



unipress

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)

© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH

ISBN Print: 9783847116844 – ISBN E-Lib: 9783737016841

Magdalena Pieklarz-Thien /
Sebastian Chudak / Jakub Przybył (Hg.)

Forschungsgegenstände und ihre Verwendungsfelder

Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens
fremder Sprachen II

Mit 26 Abbildungen

V&R unipress



ADAM MICKIEWICZ
UNIVERSITY
POZNAŃ

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 der freundlichen Unterstützung der Universität Białystok und der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań.

Gutachterin: Prof. Dr. Sandra Ballweg, Universität Paderborn

© 2024 Brill | V&R unipress, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, 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 BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, 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 10.14220/9783737016841 abzurufen. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Graphik erstellt von Sebastian Chudak

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

ISBN 978-3-7370-1684-1

Inhalt

Magdalena Pieklarz-Thien / Sebastian Chudak
Zur Vielfaltigkeit, Komplexität und Autonomie der
Forschungsgegenstände im Bereich des Lehrens und Lernens fremder
Sprachen: Einleitung und Hinführung 9

I Linguistische Verortungen

Carolina Flinz / Rita Luppi / Ruth Maria Mell
Korpusgestützte Diskursanalyse und ihre Anwendbarkeit für den
DaF-Unterricht am Beispiel des Klima-Diskurses 25

Jan Černetič / Janja Polajnar
Diskurslinguistische Analyse von Werbeanzeigen für Sprachkurse und ihr
didaktisches Potenzial zum Gebrauch im DaF-Unterricht 49

Christine Fredriksson / Christina Rosén
Schriftliche Produktion in der DaF-Lehre – verschiedene
Herangehensweisen zur Analyse der Textqualität von Lernertexten 71

Martina Kienberger
Textkomplexität im Erasmus+-Projekt „Level-Adequate Texts in
Language Learning“ 91

Sebastian Chudak / Marta Woźnicka
Werden + Infinitiv I als Chamäleon auch in DaF-Lehrwerken? 109

II Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektivierungen

Maria Wojtczak
„Ich erzähle, also bin ich.“ Zu einem literaturdidaktischen Konzept im
universitären Fremdsprachenunterricht 135

Magdalena Pieklarz-Thien „Wer bin ich? Der oder jener?“ Zur Relevanz der disziplinübergreifenden Erforschung der hybriden Identität für das Lehren und Lernen fremder Sprachen	147
Antonella Nardi Gemälde und Audioführungen im DaF-Unterricht – Funktionale Analyse und didaktische Anregungen	171
III Psychologische Beleuchtungen	
Jakub Przybył / Sebastian Chudak Challenges to self-regulation in enforced online language learning: The results of a qualitative investigation	193
Milica Lazovic Integrative Zugänge zur Empathie im Lehrerhandeln: Funktionen von empathischen Displays und sozio-integrative Brückenbildung	215
Anna Mystkowska-Wiertelak / Jakub Bielak Learner engagement: Antecedents, dimensions, research tools and procedures	237
Jakub Przybył / Aleksandra Pilarska The foreign language effect (FLE) on personality: Moving the frontiers?	255
Anna Michońska-Stadnik Paradigm shifts in second language research studies	273
IV Pädagogische, didaktische und sprachenpolitische Anknüpfungen	
Edyta Wajda / Anna Sańczyk-Cruz Interdisciplinary contributions to higher language education: needs and expectations	293
Mohcine Ait Ramdan / Jörg Roche Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und die Problematik ihrer Übertragung auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch	319

Barbara Alicja Jańczak	
Nachbarsprachenlernen im deutsch-polnischen Grenzgebiet aus der Perspektive der Grenzstudien, der Sprachpolitik und der Soziolinguistik	339

Zur Vielfältigkeit, Komplexität und Autonomie der Forschungsgegenstände im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Einleitung und Hinführung

Abstract: The belief that scientific questions are growing more complex and often require answers that span multiple disciplines to achieve a comprehensive understanding has become fundamental across all fields of science. This perspective has also permeated the research area of teaching and learning foreign languages (LuLFS), prompting noticeable efforts toward stronger networking and collaboration. As a result, the adoption of integrative-interdisciplinary empirical research methods is becoming more prevalent in this area. The aim of the following introductory chapter is to present the status quo concerning the coexistence of disciplines in LuLFS research. Building on these findings, the rationale for the present volume is described, followed by a brief outline of the subsequent chapters and their contributions to the discussion of interdisciplinary research frameworks.

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

Der Diskurs um die Inter- und Transdisziplinarität hat seit der Jahrtausendwende Fahrt aufgenommen. Die Auffassung, dass Fragestellungen und Themenfelder in Wissenschaftsdisziplinen immer komplexer werden und oft nur über disziplinäre Grenzen hinweg bearbeitet werden können, um einen holistischen Blick auf die Forschungsgegenstände zu gewinnen, ist zur Grundauffassung aller Wissenschaftsbereiche geworden. Die wissenschaftsmethodischen Auseinandersetzungen über die Inter- und Transdisziplinarität haben auch den Forschungsbereich *Lehren und Lernen fremder Sprachen* (LuLFS) erreicht, so dass auch dort Bemühungen um stärkere Vernetzung wie auch Kooperationen sichtbar werden, welche immer häufiger in den Einsatz von integrativ-interdisziplinären empirischen Untersuchungsverfahren münden. Da es sich bei den metafachlichen konzeptuellen Reflexionen um das wissenschaftliche Fundament des Forschungsbereichs handelt, das in direktem Bezug zu den Verwen-

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.

dungsfeldern des LuLFS (wie dem Unterricht) steht, scheint es lohnenswert zu sein, die Begrifflichkeiten und Konzepte herauszuarbeiten oder neu zu beleuchten.

