riskanter als die erstgenannte sein, weil die Lesenden kooperativ den in der vorangehenden Proposition verbalisierten Gehalt mental verarbeiten und ihn mit dem neuen Nomen in Verbindung setzen müssen (vgl. Graefen 1997: 219f.). Verweisungen dieser Art ermöglichen aber, Schreibwiederholungen zu vermeiden und das Gesagte effektiver auf den Punkt zu bringen.

Beide Verweisverfahren mit *dies-* bewirken eine Mikroorganisation leserseitiger Aufmerksamkeit in kleineren Texteinheiten (Ehlich 1991/2007: 109), was für L sehr effektiv sein kann, besonders bei der Verarbeitung komplexer Informationen.

Dies- wird oft als routiniertes Sprachmittel gebraucht, z. B. in festen Wendungen wie *aus diesem Grund, in diesem Fall/ in diesen Fällen, in dieser Arbeit, in diesem Zusammenhang, zu diesem Thema, auf diese Weise, an dieser Stelle* und von den Studierenden problemlos eingesetzt. Bei der Anwendung von der Objektdeixis *dies-* können den Studierenden aber auch Risiken bevorstehen. Man kann in den untersuchten *Tesine* hauptsächlich zwei Typen von Schwierigkeiten auffinden:

1. *Dies-* sollte als präzise Fokussierung gebraucht werden, um auf bestimmte Sachverhalte zu verweisen. In Beispiel 16 wird der Ausdruck aber unglücklich eingesetzt:

- (16) Diese obenerwähnten Definitionen beleuchten das Phänomen Jugendsprache unter verschiedenen Gesichtspunkten. (TaD36HTT)

In diesem Fall ist die Refokussierung von *Definitionen*, mit *Diese* übertrieben, denn das deiktisch funktionalisierte Adjektiv *obenerwähnten* leistet schon diese Funktion. Es geht also um eine unnötige Verdoppelung von Deixis, die die

Lesenden irritiert: Es hätte einfach der Artikel *Die (obenerwähnten Definitionen)* gereicht.

2. *Dies-* wird wiederholt und unpräzise gebraucht, wie es Beispiel 17 zeigt:
 (17) Obwohl die Studien von Gottlieb eine genaue Klassifizierung präsentieren, sind diese Strategien häufig überlappend und subjektiv, was die Schwierigkeit mit sich bringt, jede von ihnen zu unterscheiden. Außerdem werden diese Strategien miteinander kombiniert, so dass es häufig vorkommt, dass in der endgültigen Übersetzung mehr als eine Strategie verwendet wird. (TaD32HTT)

Die Kombination *diese+Strategien* wird innerhalb weniger Zeilen zweimal gebraucht und die Stelle zeigt wieder eine Häufung von deiktischen Mitteln. In beiden Fällen hätte *diese* mit anderen sprachlichen Mitteln effektiver ersetzt werden können: Der Abschnitt folgt einer Liste von zehn Strategien und den entsprechenden Erläuterungen; die erste Kombination hätte mit *die obengenannten (Strategien)* viel wirksamer ausgedrückt werden können, die zweite eigentlich durch *sie*. An der Stelle gibt es nämlich keinen Grund für Verwechslung des Themas (*Strategien*), das keine Neufokussierung braucht und einfach anaphorisch weitergeführt werden kann. Beispiele 16 und 17 zeigen klassische Fälle von Überfokussierung (Graefen 1997: 272).

3.3.2 Substantivisches *dies*

Die substantivische Anwendung der Objektdeixis *dies* verweist zusammenfassend auf den propositionalen Gehalt der vorangehenden oder näherliegenden Proposition. Verweisobjekt von *dies* (und auch vom substantivischen *das* (s. Beispiel 19) ist ein von L gerade mental verarbeiteter propositionaler Gehalt, dem kein grammatisches Genus zugeschrieben werden kann: Das Neutrum vom deiktischen Verweis *dies/das* „erlaubt einen summarischen, insofern allgemeinen Zugriff auf ein Verweisobjekt“ (Redder 2016: 182).

- Von Vorteil für die Schreibenden im Gebrauch dieser Verweismittel ist, dass damit mehr oder weniger umfangreiche Zusammenhänge zusammengefasst und neufokussiert werden können, wie es nächstes Beispiel aus einer *Tesina* zeigt:
 (18) **Bevor man ein Wort (oder auch nur ein Satz) aus einem Untertitel entfernt**, sollte man sich vergewissern, dass dies das Lesen und Verstehen des Untertitels nicht beeinträchtigt oder belastet. (TaD68HTT)

Mit *dies* wird in Beispiel 18 die näherliegende Proposition *Bevor man ein Wort (oder auch nur ein Satz) aus einem Untertitel entfernt*, refokussiert und für weitere Spezifizierung zum Thema folgender Proposition gemacht. Diese Verweisart gehört, wie andere objektdeiktische Verweismittel, wie z. B. das sub-

stantivische *das*, zu den anadeiktischen Mitteln, die eine kleinschrittige „kompositorisch-propositionale Wissensentfaltung“ (Thielmann 2019a: 110) erlauben. Sie ermöglichen nämlich vorangehende propositionale Gehalte zusammenfassend neu zu fokussieren und sie in die weitere(-n) Proposition(-en) für die Entfaltung weiteren Wissens einzubetten; damit gestatten sie die permanente Reorganisation von leserseitigem Aufmerksamkeitsfokus. Für das Gelingen solcher Verfahren ist es dennoch unerlässlich, dass L die entsprechenden Verweisobjekte, d.h. die entsprechenden Zusammenhänge, genau erkennen kann. Dies scheint nicht einfach bzw. risikofrei für die unerfahrenen Studierenden zu sein, wie folgenden Beispielen zu entnehmen ist.

- (19) Intersemiotische Redundanz (Bild und Tonspur) sorgt dafür, dass der Zuschauer mehr Inhalte aus dem Film erhält, d. h. in einem polysemiotischen Kontext werden die semantischen Lücken intersemiotisch gefüllt (Gottlieb 2001: 15). Das bedeutet, dass der Inhalt nicht nur über den verbal-visuellen Kanal der Verschriftlichung aufgenommen wird, sondern wird die Information über **zwei weitere Kanäle** vermittelt. Dies sind der paraverbale Kanal (Stimmklang, Sprechweise) und der nonverbale Kanal [...] (TaD16HTT)

In Beispiel 19 wird mühsam versucht, die oben angesprochene kleinschrittige, sequenziell aufgebaute Vermittlung von Wissen aufzubauen. Durch das erste *das* (*heißt*) wird der vorangehende propositionale Gehalt mit erläuterndem Ziel refokussiert, wobei mit *mehr Inhalte* wahrscheinlich eher *sich multimodal wiederholende Informationen* gemeint ist. Das zweite *Das* (*bedeutet*) will den Fokus auf das Ganze vorherige Geäußerte legen und genauer erläutern. Anders geschieht es in der folgenden Proposition, wo *Dies* auf ein bestimmtes Element im Plural (*zwei weitere Kanäle*) als Verweisobjekt im vorangehenden Satz zeigen sollte, um es neu zu fokussieren. Der präzise Verweis wird aus der nachfolgenden zweifachen Wiederholung des Nomens mit adjektivischer Spezifizierung (*der paraverbale Kanal/der nonverbale Kanal*) deutlich. In diesem Fall wäre der Gebrauch der genuskongruenten Objektdeixis *Diese* statt des neutralen *Dies* zu bevorzugen, um die Aufmerksamkeit von L präzise auf das vorgängige Teilelement zurücksteuern zu können.