Ausgehend von der Überzeugung, dass der Forschungsbereich LuLFS eine hybride, inhärent inter- und transdisziplinäre Landschaft ist, die Elemente zahlreicher Bezugswissenschaften amalgamiert (vgl. u. a. Winkler/ Schmid 2016: 7, Wilden/ Rossa 2019: 8f., Pieklarz-Thien/ Chudak 2022), werden ihre Forschungsgegenstände als vielfältige, komplexe und eigenständige Objekte betrachtet, bei deren Erforschung Perspektiven näherer und entfernterer Disziplinen einbezogen werden. Wichtig ist dabei, zu betonen, dass die Eigenschaften *inter-/transdisziplinär* und *integrativ* die Autonomie der Wissenschaftsbereiche und -disziplinen wie auch ihrer Gegenstände in keiner Weise beeinträchtigen. Die Inter- und Transdisziplinarität fördern vielmehr die Entstehung und Etablierung neuer Disziplinen, für die man eigenständige Forschungsziele präzise formulieren kann. So findet auch im komplexen Gegenstandsbereich LuLFS 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 2010: 173, Fandrych 2016: 36; Pieklarz-Thien 2022). Folglich wird eine selbständige Wissenschaftsdisziplin – Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – angenommen, die sich 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. Daraus folgt, dass die jeweiligen Forschungsgegenstände der Germanistischen Linguistik und der Linguistik im Fach DaF/ DaZ die beiden Disziplinen gleichzeitig verbinden und trennen, auch wenn das paradox anmuten kann.

Es bleibt weiterhin von Vorteil, zu überlegen, welches theoretische, empirische und praktische Potenzial sich in den Begriffen der Inter- und Transdisziplinarität ausdrückt. Auf den Bereich LuLFS bezogen scheint uns der Begriff der Transdisziplinarität sogar geeigneter als der der Interdisziplinarität zu sein, denn er

verändert Wissenschaften und Disziplinen und bedingt ein neues Verständnis von Disziplinen und ihren Gegenständen, so wie Mittelstraß (2003: 9f.) es auf den Punkt bringt: „Während wissenschaftliche Zusammenarbeit allgemein die Bereitschaft zur Kooperation in der Wissenschaft und Interdisziplinarität in der Regel in diesem Sinne eine konkrete Zusammenarbeit auf Zeit bedeutet, ist mit Transdisziplinarität gemeint, daß Kooperation zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnungen führt“ (vgl. auch Schmenk 2019: 23 ff.).

Wie wir im Band I „Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ (Pieklarz-Thien/ Chudak 2022) bereits ausgeführt haben, bilden sich um das Forschungsfeld LuLFS und seine Problemstellungen 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. Es sind nähere und entferntere Wissenschaften wie die Sprachwissenschaft und ihre Teildisziplinen (u. a. Textlinguistik, Linguistische Pragmatik, Kontrastive Linguistik, Kognitive Linguistik, Korpuslinguistik, Interaktionale Linguistik, Sozio- und Psycholinguistik), 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 Medienwissenschaft und -didaktik, die Übersetzungswissenschaft und Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, die Geschichtswissenschaft, die Kulturwissenschaft, die Landeskunde, die Interkulturelle Kommunikation und die medizinischen Fachdisziplinen (u. a. Logopädie). Daraus folgt, dass Forschende im Bereich LuLFS die Bearbeitung komplexer wissenschaftlicher Fragen und Themenfelder im inter- und transdisziplinären Dialog und im Zusammenwirken von Einzeldisziplinen vornehmen müssen. Es verwundert daher nicht, dass die Gegenstände im Bereich LuLFS komplexe und facettenreiche Phänomene sind, die einen disziplinübergreifenden Reflexionsprozess sowie ein multiperspektivistisches und kollaboratives Agieren erfordern.

Die Beiträge des Bandes I deuten theoretisch an und veranschaulichen auch praktisch, dass die zahlreichen auf dem Forschungsfeld LuLFS agierenden Einzelwissenschaften und Teildisziplinen, eigentliche (Sub-)Kulturen bilden, die sich in jeweiligen disziplinspezifischen Fachsprachen, Theorien und Methoden und folglich auch in einer disziplinspezifischen Weltansicht ausdrücken. Die verschiedenartigen Gegenstände, die Einzelwissenschaften mit unserem Forschungsbereich teilen – exemplarisch nennen wir hier *Sprache, Text, Diskurs, Kultur, Unterricht, Selbstregulierung, Motivation, Lehrwerk, Lernen, Dialog* –

werden von ihnen unterschiedlich beleuchtet und perspektiviert, was darauf zurückzuführen ist, dass sie aus einer jeweils 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 inter-/ transdisziplinärer Kooperationen stattfinden.