Auch das nächste Beispiel 20 zeigt abschließend die für unerfahrene Schreibende entstehenden Risiken, die mit dem Gebrauch verschiedener Formen von Objektdeixis mit Bezug auf propositionalen Gehalt verbunden sind. Die Passage steht am Ende des Schlussteils einer *Tesina*, in dem zusammenfassend auf die notwendige Reduzierung des Ausgangstextes beim Untertitelungsprozess wegen technischer Raum-Zeit-Einschränkungen, denen Untertitel grundsätzlich unterliegen, aufmerksam gemacht wird; es wird dabei auf die Problematik hingewiesen, schwerwiegende Sinnverluste im Zieltext zu vermeiden.

- (20) 1. Nach diesen Betrachtungen kommt man zu der Erkenntnis, dass keine hundertprozentige **Übertragung** des Originals in die Zielsprache möglich ist. 2. Diese **Übertragung** ist von syntaktischen und lexikalischen Merkmalen der Zielsprache beeinflusst und das führt unvermeidlich zur Auslassung einiger Elemente des Originaltexts. 3. Dies ist nicht nur bei der Untertitelung der Fall, sondern auch bei den klassischen Formen der Übersetzung, wo man fast nie eine hundertprozentige Eins-zu-Eins-Äquivalenz finden kann. (TaD66S).

In Beispiel 20 werden verschiedene Untertitelungsproblematiken dargestellt: Im ersten Abschnitt steht ein rückweisender Verweis auf Betrachtungen, die im Laufe des Schlussteils ausgeführt wurden; daher wäre die deiktisch funktionalisierte Wendung *Nach den oben angestellten* angebrachter als die Objektdeixis der unmittelbaren Nähe *diesen*. Im gleichen Absatz steht eine NP mit *Übertragung* als Kopf, auf die verschiedene Spezifizierungen bezogen sind: *keine hundertprozentige* und *des Originals in die Zielsprache*. Im zweiten Abschnitt wird *Übertragung* durch ein deiktisches *diese* neufokussiert, wobei erst bei der weiteren Lektüre klar wird, dass an der Stelle mit *Übertragung* die von der Ausgangs- in die Zielsprache gemeint ist. Statt *diese* wäre also ein präzisierendes Genitivattribut (*Die Übertragung des Ausgangstextes*) angemessener gewesen. Das folgende *das* greift auf das eben propositional Ausgedrückte (*Die Übertragung des Ausgangstextes wird von syntaktischen und lexikalischen Merkmalen der Zielsprache beeinflusst*) zurück und leitet die Problematik der Auslassung einiger Elemente aus dem Originaltext ein. Im letzten Absatz ist nicht klar worauf sich der Rückverweis *Dies* genau bezieht (*Beeinflussung von syntaktischen und lexikalischen Merkmalen der Zielsprache? Auslassung einiger Elemente des Originaltextes?*).

Beispiel 20 zeigt wie die Anwendung objektdeiktischer Mittel völlig misslingen kann, dabei gehen nicht nur Präzision und Klarheit verloren, sondern auch die Orientierung von L wird schwerwiegend beeinträchtigt: Von den L wird ein zu hoher Verarbeitungsaufwand verlangt, dabei geht jegliche Form von Kooperation verloren.

4. Fazit und didaktischer Ausblick

Abschließend wird hier auf die sich von der *Tesine*-Untersuchung ergebenden Schwierigkeiten bei der Leserorientierung zusammenfassend eingegangen.

Beim Vollziehen textkommentierender Handlungen wenden die Studierenden routinierte deiktische Ausdrücke unproblematisch und passend an (vgl. Beispiele 1, 2, 8, 9). In diesem Zusammenhang ist allerdings eine gemeinsame

Tendenz der Schreibenden ermittelt worden, auf den unmittelbaren oder nahen Textraum zu verweisen und den Aufmerksamkeitsfokus der Lesenden eher lokal anzusteuern (vgl. Beispiele 4, 5, 8, 9, 10) anstatt weitreichendere Textverweise bzw. Querverweise zu organisieren. Wenn diese von den Studierenden angebracht werden, dann auf eine eher unangemessene Art und Weise (vgl. Beispiel 6, 7).

Präorientierende intratextuelle Verweise könnten L in den Planungsprozess kooperativ einbeziehen und mental auf die nächsten Inhalte vorbereiten. Reorientierende intratextuelle Verweise könnten schon gespeichertes Wissen wieder aktualisieren und wären für L von großem Vorteil, um komplexe Zusammenhänge zu erschließen. Rückverweise von dem praktischen auf den theoretischen Teil der Arbeit, wo dasselbe Thema aber aus einer verschiedenen Perspektive abgehandelt wird, könnten L z.B. helfen, solche Zusammenhänge besser zu erfassen. Die Nutzung der ganzen Arbeit als Verweisraum würde also die gesamte Kohäsion des Textes deutlich machen und L ermöglichen, den Gedankengang der Schreibenden besser nachzuvollziehen. Im Allgemeinen ist bei Textkommentierungen auch in den untersuchten Arbeiten die Tendenz festzustellen, die leserseitige Aufmerksamkeit vorzugsweise anadeiktisch zu orientieren, wie in einigen Studien (Heller 2008, 2009; 2021: 75) zu Wissenschaftstexten italienischer Autoren nachgewiesen worden ist. Eine Ausnahme zeigen die *Tesine* in der häufigen Anwendung von katadeiktisch funktionalisierten Ausdrücken wie *folgend-*, *im Folgenden*, *wie folgt* (vgl. Beispiel 11).

Sehr große Schwierigkeiten sind bei den studentischen Verweishandlungen bezüglich der Mikroorganisation leserseitiger Aufmerksamkeit im Bereich propositionalen Gehalts zu merken. Der unglückliche Vollzug solcher Handlungen betrifft das Zeigen auf das falsche Verweisobjekt (vgl. Beispiele 19, 20), den Gebrauch von Anadeixis statt Anapher (vgl. Beispiel 17), das Vorhandensein von einer Überdosis an deiktischen Mitteln, die eine leserirritierende Überfokussierung auslöst (vgl. Beispiele 16, 17, 19, 20). Die letzten Fälle treten besonders auf, wenn die Schreibenden mit der Verarbeitung komplexer Inhalte hantieren müssen, gerade dort, wo die Anteilnahme an leserseitiger Tätigkeit höher ist, d. h. gerade dort, wo L zusätzlich Unterstützung statt Ungenauigkeit und Vagheit bräuchte.

Die in Abschnitt 3 angesprochenen Schwierigkeiten bei der studentischen Realisierung von Verweishandlungen zur Leserorientierung sind ein Beweis für das starke Bedürfnis, deiktische Mittel in die fremdsprachliche didaktische Praxis, besonders in die der fremden Wissenschaftssprache, einzuführen und einzuüben.

Obwohl die Leserorientierung und die Textdeixis wichtige Themen der linguistischen Pragmatik sind, werden sie in der Literatur zur Didaktik des DaF und DafW bzw. in entsprechenden Übungsgrammatiken eigentlich kaum behandelt

(Heller 2021). Ausnahmen bilden z.B. die wissenschaftlichen Beiträge von Thielmann (2019a), Graefen (2015, 2016) und Maaß (2016), aus der didaktischen Perspektive die Bände von Graefen und Moll (2011: 49ff.), Hoffmann (2016³: 201ff., z.B. Objektdeixis, auch kontrastiv) und Moll und Thielmann (2017: 109ff.).

Der Gebrauch deiktischer Mittel in (vor-)wissenschaftlichen Texten ist ohne Frage von wesentlicher didaktischer Relevanz: Deiktische Ausdrücke dienen dem Transfer von fachlichem und wissenschaftlichem Wissen, demzufolge gehört dessen Übung zur wissenschaftlichen Sozialisation, die Teil universitärer Ausbildung sein muss. Aus diesem Grund wird abschließend auf didaktische Überlegungen eingegangen, die nützlich für das Lehren und Lernen der Anwendung deiktischer Mittel in der Fremdsprache sein können.

Zur Entwicklung eines Lehr- bzw. Lernkonzepts zum Thema Leserorientierung im FS-Unterricht ist ohne weiteres wichtig, in einem ersten Schritt sich des Systems der deiktischen Mittel und seines Gebrauchs in der eigenen Sprache bewusst zu werden. Daher ist es notwendig, muttersprachliche deiktische Formen mit ihrer Funktion in verschiedenen Verwendungssituationen in Verbindung zu bringen. Die in dieser Phase gewonnenen Kenntnisse können den Lernprozess in der Fremdsprache erleichtern. In einem zweiten Schritt können die analysierten deiktischen Strukturen der eigenen mit denen in der fremden Sprache in entsprechenden Verwendungssituationen gründlich verglichen werden. In dieser kontrastiven Phase können auch wichtige Erkenntnisse über die Intensität im Gebrauch deiktischer Mittel in der eigenen und in der fremden Sprache gewonnen werden (Ehlich 1998b: 8). Eine unterschiedliche Deixis-Intensität im Sprachenpaar kann die Ursache von unglücklichen Überfokussierungen beim Schreiben in der Fremdsprache sein, wie sie oben gezeigt wurden.

Im Fach DafW wäre auch angebracht, von einem rezeptiven Training auszugehen, z. B. Orientierungshilfen in der Fremdsprache mithilfe von authentisch wissenschaftlichen Texten zu erkennen und ihr Funktionieren zu begreifen. Als Lern- und Verständnishilfe könnten dabei Hervorhebungsmittel im Text eingesetzt werden, wie Unterstreichung für deiktische Verweisungen und Fettdruck für die entsprechenden Verweisobjekte (vgl. die Hervorhebungen in den obenstehenden Beispielen), damit die entsprechende Zuweisung leichter erfasst werden kann. Komplexere Verweisobjekte, z. B. umfangreiche Nominalphrasen oder Propositionen, können durch geschweifte Klammern hervorgehoben werden. Bei Rück- und Vorverweisungen kann auch die Verweisrichtung, z. B. mit Pfeilen nach hinten bzw. nach vorne zum Verweisobjekt, angegeben werden (s. Thielmann 2019a und b). Solche Visualisierungsmittel können für Studierende eine nützliche Hilfe sein, deiktische Formen mit ihrer Funktion in Verbindung zu bringen und zu erkennen, was solche Mittel in der Interaktion zwischen Schreibenden und Lesenden leisten (können).

Literaturverzeichnis

- Bühler, Karl (1934/1999): *Sprachtheorie*. Stuttgart: UTB.
- Carobbio, Gabriella (2015): *Autokomentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen*. Heidelberg: Synchron.
- Ehlich, Konrad (1978/2007): Deixis und Anapher. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 2, Berlin: De Gruyter, 5–24.
- Ehlich, Konrad (1982a/2007): Die Wissenschaft vom Text. Konturen einer neuen Disziplin. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 509–529.
- Ehlich, Konrad (1982b/2007): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 119–140.
- Ehlich, Konrad (1983/2007): Literarische Landschaft und deiktische Prozedur: Eichendorff. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 305–322.
- Ehlich, Konrad (1984/2011): Zum Textbegriff. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd. 3. Berlin: de Gruyter, 531–550.
- Ehlich, Konrad (1986/2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1. Berlin: De Gruyter, 9–28.
- Ehlich, Konrad (1989/2007): Deictic Expressions and the Connexity of Text. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 2. Berlin: De Gruyter, 45–62.
- Ehlich, Konrad (1991/2007): Scientific texts and deictic structures. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 2. Berlin: De Gruyter, 91–117.
- Ehlich, Konrad (1996/2007): Sprache als System versus Sprache als Handlung. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1. Berlin: De Gruyter, 101–123.
- Ehlich, Konrad (1998a/2007): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Ehlich, K. (Hg.), *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1. Berlin: De Gruyter, 29–46.
- Ehlich, Konrad (1998b): Deixis: ein neuer Terminus, alte Wörter und eine Möglichkeit von Sprachvermittlung. In: *aktuelles für den Deutschunterricht in Norwegen*. Heft 23. Oslo: Goethe-Institut, 6–8.
- Ehlich, Konrad (2005): Pragmatik, Linguistische Pragmatik. Eintrag. In: Glück, H. (Hg.), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, 506–507.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bd. Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Fandrych, Christian/ Graefen, Gabriele (2002): Textcommenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua* 21, 17–43.
- Graefen, Gabriele (1994): Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen? In: Brüner, G./ Graefen, G. (Hg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 136–157.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt/ M.: Peter Lang.

- Graefen, Gabriele (2000). Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln. In: Schlosser, Horst Dieter (Hg.), *Sprache und Kultur*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 113–124.
- Graefen, Gabriele (2015): Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (I). In: *DaF* 4, 204–213.
- Graefen, Gabriele (2016): Konnexion durch deiktische Mittel in wissenschaftlichen Texten (II). In: *DaF* 1, 12–21.
- Graefen, Gabriele/ Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr und Arbeitsbuch*. Frankfurt/ M.: Peter Lang.
- Helbig, Gerhard (1990): *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Heller, Dorothee (2008): Kommentieren und Orientieren. Anadeixis und Katadeixis in soziologischen Fachaufsätzen. In: Heller, D. (Hg.), *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 106–138.
- Heller, Dorothee (2009): Hier sei lediglich erwähnt .../ per ora voglio solo accennare ... – Textdeixis in deutschen und italienischen Wissenschaftstexten. In: Di Meola, C. u. a. (Hg.), *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien, Rom 14.–16. Februar 2008*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 19–39.
- Heller, Dorothee (2021): Deixis: Textdeixis. In: Di Meola, C./ Puato, D. (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, 71–84.
- Hoffmann, Ludger (2016³): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt.
- Hoffmann, Ludger/ Graefen, Gabriele (2010): Pragmatik. In: Krumm, H.J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. HSK 35.1. Berlin/ New York: de Gruyter, 255–265.
- Liedtke, Frank/ Tuchen, Astrid (Hg.) (2018): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler.
- Maaß, Christiane (2006): Diskursdeixis in Einleitungen zu wissenschaftlichen Abschlussarbeiten. In: Calaresu, E. u. a. (Hg.). *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen: Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven*. Berlin: LIT Verlag, 195–224.
- Moll, Melanie/ Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Nardi, Antonella (2017): *Studentisches erklärendes Handeln in der Tesina auf Deutsch. Vorwissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache an der italienischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (1990): *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: ‚denn‘ und ‚da‘*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2000): Textdeixis. In: Brinker, Klaus u. a. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter, 283–294.
- Redder, Angelika (2009): Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von *dabei* etc. in der Wissenschaftskommunikation. In: Ehrich, V./ Fortmann, Ch./ Reich, I./ Reis, M. (Hg.), *Koordination und Subordination im Deutschen*. (LB-Sonderheft 16) Hamburg: Buske, 181–201.