Der thematische Fokus des vorliegenden Sammelbandes begründet sich damit in den oben skizzierten grundlegenden Merkmalen der Forschung im Bereich LuLFS – ihrer Inter- und Transdisziplinarität sowie ihrem integrativen Charakter und folglich in den grundlegenden Eigenschaften ihrer Gegenstände – ihrer Vielfältigkeit, Komplexität und Autonomie, die neu beleuchtet und herausgestellt werden sollten. Der vorliegende Band II vertieft damit die Diskussion des Bandes I, indem er unterschiedliche Forschungsgegenstände aus der reichhaltigen Debatte über das disziplinäre Miteinander im Forschungsbereich LuLFS herausgreift und multiperspektivisch-multidisziplinär ausleuchtet. Wir gehen davon aus, dass jede Analyse, gewisse Verläufe und Facetten eines Gegenstandes offenlegt, die auf komplexe Weise miteinander verbunden sind (vgl. Tietgens 1993: 61). Darüber hinaus zeigt jede Analyse mehrdimensionaler Gegenstände auch, dass unsere Wirklichkeit immer komplexer wird und bestimmte Problemstellungen und Gegenstände nur noch im Verbund von unterschiedlichen Perspektiven und Methoden aus bearbeitet und gelöst werden können (vgl. Lerch 2017: 13).

Mit dem genannten Ziel, die Diskussion über die Vielfältigkeit, Komplexität und Autonomie der Forschungsgegenstände im Bereich LuLFS in Gang zu setzen, haben wir Fachleute für verschiedene in Beziehung zum LuLFS stehende Wissenschaftsbereiche gebeten, diese Fragen im Kontext ihrer spezifischen Forschungsbereiche zu thematisieren und uns ihre Überlegungen für dieses Buch zur Verfügung zu stellen. Den Autorinnen und Autoren haben wir den Wunsch übermittelt, dass sie einen bzw. mehrere Forschungsgegenstände und/ oder ihre Verwendungsfelder aus dem Forschungsbereich LuLFS multidisziplinär perspektivieren. Da in unserem Forschungsbereich viele Wissenschaften agieren, worauf auch seine Eigenschaften integrativ und grenzüberschreitend zurückgeführt werden, sollte das Spektrum der möglichen Gegenstände offen gelassen werden.

Mögliche zu bearbeitende Aspekte und Fragen waren u. a.:

- Welche Erkenntnisse, Theorien oder Methoden der verschiedenen verwandten Disziplinen sollen zur Lösung eines von Ihnen ausgewählten Problems im Bereich LuLFS aufeinander bezogen werden?

- Welche Disziplinen und wissenschaftliche Perspektiven können bei der Erforschung des jeweiligen Gegenstandes/der jeweiligen Gegenstände als anknüpfungsfähig erachtet werden?
- Welche Perspektiven, Pluralitäten und Disparitäten ergeben sich bei der Erforschung des jeweiligen Gegenstandes/der jeweiligen Gegenstände auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens fremder Sprachen?
- Welche Perspektiven ergeben sich aus der Methoden- und Paradigmenpluralität der jeweiligen Disziplinen bei der Erforschung des jeweiligen Gegenstandes/der jeweiligen Gegenstände?
- Welche Ansätze verwandter Disziplinen stehen zur Verfügung, an denen sich die Erforschung des jeweiligen Gegenstandes/der jeweiligen Gegenstände orientieren kann?
- Welche Praktiken können als gute/schlechte Interdisziplinarität bei der Erforschung eines von Ihnen ausgewählten Forschungsgegenstandes ausgewiesen werden?
- Welche fächerübergreifenden Aspekte zu anderen verwandten Disziplinen lassen sich durch Querverbindungen aufzeigen?
- Was sind die fachspezifischen Zugangsweisen bei der Erforschung des jeweiligen Gegenstandes/der jeweiligen Gegenstände?
- Welche Anforderungen an Inter-/ Transdisziplinarität müssen im Kontext des jeweiligen Forschungsgegenstandes gestellt werden?
- Wie lässt sich das Problem der Herausbildung von spezialisierten Einzelwissenschaften mit ihrer Einseitigkeit vermeiden?
- Welche disziplinspezifischen und disziplinübergreifenden Verwendungsfelder können für die Erkenntnisgewinnung bei der Erforschung des jeweiligen Gegenstandes/der jeweiligen Gegenstände ausgewiesen werden?

Von Interesse waren für uns sowohl disziplinübergreifende Metaüberlegungen als auch Berichte und Skizzen von empirischen Untersuchungen, welche die Komplexität und den Facettenreichtum der Gegenstände im Bereich des LuLFS veranschaulichen. Mit dem Vorhaben sollte zur metafachlichen konzeptuellen Reflexion über das wissenschaftliche Fundament des Forschungsbereiches LuLFS und damit zur inhaltlichen Profilierung des Faches beigetragen werden.

I. Linguistische Verortungen

Der erste Teil des Sammelbandes enthält Aufsätze, die einen von den Kolleginnen und Kollegen ausgewählten Forschungsgegenstand perspektivieren, der stark in der Linguistik verortet ist, wobei auch Überschneidungen an anderen disziplinären Grenzen des komplexen Gegenstandsbereiches LuLFS anvisiert werden.