- Redder, Angelika (2010): Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – sprachgeschichtliche Rekonstruktion. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.), *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: Iudicium, 25–44.
- Redder, Angelika (2016): Das Neutrum und das operative Geschäft der Morphologie. In: Bittner, A./ Spieß, C. (Hg.), *Formen und Funktionen. Morphosemantik und grammatische Konstruktion*. Berlin: de Gruyter, 175–192.
- Rehbein, Jochen/ Kameyama, Shinichi (2006²): Pragmatik/Pragmatics. In: Ammon, U./ Dittmar, N./ Mattheier, K. J./ Trudgill, P. (Hg.), *Sociolinguistics – Soziolinguistik*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 556–588.
- Thielmann, Winfried (2019a): Gemeinsprachliche Ressourcen beim Wissens- und Wissenschaftstransfer – die Rolle der Deixis bei der propositionalen Komposition in universitären Vorlesungen in den Fächern Physik und Maschinenbau. In: *Fachsprache* 41.3–4, 104–122.
- Thielmann, Winfried (2019b). Deixis und Anapher in der Sprachdidaktik. In: *Zielsprache Deutsch* 46, 7–25.
- Wunderlich, Dieter (Hg.) (1972): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt: Athenäum.

Selected aspects of language-related identity in advanced students of English as a foreign language

Abstract: This work explores selected aspects of language learners' identity in the foreign language learning context. In particular, attention is focused on freedom of expression related to combined L1 and L2 (English) identity, on changes in an individual's identity caused by merging two languages, and on the feeling of reaching the higher social status related to knowing several languages. The interview study was carried out with a group of 21 tertiary students. The results revealed participants' awareness of identity modifications. Most respondents agreed that they feel liberated from the rituals and taboos of their L1 when they speak the L2. Students' comments indicated the existence of a double identity which does not, however, have to be associated with assimilation with the L2 culture. The article ends with a discussion on how the reported findings may contribute to better awareness of learner identity in language teacher development programmes.

Keywords: foreign language, language learner identity, social status, freedom of expression, identity modification, dual identity.

1. Introduction: interdisciplinary character of SLA studies

Second language acquisition (SLA) studies have always emphasised their own interdisciplinary character. Diane Larsen-Freeman and Michael Long, in their seminal work published as early as 1991, claimed that “knowledge of certain disciplines helps us to understand the SLA process better” (Larsen-Freeman/Long 1991: 4). The list of disciplines they had in mind includes linguistics, pedagogy, psycholinguistics, sociolinguistics, neurolinguistics and anthropology. In contemporary SLA research, that list has been supplemented by psychology, mathematics, natural sciences and, finally, information and communication technology (ICT). All of these disciplines have either had some influence on SLA research or have been in one way or another influenced by SLA studies.

¹ Anna Michońska-Stadnik, Uniwersytet Wrocławski, anna.michonska-stadnik@uwr.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7603-5013.

For example, psychology and psycholinguistics have contributed significantly to understanding the importance of individual learner differences and the way in which they impact successful or less successful language attainment. On the other hand, SLA studies have had some influence on understanding the nature of language anxiety in the classroom learning environment. As far as the relationship between linguistics and SLA is concerned, the latter has provided evidence of the existence of linguistic universals and the order of acquisition of grammatical morphemes, at least in English as a second language in some specific groups of learners sharing typologically close native languages (see Stephen Krashen's monitor theory and his natural order hypothesis) (Krashen 1981). Neurolinguistics have helped understand the engagement of the human brain in second/foreign language reception and production. A Canadian scholar, Michel Paradis, in his two important publications (Paradis 2004, 2009), indicated the role of the two brain hemispheres and two types of knowledge, declarative and procedural, in both first and second or foreign language attainment. Neurolinguistic findings were based, among others, on functional magnetic resonance imaging of the working brain while processing various language tasks. In this way the traditional concept of languages being stored and processed only in the Broca's and Wernicke's areas of the left temporal lobe has been seriously questioned.

Recent developments in media studies and ICT have contributed to advances in language teaching methodology, including the use of interactive boards and distance communicators. The use of social media and the internet, formerly criticised by teachers and parents, practically saved education worldwide during the outbreak of the SARS COVID-19 pandemic. Even before the year 2020, the issue of computer-assisted language learning (CALL) was gaining popularity throughout the world, as the teaching techniques used appeared to raise learners' motivation and enjoyment (for a more detailed description, see Gajek 2001, Krajka 2007).

One of the most significant changes in understanding SLA processes occurred due to advances in mathematics and natural sciences, which encompass the issue of complex and dynamic systems. Complex systems, for example weather, function in nature and they are chaotic, unpredictable, non-linear, sensitive to initial conditions, open and self-organising, and sensitive to change and feedback. Diane Larsen-Freeman (1997: 141–165) proposed the complex dynamic systems theory (CDST) and described its relevance to second/foreign language attainment (L2/FL). Language development, including SLA, is definitely a dynamic process. First of all, it is not linear, which means that it is characterised by backsliding. Structures that seem to be internalised may, in different contextual conditions, appear non-existent in the learner's language performance. It is enough to compare a learner's prepared and spontaneous speech, even in the same lesson, that may be the result of different environmental conditions, lan-

guage anxiety or lack of motivation. In other words, performance appears to be sensitive to changes in the learning and teaching context. What is more, these changes cannot be clearly predicted. Second language attainment appears to organise itself independently of various environmental influences. An observation claiming that learners hardly ever learn immediately what teachers teach seems to be true, as learners organise their language attainment individually, only with some intervention from the teacher, whose role is mainly to instruct and explain.

The CDST significantly contributed to the distrust of quantitative statistical methodology in second language acquisition research in favour of more qualitative studies, including open interviews, narratives, and learners' and teachers' diaries (Larsen-Freeman 2017: 11–50).

The shift in research methodology and data-collecting techniques has drawn attention to the relationship between SLA and the social sciences. Obviously, pedagogy belongs to the social sciences and there has always existed a strong bond between research in pedagogy and SLA studies, mainly concentrated on the role of the learning environment and the role of the teacher, but also on teaching and learning specific styles and accents. Still, the new interest in, for example, narrative or conversational analysis increased interest in learners' and teachers' identity in the foreign language learning process, which has become a fascinating field of enquiry.

This paper will raise some aspects of the identity of advanced learners of English as a foreign language. It is difficult to consider the issue of language identity of beginning or elementary learners; thus, the study group comprises students of English at the university level. The paper consists of three more parts. The second contains the literature review on the notion of identity, language identity and its basic components, which will lead to formulating the issues relevant to this research. The third part presents the research procedure, group description, data gathering instrument and research results. The last part deals with data analysis and the conclusions of the study. It is believed that the research results will contribute to a better understanding of some aspects of identity related to language knowledge and use in advanced students of English and may make teacher trainers more sensitive to the dynamic character of students' identity.

2. Understanding identity: literature review

2.1 The concept of identity

The term ‘identity’ in fact refers to the idea of similarity, if not sameness. We frequently say that twin children are identical, test results may be identical, as well as many other aspects of human existence, including elements of communication (e.g. Bucholtz/ Hall 2004). However, saying about a group of people sharing the same language, skin colour or gender that they are identical is a gross oversimplification. Matters are not that simple when we consider human behaviour, attitudes and values, as individuals vary.

From the historical point of view, the notion of identity as a part of socio-linguistic studies used to be mainly concerned with language varieties, especially those pertaining to accent. The traditional conception of identity is often associated with the work of William Labov from as early as the 1960s (e.g. Labov 1966). His research, which was mainly quantitative, attempted to investigate the existing relationships between linguistic behaviour and an individual’s social class, age, ethnicity and gender (Dyer 2007: 102). However, the notion of identity has taken on a different meaning in the last fifty years.

Later studies focused more on an individual’s self-identification with a specific social group, often determined geographically, while the latest wave of studies on identity, which appears to be the most significant for this study paper, is concerned with “variation within one speaker [...], and with the various and overlapping constructions of identities within the individual” (Dyer 2007: 102). These overlapping constructions may be the result of, for example, an individual speaker having access to more than one language. The question which remains to be answered is to what extent a person can actually modify their identity while changing language or just changing the register.

Taking into consideration recent research findings on identity, we come across Howard Giles’ speech accommodation theory (Giles/ Bourhis/ Taylor 1977), which in itself is not quite new but has had a significant impact on modern identity research. According to this theory, individuals can adjust their speech in order either to signal a sense of belonging or to distance themselves from a specific social group. Consequently, the dynamic character of identity can be confirmed on the basis of Giles’ observations. As Mary Bucholtz and Kira Hall claimed:

Any given construction of identity may be in part deliberate and intentional, in part habitual and hence often less than fully conscious, in part an outcome of others’ perceptions and representations, and in part an effect of larger ideological processes and material structures that may become relevant to interaction. (Bucholtz/ Hall 2004: 376)

In other words, identity appears to be a conglomeration of an individual's perception of self- functioning within a community and the perception of other members of that community regarding that individual. As the authors indicate in their article (Bucholtz/ Hall 2004: 369), the study of identity is closely associated with linguistic anthropology, which also involves the study of culture, behaviour and artefacts of a language community. This approach is not free from political undertones, where the issue of the power of one social community over another appears discreetly in the background.

An individual's self-identity is closely bound with cultural identity, frequently discussed within the area of intercultural communication and its educational determinants. Cultural identity is defined as a set of features of a specific community perceived as its consistent representation. Members of this community identify themselves with these features. The feeling of identity implies a strong bond within this community and differentiates its members from other groups (Wilczyńska/ Mackiewicz/ Krajka 2019: 681).

2.2 Identity and second language learning

Research on the identity of individuals learning and using more than one language gathered strength at the beginning of the new millennium with the appearance of Bonny Norton's book *Identity and Language Learning* in the year 2000. Her research, begun in the 1990s (e.g., Norton Peirce 1995), follows the theme of power associated with language knowledge and use, mentioned in the previous section of this paper. Norton focused on immigrant female language learners who arrived in Canada when they were already adults. The research uses a qualitative methodology and concentrates on the analysis of women's narratives/stories. The analysis examined the role of context as an essential feature of language learning, as it includes such elements as tradition, values, power relationships, economy, and work-related factors. Individuals are placed against the contextual determinants which at the same time reshape their identities. Identities are formed in day-to-day interactions whose structure and outcome may not depend on an individual. Therefore, the learners struggle to have better control of interactions because, through language, they may get access to more significant social networks. In Norton's research, identity is understood as an individual's relationship with the world and their chance to have a better future. Norton also claims that previously devised second language acquisition theories must be reformulated and there is a need for "a comprehensive theory of identity that integrates the language learner and the language learning context" (Norton 2000:4).

As already mentioned, the 1990s witnessed a growth of research on discourse, identities, power and education (e.g. Martin-Jones and Heller 1996, Norton 1977). Norton's publication from the year 2000 seems to be a kind of summing up of how language learners' identity can actually influence successful second language acquisition, especially in the naturalistic environment, and how language mastery can be regarded as an investment in an individual's future social status.

Norton's *Identity and Language Learning* saw its second extended edition in 2013, entitled *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. The latter book relates more to classroom practice and is a helpful resource for teacher educators who aim to make their students more sensitive to identity issues in the context of second or foreign language attainment.

Research on the issue of identity already conducted in the new century was concerned less with power relationships and more with individual differences and the identity dynamism internal to an individual. A good example of this shift in identity categorisation is presented in the chapter by Brian Morgan and Matthew Clarke (2011) in the *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, vol. II*, edited by Eli Hinkel. The authors argue from the linguistic viewpoint that nowadays it is impossible even to assign an individual to a discrete language, as there are numerous borrowings from other languages due to globalisation and the development of communication technology. Even the most indigenous languages will use such terms as computer, television, the internet, radio, online communication, social media, and the like. Consequently, by "acquiring additional languages we move even closer to the promise of complete communication" (Morgan/ Clarke 2011: 819). In other words, the more languages we know, the more complete our identity becomes. What is more, creating completely new ways of expression across languages may even enrich our sense of identity. This observation is important for the research study described in the next sections. In another research, Anita Pavlenko (2006) emphasises the liberating force of knowing and using other languages apart from the native one. This opinion is again important for the purpose of this research.

The development of mobility across time and across states of mind gave rise to even more research on identity in SLA studies. One example which addresses the role of study abroad and content and language integrated learning (CLIL) is that by Jose Igor Prieto-Arranz (2013). Study abroad (SA) may combine formal instruction and an authentic communication context with situations typical of the target culture. CLIL, on the other hand, involves learning the foreign language through content subjects in the school environment and learning the content subjects through the foreign language. Both environments seem to create a rich contextual background for second/foreign language learning. However, the author does not make a clear distinction between SA and CLIL. The former re-

sembles a typical second-language learning environment, more naturalistic than formal, whereas CLIL remains an example of formal instruction in the foreign language. Following Michel Foucault's (1984) [1969] concept of identity as a discursive formation, Prieto-Arranz concludes that even though it is possible to observe some identity dynamism in both learning contexts, there is no increased need to integrate with the target language community. More frequent discursive exchanges do not provoke any desire to integrate; they seem to possess an exclusively instrumental character.

Research on language teacher identity has also emerged (e.g. Johnson 2006, Morgan and Clarke 2011), focused on the multiple roles of the teacher in the classroom, which became essential in teachers' professional preparation and development programmes. Another example of research on teacher identity can be found in an article by M.S. Hussain et al. (2012: 93–101). The authors invited 20 English language teachers of different nationalities who pursued their graduate studies in Canada to participate in the research, which employed personal narratives and a questionnaire. The study reported growth in teachers' self-knowledge and the continuous struggle to gain as much background information as possible. It was also revealed that the English language appeared to be an instrument of empowerment for learners because of its status in their home countries.

Interesting as it might be, the issue of language teacher identity remains beyond the scope of this paper, which focuses on advanced students of English and their sense of identity.