Allen Beiträgen ist das Bemühen gemeinsam, zu zeigen, welche sprachwissenschaftlichen Perspektiven bei der Erforschung des jeweiligen Gegenstandes im Bereich LuLFS als anknüpfungsfähig erachtet werden können. Die inter- und transdisziplinären Auseinandersetzungen über die Verortung der komplexen Forschungsgegenstände im Bereich LuLFS eröffnet der Beitrag von **Carolina Flinz, Rita Luppi und Ruth Maria Mell**. Die Autorinnen stellen Schnittmengen zwischen Korpuslinguistik, Diskurslinguistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) heraus und unterbreiten einen didaktischen Vorschlag, der Methoden und Ergebnisse korpusbasierter und korpusgestützter interkultureller diskurslinguistischer Forschung für den DaF-Unterricht einsetzt. Sie zeigen, wie Befunde aus Untersuchungen global-gesellschaftlicher und aktueller Diskurse im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, etwa in Form interlingualer Vergleiche auf der lexikalischen Ebene. Auf methodischer Ebene legen sie dar, wie durch den Einsatz von interlingualer Diskursanalyse als Methode im DaF-Unterricht neben Wortschatzerwerb und dem Umgang mit der Sprache auch gesellschaftsrelevante Themen verhandelt werden können, welche dann nicht nur Einblicke in die soziopolitische und soziokulturelle Struktur des eigenen Landes, sondern auch anderer Länder bzw. Sprachregionen ermöglichen. Zudem lenken sie die Aufmerksamkeit auf Textsorten und Wissen über Textsorten und damit auf einen Bereich, welcher ebenfalls von der Einbeziehung korpuslinguistischer Forschung in didaktische DaF-Settings profitieren kann. Der Beitrag kann als Plädoyer dafür verstanden werden, die Vorzüge einer so angewendeten wissenschaftlichen Ausrichtung des DaF-Unterrichts als Möglichkeit einer Stärkung der *digital* und *corpus literacy* zu begreifen, welche durch den Einsatz digitaler Korpora und Tools im Unterricht ausgebaut und gefördert werden.

Auch **Jan Černetič** und **Janja Polajnar** beleuchten einen Gegenstand im Bereich LuLFS, für den die Diskurslinguistik brauchbare Erkenntnisse, Theorien oder Methoden zur Verfügung stellt. In ihrer diskurslinguistischen Analyse von Werbeanzeigen für Sprachkurse diskutieren sie das didaktische Potenzial der Werbung im DaF-Unterricht. Das Ziel der Untersuchung ist, die zentralen Themenfelder des Werbediskursausschnitts herauszufinden und mit Schlüsselwörtern darzustellen sowie sprachliche, nichtsprachliche und paratextuelle Elemente der Werbung für Sprachkurse qualitativ mit Blick auf Werbeakteure zu analysieren. Anhand der Analyseergebnisse bereiten sie unter der Berücksichtigung moderner didaktischer und methodischer Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts Einsatzvorschläge auf und zeigen, wie die themenzentrierten Textsortenbeispiele den Lernenden im DaF-Unterricht helfen können, die Textsortenkonventionen zu erarbeiten, den Wortschatz zu erweitern sowie das kritische Denken und Argumentieren mit Blick auf aktuelle Themen wie etwa den Rückgang von Russischkursen im Zusammenhang mit dem Angriff Russlands auf die Ukraine im Februar 2022 zu entwickeln.

Die zwei darauffolgenden Beiträge fokussieren ebenfalls Texte als Forschungsgegenstände im Bereich LuLFS, wobei sie diese vor allem von der Erst- und Fremdsprachendidaktik, Pädagogik, Systemlinguistik und Computerlinguistik beleuchten. **Christine Fredriksson** und **Christina Rosén** berichten über eine empirische Untersuchung zur Textproduktion von fortgeschrittenen DaF-Lernenden, in der verschiedene Analysemethoden aus verschiedenen Forschungsdisziplinen, L1 Deutsch, DaZ und DaF sowie internationaler Schreibforschung verwendet werden, um die Textqualität von Schülertexten zu untersuchen. Sie legen den Fokus auf die syntaktische Komplexität, die als Ausdruck für die Textqualität gewertet wird, und fragen, wie sich verschiedene Analysemethoden auf die Bewertung von Texten hinsichtlich der Textqualität auswirken und inwiefern verschiedene Analyseverfahren ein gerechtes Bild der Qualität von Schülertexten geben. Auch wenn die Textproduktionen von nur einer kleineren Gruppe untersucht wurden, können die Autorinnen deutliche Tendenzen feststellen. Ihre Studie zeigt, dass es für die DaF-Schreibforschung relevant ist, Analyseverfahren aus mehreren Disziplinen (L1-Deutsch, DaF, DaZ, internationaler Forschung zum Schreiben in einer Fremdsprache) fruchtbar zu machen, um die Textqualität in Schülertexten zu ermitteln. **Martina Kienberger** befasst sich dagegen mit der Analyse von Textkomplexität und Textverständlichkeit als einem interessanten Forschungsfeld, das von der Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen wie Linguistik, Erst- und Fremdsprachendidaktik, (Sonder-)Pädagogik oder Computerlinguistik profitieren kann. Zur Veranschaulichung stellt sie das EU-Projekt „Level-Adequate Texts in Language Learning“ vor, in dessen Rahmen innovative Online-Werkzeuge und didaktisch-methodische Materialien zur Leseförderung entwickelt werden, die Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende bei der Auswahl niveaustufen- und lernergerechter Texte unterstützen sollen. Auch wenn der Schwierigkeitsgrad von Texten für den Fremdsprachenunterricht nicht einfach und nicht objektiv zu bestimmen ist, besteht dennoch nach wie vor die Notwendigkeit, für unterschiedliche Zielsetzungen Texte mit geeigneter Komplexität für eine Lernergruppe oder einzelne Lernende auszuwählen, etwa zur Leseförderung oder zur Überprüfung von Lesekompetenz. Zur Entwicklung solcher Werkzeuge und Materialien, die einerseits den realen Bedürfnissen von Lernenden begegnen und andererseits dem letzten Stand der Wissenschaft und Technik entsprechen, ist die Zusammenarbeit von Experten aus unterschiedlichen Disziplinen unabdingbar. Wie diese funktionieren kann, veranschaulicht die Kooperation von DaF-Didaktikern, Computerlinguisten, Experten aus dem Bereich der Sprachtestentwicklung sowie aus dem Bereich digitaler Lernumgebungen im Rahmen des im Beitrag vorgestellten Projekts.