3. The study

3.1 The aim of the study and research questions

The majority of research studies on language identity, even those in the *Journal of Language Identity and Education* (Taylor/ Francis online), are concerned with learning a language in the second language context. There is considerably less research on language learner identity in the foreign language learning environment. This fairly small-scale study tries to investigate the issue in question in a group of advanced English as a Foreign Language (EFL) students from two institutions of tertiary education in Poland: University of Wrocław and Karkonosze State School in Jelenia Góra. The aim of the research is to explore whether students' sense of identity in the EFL context is influenced by their knowledge and use of English. Examination of the obtained data is guided by the following research questions:

Main question:

Is it possible to observe certain modifications in advanced EFL students' sense of identity resulting from their knowledge and use of the English language?

Secondary questions:

1. Does knowing and using L2 English result in gaining more freedom of expression? If so, in what way and in what specific contexts?
2. Is students' identity more complete when they know more than one language?
3. Does the fact of creating new ways of expression enrich a person's sense of identity?
4. In students' opinion, does foreign language knowledge and use contribute to changes in an individual's social status?
5. Is students' automatic or intimate everyday language influenced by their foreign language knowledge and use?

Secondary questions have been prompted by the previous research on identity mentioned in section 2.2. Question 1 concerns L2 use resulting in more freedom of expression than using the native language alone. This issue was tackled by Pavlenko (2006). Questions 2 and 3 pertain to enrichment and completeness of identity due to L2 knowledge. These matters were referred to by Morgan and Clarke (2011). Question 4, about social status and identity, was provoked by Bonny Norton's research, and question 5 is based on the author's own observations. It is essential to observe that the research context pertained exclusively to learning English as a foreign language, without any environmental discursive support as happens in the case of the second language context.

3.2 Participants

As mentioned briefly in the previous section, the participants were recruited from two tertiary educational institutions in Poland (the Lower Silesia region): the University of Wrocław and Karkonosze State School in Jelenia Góra. They were all advanced students of English at either C1 (undergraduate) or C2 (graduate) level. All participants were trainees preparing for the EFL teaching profession. The survey, which will be described in detail in the next section, was sent via MS Teams to 35 students in May 2021. Due to COVID-19 pandemic restrictions, the survey could not be done in the classroom or in direct consultation with students. That was probably the reason for a rather low response rate, because only 21 students sent the survey back via MS Forms, comprising 60 per cent of the whole group. Twelve were from the university and nine from the state school. The average age of the overall sample was 23.8 years. The respondents provided complete data for all

survey questions. There were five male students in the group and 16 females; however, this should not influence the results of the study.

There were, however, a few interesting facts about some of the participants which must be reported in order to get a full picture of the group. One of the male students was a native speaker, born in the United States, and he reported rather a weak knowledge of one foreign language: Polish. His answers were, unfortunately, the least elaborate of all as he was unable to draw any comparisons. Three female participants were international students at the University of Wrocław or Karkonosze State School, each of them knowing and using four or five languages, including fluent English. In their answers, they referred to all the languages they knew, not only to English. The whole group had experienced practically three semesters of online learning and teaching in the academic years 2019/20 and 2020/21, a few of them facing serious emotional and intellectual crises in the meantime. The majority (17) were preparing to take their final diploma examinations in June or July 2021.

3.3 Method, instrument and research procedure

A mixed method was used in the research as the group was not big enough to employ advanced statistical analysis of the data. The statistics thus remain descriptive, and three open survey questions make use of qualitative analysis.

The form of the questionnaire was partly inspired by the one used by Saeed Rezaei (2013) in his research on language identity in Iran. The content of the statements, however, is the author's original. The survey consisted of 16 questions or statements. Three required longer answers (questions 6, 12 and 16) and the remaining 13 required one of the suggested options to be marked. The questionnaire can be found in the Appendix. In agreement with the research questions, the survey statements focused on freedom of expression (1–6), completeness of identity (questions 7–9), the role of new ways of expression (12 and 16), foreign language and social status (10 and 11), and on automatic and intimate language (13–15). For subsequent data analysis, it is necessary to explain the arrangement of options. All strongly negative options – e.g. hardly ever, never, definitely not, not at all, strongly disagree – were marked as 1; all less strongly negative options – e.g. not really, sometimes, disagree – were marked as 2; all neutral options – e.g. not sure – were referred to as 3. Positive answers – e.g. in most cases, frequently, in most situations, yes, agree – were marked as 4, and all decisively positive answers – e.g. yes, always, almost always, definitely true, strongly agree – appeared as number 5 in the questionnaire. As mentioned, the questionnaire was sent in May 2021 by MS Forms/MS Teams (applications of the Office package which was employed to run lectures and tutorials online in both

institutions) to students' official email addresses. The last of the completed surveys was sent back in June 2021, which means that the overall data collection process took about a month. MS Forms provided preliminary statistical analysis of the closed answers with the number of students and percentages assigned to each option respectively. The open answers were also included in the Forms summary. That was a very convenient solution that helped extensively in the data analysis, which will be provided in the next section.

3.4 Data presentation

3.4.1 The quantitative part

The first part of data analysis concerns the 11 initial statements/questions, except question 6, which required a longer answer. In statement 1, most students (86%) claimed that they can express everything possible in their native language. It is important to remember that for four participants, their native language was not Polish. Only 14 per cent of students had doubts concerning that statement (not sure). Interestingly, answers to the subsequent statements were not that unanimous. As many as 48 per cent of students feel that they can sometimes express more issues in the foreign language than in the native one, and 33 per cent believe that it is frequently or almost always possible. All answers are summarised in Table 1, where N is the number of respondents.

The situation gets even more complex when it comes to discussing sensitive topics. As many as 67 per cent (14 students) do not really feel emotionally more secure when they speak in their L1 about such topics. Four of them chose the answer 'definitely not', which seems a little alarming. More comments on that phenomenon will appear in the concluding section.

Following the opinions expressed in the third statement, the next refers to being emotionally more secure when speaking about sensitive topics in the L2. Sixty two per cent confirmed that fact, and four students chose the answer 'yes, always'. That leads to a very straightforward statement number 5.

Table 1. Quantitative survey results: multiple choice statements.

Option number	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
Statement/question number	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	0	0	3	14	0	0	13	62	5	24
2	1	5	10	45	3	14	6	28	1	5
3	4	19	5	24	5	24	6	28	1	5
4	2	10	3	14	3	14	9	43	4	19

Table 1 (Continued)

Option number	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5
Statement/question number	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	2	10	2	10	4	19	6	28	7	33
7	1	0	1	5	4	19	8	38	8	38
8	0	0	7	33	3	14	6	28	5	25
9	0	0	3	14	3	14	11	52	4	20
10	0	0	1	5	4	19	12	57	4	19
11	0	0	0	0	2	10	7	33	12	57

Sixty one per cent of students either frequently or almost always feel liberated from the rituals and taboos of their L1 when they speak the foreign language. This finding agrees with Pavlenko's statement cited in section 2.2. Examples of students' opinions will appear in answers to question 6.

Further statements (7–9) focus on completeness of identity as the result of being familiar with foreign languages. Seventy six per cent of participants believe that by knowing several languages they got to know themselves better, and therefore their sense of identity appears to be more complete. While considering speaking the foreign language with their native accent, 33 per cent would rather prefer not to use it. However, about 53 per cent agree that there is nothing wrong with speaking the foreign language with their native accent. That requires a more thorough comment, which will be presented in the last part of this paper. In answer to statement 9, as many as 72 per cent agree that it is necessary to assimilate with the L2 culture to learn the language properly.