Beleuchtet und diskutiert werden in diesem linguistischen Teil auch Zusammenhänge zwischen sprachwissenschaftlicher Betrachtung des Deutschen und der DaF-Didaktik. **Sebastian Chudak** und **Marta Woźnicka** betrachten hier die

Kombination *werden + Infinitiv* aus diachroner und synchroner Sicht und gehen auf ihre Funktionen und die Diskussion um die Existenz grammatikalisierten Futurs im Deutschen sowie die Interpretationen der gewählten Struktur ein (temporal vs. modal). Anschließend gehen sie der Frage nach, ob und – falls ja – wie auf unterschiedliche Lesarten dieser Konstruktion, die im sprachwissenschaftlichen Diskurs präsent sind, auch in Lehr- und Lernmaterialien für DaF verwiesen wird.

II. Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektivierungen

Im zweiten Block stehen Forschungsgegenstände im Mittelpunkt, die hauptsächlich literatur- und kulturwissenschaftlich beleuchtet werden. Diesen Teil des Bandes eröffnet der Beitrag von **Maria Wojtczak**, in dem Perspektiven für ein Unterrichtsmodell aus dem Bereich der Literaturdidaktik aufgezeigt werden, die sich aus der Pluralität der Methoden und Paradigmen für das LuLFS ergeben. Den Gegenstand bildet das Erzählen als Domäne der Literatur, welches von der Narratologie, der modernen Kreativitätsforschung, der narrativen Psychologie, der Gedächtnisforschung und der Medienwissenschaft perspektiviert wird. Da „im Erzählen das Sein (nicht nur des Philologen) liegt“ (ebd.), lohnt es sich, die Ziele der Bildung im Allgemeinen und der philologischen Bildung im Besonderen neu zu überdenken. Wie die Autorin gekonnt ausführt, bietet der Literaturunterricht eine Vielfalt von Wegen, die zu einer bewussten Gestaltung dieser Aussage führen können.

Den Gedanken „Ich spreche eine Fremdsprache, also bin ich noch einmal“ von Maria Wojtczak greift im Weiteren **Magdalena Pieklarz-Thien** auf, die sich mit dem für den Bereich LuLFS relevanten Thema der ‚hybriden Identität‘ auseinandersetzt, das ebenfalls ein an der Schnittstelle mehrerer Wissenschaften zu positionieren ist und dementsprechend eine große Brandbreite von Herangehensweisen zulässt. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Sozial- und Kulturwissenschaften zeigt sie auf, dass Identität auch für die Literaturwissenschaft, die Sprachwissenschaft, die Mehrsprachigkeitsforschung sowie die Sprachdidaktik ein interessanter und wichtiger Gegenstand ist. Im Beitrag werden einige Potenziale der disziplinübergreifenden Erforschung der hybriden Identität für den universitären fortgeschrittenen DaF-Unterricht herausgestellt sowie auch gezeigt, dass eine reflektierende Auseinandersetzung mit der Problematik der Identität, Zugehörigkeit, Befremdung und Grenzüberschreitung mit polnischen Germanistikstudierenden und Deutschlernenden möglich und gewinnbringend ist.

Der letzte Beitrag in diesem Block ist der bildenden Kunst und dort insbesondere den Gemälden in der Anwendung im DaF-Unterricht gewidmet. An-

tonella Nardi geht davon aus, dass im Prozess des Fremdsprachenlernens Kunstbilder die Möglichkeit bieten, fremden Kulturen zu begegnen und dadurch ein authentisches Erlebnislernen zu erfahren. Daher wird im Beitrag diskutiert, wie ein funktionaler Umgang mit authentischen Texten der musealen Audio-guides in Bezug auf Gemälde den Lernprozess in der Fremdsprache kognitiv und emotional anregen kann. Neben den theoretischen Ausführungen wird auch eine funktionale Analyse ausgewählter Beispiele für Audioguides zu Gemälden und Vorschläge zu ihrer didaktischen Umsetzung im DaF-Unterricht präsentiert.

III. Psychologische Beleuchtungen

Im Focus des dritten Blocks stehen Gegenstände, die viele Bezüge zur Psychologie aufweisen. **Jakub Przybył** und **Sebastian Chudak** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den Konsequenzen des durch den Ausbruch der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 veranlassten Übergangs vom Präsenzunterricht zum Online-Lernen für das allgemeine Wohlbefinden, die Motivation, die mit dem Lernen verbundenen Emotionen und das Lernverhalten von Sprachlernenden. Dass diese Umstellung einen tiefgreifenden Einfluss auf die genannten Aspekte hatte, wird durch zahlreiche Studien belegt, die während und unmittelbar nach der Pandemie in verschiedenen Teilen der Welt und in unterschiedlichen Bildungskontexten durchgeführt wurden. U. a. wird dabei auf Probleme mit der Fähigkeit zur Selbstregulation des Lernprozesses hingewiesen und die Tatsache, dass Sprachlernende insbesondere am Anfang der Pandemiezeit zumindest teilweise überfordert von der Planung, Überwachung, Kontrolle ihres Lernprozesses und der Reflexion darüber im neuen Lernkontext waren. Dieser Beitrag zielt darauf ab, Einblicke in die Ursachen der relativ niedrigen Niveaus nahezu aller Phasen der Selbstregulation bei Sprachlernenden zu gewinnen, und liefert Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse, die sich auf Motivation, Lernstrategien, Zeitmanagement, soziales und physisches Lernumfeld sowie die Gesamtleistung im Lernprozess konzentriert. Er bietet schließlich Lösungen für Bereiche des online-Fremdsprachenunterrichts an, die besondere Herausforderungen darstellen.

Milica Lasovic greift das komplexe Phänomen ‚Empathie‘ auf, das bereits als Untersuchungsgegenstand eine multiperspektivische, integrative Herangehensweise verlangt, das aber gleichzeitig als Fähigkeit zur Verknüpfung der eigenen mit der Perspektive des Anderen als eine zentrale integrative Kompetenz zu verstehen ist. Einerseits stellt sie anhand einer Umfrage und einer Situationsanalyse die Perspektive der Lernenden und dabei ihre subjektiven Theorien und Erwartungen in Bezug auf das empathische Lehrerhandeln dar, andererseits untersucht sie es interaktionsanalytisch. Bei der Verknüpfung zweier Perspek-

tiven kristallisiert sich die Funktion der Empathie, die von Liekam (2004) als „Fundament pädagogischer Professionalität“ und von Faber (2022) als Voraussetzung zur Gestaltung „wertschätzender pädagogischer Beziehungen“ betrachtet wird, für die sozio-integrative Brückenbildung als besonders relevant heraus.

Die Autoren des darauffolgenden Beitrags, **Anna Mystkowska-Wiertelak** und **Jakub Bielak** gehen auf die Lernerbeteiligung ein, das aktive Engagement von Lernenden im Lernprozess also – ein Forschungsproblem, dem in den letzten Jahren neben anderen Phänomenen, wie beispielsweise der Langeweile (Pawlak/Kruk/ Zawodniak 2024), besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt wird und dessen Rolle im Kontext des Lernerfolgs Sprachlernender intensiv diskutiert wird. Dieser Beitrag stellt einen Versuch dar, die Lernerbeteiligung als ein Konstrukt darzustellen, das aus einem Zusammenspiel von lernerinternen und kontextuellen Faktoren resultiert. Diskutiert werden hier auch Merkmale und Erscheinungsformen unterschiedlicher Beteiligungsdimensionen. Vorgestellt werden ebenfalls die Datenerhebungsverfahren und -werkzeuge, die in der Erforschung von Beteiligung ihre Anwendung finden. Der Beitrag lädt zur weiteren Diskussion über die Schaffung von Kontexten und Gestaltung von Lernumgebungen ein, die die Beteiligung von Sprachlernenden optimal zu fördern vermögen.

Jakub Przybył und **Aleksandra Pilarska** widmen ihre Aufmerksamkeit der Persönlichkeit des Lernenden – einer individuellen Determinante des Lernprozesses, der bis dato im sprachdidaktischen Diskurs eher weniger Beachtung geschenkt wurde (vgl. Riemer 1997, Roche 2005: 32f.), die jedoch den Erfolg bei der Sprachaneignung durchaus beeinflusst, sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf spezifische Fähigkeiten. Sie zeigt sich auch im Leistungsverhalten von Sprachenlernenden. Die Autoren betrachten die Persönlichkeit insbesondere hinsichtlich ihrer möglichen Beeinflussung durch die Lernerfahrung sowie des Ausmaßes, in dem bereits die Nutzung einer Fremdsprache das menschliche (Lern)Verhalten formt und die (Lern)Entscheidungen von Individuen bestimmt.

Und schließlich zielt der Beitrag von **Anna Michońska-Stadnik** darauf ab, eine synthetische Darstellung grundlegender Veränderungen in der Forschungsmethodik und den Themen der Studien zum Zweitspracherwerb der letzten fünfzig Jahre zu bieten. Die Autorin verweist darauf, dass anfänglich vorherrschende quantitative Forschungsmethoden durch gemischte oder qualitative ersetzt wurden, um wiederum durch Meta-Analysen herausgefordert zu werden, die den Anspruch erheben, die objektivste Darstellung von Forschungsdaten und das beste Verständnis von Lernprozessen und den sie beeinflussenden Faktoren zu ermöglichen. Sie geht dabei auf Veränderungen, die diesen Methodenwechsel begleitet haben, wie z. B. das Auftauchen der sog. *complexity theory* oder die Entwicklung sog. positiven Psychologie und die Auseinandersetzung mit so

komplexen und dynamischen Faktoren, wie Motivation, Lernstile und Persönlichkeit (s. Przybył/ Pilarska in diesem Band).

IV. Pädagogische und sprachenpolitische Anknüpfungen

Im vierten Teil geht es um reichhaltige Anknüpfungen aus der Pädagogik, Curriculumforschung und Sprachenpolitik. **Edyta Wajda** und **Anna Sańczyk-Cruz** gehen in ihrer empirischen Untersuchung der Frage nach, wie das Konzept der Interdisziplinarität in der universitären Lehre aus der Sicht der Studierenden umgesetzt wird. Dafür werten sie dann studentische Erfahrungen mit Interdisziplinarität aus. Es sind einmal Einstellungen und Wahrnehmungen der Studierenden zur interdisziplinären Lehre, ihre Erfahrungen mit der Interdisziplinarität im Studiengang Englische Philologie sowie auch die besonderen Bedürfnisse und Herausforderungen der interdisziplinären Lehre in diesem Bereich. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung deuten darauf hin, dass die Studierenden den interdisziplinär orientierten Unterricht als sehr wertvoll erachten, jedoch auch mehrere Hindernisse identifizieren, die die Umsetzung von Interdisziplinarität in ihrem Lehrplan beeinträchtigen.