Two last statements from that part consider the possibility of foreign language knowledge changing the individual's social status. Ninety per cent of respondents believe that knowing a foreign language is a necessity in today's world, and as many as 76 per cent agree that a person who knows a foreign language very well has a better social status and more respect in the society.

Questions referring to automatic and intimate language use (13–15) had a different form. The respondents were asked to choose either L1 or L2 in their answers. The results appear in Table 2.

Table 2. Answers to double-choice questions.

Question number	L1		L2	
	N	%	N	%
13	17	81	4	19
14	20	95	1	5
15	11	52	10	48

Most respondents reported counting in L1 rather than L2, even during a conversation in the foreign language; the same refers to praying. As far as repeating the digits is concerned, the languages are used with almost equal frequency.

What follows is a presentation of answers to the open statements and questions – i. e. numbers 6, 12 and 16.

3.4.2 Presentation of qualitative data

Question 6 focused on examples of using the L2 to break any L1 rituals and taboo expressions. Some students, though not all of them, provided the required examples and comments. Quite a few referred to the L2 (English in most cases) providing more freedom of expression. The quotations below keep students' original grammar, lexis and spelling.

S1: "I have a diary. It is sometimes easier to write the truth about myself in English."

S2: "It's easier to express opinion more straightforward, it's easier for me to say 'no'" (in English).

S3 made a much longer comment: "Learning English has always been a pleasant endeavour, therefore I treat speaking this language as fun (most of the time). Additionally, during my adolescence I would be exposed to dozens of different media (video games, movies, internet discussions) in English that would use frivolous language, that is freed from formality and tends to include more taboo words, phrases and such. One more thing – English is not as formal as Polish (e. g. when addressing in formal context)."

S4: "I'm not so afraid of using different types of offensive words as I am while using my native language, I can't say why but in L2 those words do not sound so 'serious'".

S5: "Swearing in English is not as despised as in Poland especially when it comes to women. In Poland women are not expected to swear and it's so annoying because everyone should have equal rights to express themselves as they want on condition that they are not causing any damage to the other person."

S6: "When someone wishes me good luck in English I can answer with 'thank you' instead of typical Polish 'nie dziękuję'."

S7: "Often speaking with different voice pitch, speaking louder in some instances, e. g. expressing emotions."

S8: "Swearing in English seems to be less expressive and harmful than in Polish."

'Languaging' and 'grammaring' (question 12) are two fairly new terms invented to describe specific phenomena in second language acquisition studies. The former was coined by Merrill Swain (1985: 235–253) and relates to the cognitive process of negotiating and producing meaningful, comprehensible output as part of language learning. In other words, the term refers to learning the language by using it extensively. The latter was proposed by Diane Larsen-Freeman (2001: 67);

it means the skill of using grammar consciously or unconsciously to produce spoken or written language.

Respondents generally did not know the meaning of these terms. However, a few of them supplied answers to the second part of the question referring to whether creating new words broadens the limits of an individual's identity.

S1: "Yes, I think so. Testing and experimenting our wit."

S2: "I don't think that creating new words broadens our identity."

S3: "I think that experimenting with language's vocabulary is a great way to explore it, since it's an individual, original way of learning that will never be forgotten by its user. I'm not sure if it broadens one's language identity – personally my language identity is divided into two – Polish and English. Creating new words hasn't contributed to my dualistic sense of language identity."

S4: "Yes, I think it does. Maybe it's not the best ideas, creating new words, but those words are 'my' words, they exactly express my feeling, ideas and thoughts. Therefore, they help to express myself better."

S5: "I believe that creating new words broadens the limits of our language identity."

S6: "Yes, in my view, new words give us possibility to express something simpler, using for instance one word for expressing complicated process or something complex."

Only a few respondents were able to give examples of invented words which were combinations of L1 and L2 vocabulary (question 16). These were: 'oculars' for glasses; 'ostriges' for oysters, 'soksy' for socks and 'cebuling' for peeling onions. Two students offered longer explanations:

S1: "Words like 'healować', 'wordować', which I use in games. I also sometimes create words using English root and Polish suffix when I want to say something in Polish but I can't remember appropriate Polish word."

S2: "When I am with my boy-friend we talk in English but we often pronounce words with Polish sounds or as they are written so it sounds funny. Also, I tend to create hybrids what would sound funny either in English or in Polish like 'Sukiennice' in Kraków I tend to refer to as 'Dressennice', and so on."

4. Data analysis and conclusions

Students' responses and comments in specific parts of the survey offer answers to the secondary research questions formulated in section 3.1. The first set of responses focused on language learner identity understood as an opportunity for more freedom of expression caused by L2/FL use. Even though the majority of respondents claimed that they can express everything possible in their native language (86%), in further statements they seemed to analyse their preferences

more thoroughly. An inspection of percentage values shows that in fact as many as 33 per cent of the respondents feel that it is possible (frequently or almost always) to express more issues in the foreign language than in the native one. Even more students (62%) feel emotionally more secure when they speak about sensitive topics in the foreign language. When it comes to breaking the rituals and taboos of L1 expressions by using the foreign language, as many as 61 per cent feel more liberated in the L2 language environment. Their comments in response to question 6 reveal surprisingly honest attitudes to the emotional elements of language. The respondents seem to perceive their native language (Polish in most cases) as more formal and restricted; therefore they, and especially women, feel free to use more emotional expressions (e.g. swear words, talking about sex) in L2. In the foreign language, offensive words seem to be less serious, as one student claimed. Another student feels better expressing negative attitudes in the foreign language than in the L1. Some participants reported using higher voice pitch and louder volume when speaking the L2. Overall, this suggests a positive answer to secondary research question one. Indeed, the L2 (English or another language) gives additional freedom of expression, especially using more emotional language. There was also an interesting remark by one respondent who said that it was easier to speak (write) honestly about yourself in the foreign language than in the native one. All that agrees with Pavlenko's opinion presented in section 2.2. However, it is important to mention again that this study was carried out in the foreign language learning context, whereas Pavlenko's was rooted in the second language environment. It appears that similar findings concerning freedom of expression can be reported in both contexts of L2 learning.

The richness and completeness of identity resulting from the influence of L2 knowledge was fully confirmed (secondary question 2) in students' answers. They also believe that they got to know themselves better when they speak another language, which seems to widen the boundaries of their personality. Interestingly however, the majority of the respondents (53%) agree that there is nothing wrong with speaking a foreign language with a native accent as this marks their personal identity. Many language users believe that trying to speak with good foreign language pronunciation and an authentic accent makes them lose their own social identity. This opinion can perhaps be justified in immigrant communities, but not in the foreign language learning context. On the other hand, students largely believe (72%) that it is necessary to assimilate with the foreign culture in order to learn the language well. It seems they do not associate pronunciation and accent with cultural assimilation.

Secondary question number 3 has been partly confirmed. Students expressed doubts as to whether creating new ways of expression (new words) or combining L1 and FL vocabulary would broaden the limits of their identity (see answers to

question 12). Still, there were some positive comments, which were presented in subsection 3.4.2. One respondent emphasised the fact of having a double identity, different each time a specific language is chosen. Some other students commented that creating new words or ways of expression allows them to reveal their own preferences and lets them communicate more effectively. Sometimes, as one respondent claimed, new words make matters simpler and result in more efficient negotiation of meaning.

Without any doubt, research question 4 has been answered positively. As many as 90 per cent of students believe that knowing a foreign language is a necessity today. They also confirmed (76%) that it secures more respect and a higher social status in the foreign language learning context.