Darauf folgt der Beitrag von **Mohcine Ait Ramdan** und **Jörg Roche**, in dem die Übertragbarkeit der Entwicklungsmodelle für Lese- und Schreibkompetenzen diskutiert wird, die als Bezugsrahmen für die Entwicklung von Kompetenzrastern für die Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen an gering literarisierte erwachsene Menschen herangezogen werden. Die Autoren stellen fest, dass die bestehenden Modelle des Schriftspracherwerbs nicht ausreichend auf die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen erwachsener Lernender mit Deutsch als Zweitsprache eingehen. Daher besteht ein dringender Bedarf an der Entwicklung von Modellen, die die Besonderheiten dieser Zielgruppe angemessen berücksichtigen und eine umfassende Grundlage für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache bieten. Diese Modelle sollten die strukturellen und konzeptionellen Dimensionen der Schriftsprache gleichermaßen berücksichtigen und die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen auf der Satz- und Textebene integrieren.

Im den Teil abschließenden Beitrag widmet sich **Barbara Alicja Jańczak** der Problematik des Nachbarsprachenlernens im deutsch-polnischen Grenzgebiet. Die deutsch-polnische Grenze in ihrer heutigen Form ist ein relativ junges Konstrukt und somit ein interessanter Untersuchungsort. Sie zeichnet sich durch eine doppelte sprachliche Diskontinuität aus, die nicht nur die Folge der Grenze zwischen germanischem und slawischem Sprachraum ist, sondern auch der geschichtlich bedingten Grenzverschiebung. Die Autorin wertet die Situation der

beiden Sprachen Deutsch und Polnisch im Grenzgebiet aus und verdeutlicht, wie man das Potenzial der Grenzlage ausschöpfen könnte.

Der Band führt vor Augen, dass wir es im Bereich LuLFS mit vielfältigen, komplexen und autonomen Gegenständen zu tun haben, die zwar hochinteressant, allerdings auch herausfordernd sind. Daher gilt für die Forschungen im Bereich LuLFS die vielzitierte linguistische Maxime von Harald Weinrich „Was der Singular nicht weiß, das weiß bestimmt der Plural“ ganz besonders. Gegenstandsbestimmungen, Konzeptbildungen und Operationalisierungen, die auch Chancen für Weiterentwicklungen sowohl des Bereichs LuLFS als auch der Einzeldisziplinen in sich bergen (vgl. Bausch u. a. 2016: 23), können nicht selten nur im interdisziplinären Verbund und Dialog ausgehandelt werden.

Zur Entstehung des Sammelbandes haben viele Personen beigetragen. Bedanken möchten wir uns in erster Linie bei den Autorinnen und Autoren, die unsere Einladung zur Reflexion über die zahlreichen Gegenstände im Forschungsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen angenommen haben. Ohne sie wäre der Band in der vorliegenden Form natürlich nicht möglich gewesen. Für die wertvollen Anregungen danken wir der Gutachterin des Bandes, Prof. Dr. Sandra Ballweg. Für die finanzielle Unterstützung des Bandes sind wir unseren Arbeitgebern, der Universität in Białystok und der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, dankbar. Ein Dank gilt auch dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht für seine Unterstützung und Sorgfalt bei den redaktionellen Arbeiten.

Verbunden mit unserem Dank an alle, die dieses Buch unterstützt haben, ist der Wunsch auf eine weiterhin gute Zusammenarbeit und die Hoffnung, dass die Forschungsgegenstände im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in Zukunft nicht nur in ihrer Komplexität und wissenschaftlichen Autonomie wahrgenommen und respektiert, sondern auch zahlreich im inter- und transdisziplinären Miteinander erforscht werden, so dass die mit dem LuLFS befassten Disziplinen immer offener, entwicklungsorientierter und innovativer werden und ihr wissenschaftliches Fundament nicht mehr angefochten wird.

Białystok und Poznań, den 15. Februar 2024
Magdalena Pieklarz-Thien und Sebastian Chudak

Literaturverzeichnis

Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Krumm, Hans-Jürgen/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia (2016⁶): Interdisziplinarität. In: Burwitz-Melzer, E./ Mehlhorn, G./ Riemer, C./ Bausch, K.-R./ Krumm, H.-J. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 20–24.

- Faber, Laura (2022): Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. In: *PraxisForschungLehrer*innenbildung (PFLB): Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 4, 121–135. Online unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/5711/5202> [15.05.2024].
- 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.
- Lerch, Sebastian (2017): *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Liekam, Stefan (2004): *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariablen der Pädagogik*. Dissertation, LMU München. Online unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf [15.05.2024].
- Mittelstraß, Jürgen (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Pawlak, Mirosław/ Kruk, Mariusz/ Zawodniak, Joanna (2024): *Teachers Reflecting on Boredom in the Language Classroom*. Equinox Publishing.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2022): „Geschwisterrivalität: Wie viel Kampf ist normal?“ – Noch einmal zum schwierigen Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Pieklarz-Thien, M./ Chudak, S. (Hg.), *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 129–150.
- Pieklarz-Thien, Magdalena/ Chudak, Sebastian (Hg.) (2022): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- 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.
- Wilden, Eva/ Rossa, Henning (2019): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Zur Einführung. In: Wilden, Eva/ Rossa, Henning (Hg.), *Fremdsprachenforschung als ein interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt/ M. u. a.: Peter Lang, 7–14.
- Winkler, Iris/ Schmidt, Frederike (Hg.) (2016): *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Peter Lang, Berlin.
- Tietgens, Hans (1993): Der Begriff der Lebenswelt im Kontext der Erwachsenenbildung. In: *Erwachsenenbildung* 43(2), 59–62.