For the use of automatic and intimate language in everyday FL communication (secondary question 5), the dominance of the native language was confirmed, except for repeating telephone numbers, where L1 and L2 are used with equal frequency. It seems that our automatic language use is more dependent on subconscious L1 processing.

On the basis of secondary research questions, the affirmative answer to the main question can be confirmed. Advanced foreign language users observe modifications in their sense of identity. Knowledge of the L2/FL influences the respondents' ways of expression, their behaviour, their attitudes towards themselves and their social status. It appears that the process of foreign language learning, similarly to second language learning, has some clearly defined influence on students' social and individual identity. That observation once again confirms the interdisciplinary character of second language acquisition studies.

The results of this small-scale research study may have some implications for teacher training and development programmes. As mentioned in section 3.2, all participants were trainee EFL teachers. It is essential to make future teachers aware that language learner identity is not an imagined notion. What is more, under the influence of knowledge of the foreign language, their sense of identity is modified to show certain preferences in language use, in attitudes to the native language, and expected changes in social status. The learners' identity appears to be more complex and may involve some elements of language creativity which is manifested in building hybrid vocabulary items. Both teachers and learners should make sure that there is tolerance of flexible identities in individuals. The foreign language also contributes to the development of background knowledge, which is necessary in the teaching profession. Future research in this area should involve the examination of larger group of participants and could be related to success in achieving a high level of communicative competence.

References

- Bucholtz, Mary/Hall, Kira (2004): Language and identity. In: Duranti, Alessandro (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford/Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 369–394.
- Dyer, Judy (2007): Language and identity. In: Llamas, Carmen/ Mullany, Louise/ Stockwell, Peter (eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 101–108.
- Foucault, Michel (1984) [1969]: *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Gajek, Elżbieta (2001): *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Giles, Howard/ Bourhis, Richard/ Taylor, D.M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: Giles, Howard (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press, 307–348.
- Hussain, M.S./ Abbasi, M.M.H./ Awan, M.A./ Farid, A. (2012): Teachers' identity in the modern world, and the factors which shape them professionally and psychologically. In: *Journal of Language Teaching and Research* 3(1), 93–101.
- Johnson, Karen (2006): The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. In: *TESOL Quarterly* 40(1), 235–257.
- Krajka, Jarosław (2007): *English Language Teaching in the Internet Assisted Environment*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Labov, William (1966): The linguistic variable as a structural unit. In: *Washington Linguistics Review* III, 1–22.
- Larsen-Freeman, Diane/ Long, Michael (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics* 18(2), 141–165.
- Larsen-Freeman, Diane (2001): Teaching grammar. In: Celce-Murcia, Marianne (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 251–266.
- Larsen-Freeman, Diane (2017): Complexity theory: The lessons continue. In: Ortega, Lourdes/ Han, ZhaoHong (eds.), *Complexity Theory and Language Development. In Celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–50.
- Martin-Jones, Marylin/ Heller, Monica (1996): Introduction to the special issues on education in multilingual settings: Discourse, identities, and power: Part I: Constructing legitimacy. In: *Linguistics and Education* 8(1), 3–16.
- Morgan, Brian/ Clarke, Matthew (2011): Identity in second language teaching and learning. In: Hinkel, Eli (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, vol. II*. New York/Oxon: Routledge, Taylor and Francis Group, 817–836.
- Norton, Bonny (1997): Language, identity and the ownership of English. In: *TESOL Quarterly* 31(3), 409–429.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.

- Norton, Bonny (2013): *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, Bonny (1995): Social identity, investment, and language learning. In: *TESOL Quarterly* 29(1), 9–31.
- Paradis, Michel (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paradis, Michel (2009): *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pavlenko, Anita (2006): Bilingual selves. In: Pavlenko, Anita (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1–33.
- Prieto-Arranz, Jose Igor (2013): SLA as identity formation: Evidence from study abroad and CLIL contexts. University of Timisoara. In: *British and American Studies, vol. XIX*, 149–163.
- Rezaei, Saeed (2013): A model and a questionnaire of language identity in Iran: A structural equation modelling approach. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34(7), 690–708.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence. Some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. In: Gass, Susan/ Madden, Carolyn (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Wilczyńska, Weronika/ Mackiewicz, Maciej /Krajka, Jarosław (2019): *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Appendix

Elements of identity: questionnaire

This survey is a part of research on language learner identity in the foreign language context. It focuses on freedom of expression as an example of identity modification, on completeness of identity, and on knowing the L2 as a source of improved social status. There are mostly closed statements and a few open ones. Please complete the survey and submit it on Teams in your group tasks. The survey should not take more than 10 minutes of your time. I will be grateful for your help and cooperation. Thank you!

1. I feel that I can express everything possible in my native language.
 - 1- Hardly ever
 - 2- Not really
 - 3- Not sure
 - 4- In most cases
 - 5- Yes, always

2. I feel that I can express more issues in the foreign language than in my native language.
 - 1- Never
 - 2- Sometimes
 - 3- Not sure
 - 4- Frequently
 - 5- Almost always
3. I feel more emotionally secure when I speak in my native language about sensitive topics.
 - 1- Definitely not
 - 2- Not really
 - 3- Not sure
 - 4- In most situations
 - 5- Yes, always
4. I feel emotionally more secure when I speak in the L2 about sensitive topics.
 - 1- Definitely not
 - 2- Not really
 - 3- Not sure
 - 4- In most situations
 - 5- Yes, always
5. When I speak the L2, I feel freed from the rituals and taboos of my native language: for example, I use more swear words, more emotional vocabulary, more expressive and varied intonation.
 - 1- Definitely not
 - 2- Not really
 - 3- Not sure
 - 4- Frequently
 - 5- Almost always
6. Can you give any examples of breaking the L1 rituals and taboos of expression when using the L2?
7. I believe that by knowing several languages we get to know ourselves better.
 - 1- Not at all
 - 2- Not really
 - 3- Not sure
 - 4- Yes
 - 5- Definitely true
8. Speaking the L2 with a native accent is NOT bad.
 - 1- Strongly disagree
 - 2- Disagree
 - 3- Not sure

- 4- Agree
- 5- Strongly agree
9. I believe that assimilation with the L2 culture is necessary to acquire the L2.
 - 1- Strongly disagree
 - 2- Disagree
 - 3- Not sure
 - 4- Agree
 - 5- Strongly agree
10. I believe that a person who can speak the L2 very well has better social status and respect in the society.
 - 1- Strongly disagree
 - 2- Disagree
 - 3- Not sure
 - 4- Agree
 - 5- Strongly agree
11. Knowing an L2 well is a necessity nowadays.
 - 1- Strongly disagree
 - 2- Disagree
 - 3- Not sure
 - 4- Agree
 - 5- Strongly agree
12. These are completely new terms, created fairly recently: *linguaging* and *grammaring*. Please try to explain them. Do you believe that creating new words broadens the limits of your identity?
13. While speaking in the L2, which language do you count in?
 - 1- L1
 - 2- L2
14. If you pray in the L2 context, which language do you pray in?
 - 1- L1
 - 2- L2
15. If you need to remember a telephone number during a conversation in the L2, in which language will you repeat the digits?
 - 1- L1
 - 2- L2
16. Have you ever invented a word which is a combination of your L1 and L2? Give an example.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2022 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847113782 – ISBN E-Lib: 9783737013789