I Linguistische Verortungen

Korpusgestützte Diskursanalyse und ihre Anwendbarkeit für den DaF-Unterricht am Beispiel des Klima-Diskurses

Abstract: The present article shows the usages and advantages of corpus-driven and corpus-based discourse analyses for German as a Foreign Language. We present a didactical scenario building on the central aspects of the triangulation Corpus (Linguistics), Discourse (Linguistics) and German as a Foreign Language. We discuss how the investigation of the macrostructural and paratextual characteristics of Wikipedia-pages as well as interlingual corpus linguistic analyses can be fruitfully used in class. We hereby concentrate on a highly relevant topic, namely the climate discourse.

Keywords: corpus linguistics, discourse linguistics, German as a Foreign Language, GFL, climate discourse, Wikipedia

1. Einleitung

In unserem Beitrag² beschäftigen wir uns mit der interdisziplinären Triangulation Korpus(linguistik), Diskurs(linguistik) und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Nach Hervorhebung einiger zentraler theoretischer Schnittmengen (Abschnitt 2) möchten wir einen didaktischen Vorschlag vorstellen, der Methoden und Ergebnisse korpusbasierter und korpusgestützter interkultureller diskurslinguistischer Forschung für den DaF-Unterricht einsetzt (Abschnitt 3). Dabei werden wir beispielhaft zeigen, wie Befunde aus Untersuchungen global-gesellschaftlicher und aktueller Diskurse im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, etwa in Form interlingualer Vergleiche auf der lexikalischen Ebene. Auf methodischer

1 Carolina Flinz, Università degli Studi di Milano, carolina.flinz@unimi.it, ORCID: 0000-0002-8973-2827; Rita Luppi, Università di Bologna, rita.luppi2@unibo.it, ORCID: 0000-0001-8357-3119; Ruth Maria Mell, Technische Universität Darmstadt, ruth_maria.mell@tu-darmstadt.de, ORCID 0000-0002-7359-5397.

2 Der vorliegende Beitrag wurde von den Autorinnen gemeinsam konzipiert und bearbeitet. Carolina Flinz hat die Abschnitte 2.2, 3., und 3.2, Rita Luppi den Abschnitt 3.1 und Ruth M. Mell den Abschnitt 2.1 verfasst. Die Einleitung (1.) und das Fazit (4.) haben die Autorinnen gemeinsam verfasst.

Ebene wollen wir darlegen, wie durch den Einsatz von interlingualer Diskursanalyse als Methode im DaF-Unterricht neben Wortschatzerwerb und dem Umgang mit der Sprache auch gesellschaftsrelevante Themen verhandelt werden können, welche dann nicht nur Einblicke in die soziopolitische und soziokulturelle Struktur des eigenen Landes, sondern auch anderer Länder bzw. Sprachregionen ermöglichen. Zudem lenken wir in unserem Aufsatz die Aufmerksamkeit auf Textsorten und Wissen über Textsorten und damit auf einen Bereich, welcher ebenfalls von der Einbeziehung korpuslinguistischer Forschung in didaktische DaF-Settings profitieren kann. Unser Beitrag plädiert – im Sinne forschenden Lernens – nicht zuletzt dafür, die Vorzüge einer so angewendeten wissenschaftlichen Ausrichtung des DaF-Unterrichts als Möglichkeit einer Stärkung *digital*³ und *corpus literacy*⁴ zu begreifen, welche durch den Einsatz digitaler Korpora und Tools im Unterricht ausgebaut und gefördert werden.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Wissen, Korpora und Diskurs

Seit Ende der 1980er Jahre wird die Diskursanalyse als Methode im deutschsprachigen Raum in Anlehnung an Foucaults Konzeptionen der Hervorbringung von Wissen als „Methode der historischen Wissensanalyse“ (Busse 1987: 251) in der Linguistik in Anwendung gebracht (vgl. Mell/ Mahlow 2021: 30). Aufbauend auf der historischen Semantik (etwa Busse 1987, 1988), und damit in der Tradition der Foucault'schen Diskursanalyse (vgl. Foucault 1966, 1972) stehend, wurde in den frühen 1990er Jahren von Busse und Teubert (1994) eine diskurslinguistische Methodologie begründet, die noch heute maßgebend für viele Studien und Untersuchungen auf intra- und interlingualer Ebene ist. Nach Fraas, Meier und Pentzold (2013: 17) umfasst diese eine breit gefächerte sprachwissenschaftlich deskriptive sowie qualitativ-hermeneutische Bearbeitung von Äußerungszusammenhängen in transtextuellen Strukturen, die auch auf der Basis von korpuslinguistischen Verfahren untersucht werden können.

Für die Diskursanalyse sind also in der Regel nicht mehr nur einzelne Texte⁵ die zentralen Analyseeinheiten. Es geht vielmehr um einzelne Wörter oder Wortverbindungen, die in unterschiedlichen Sprachgebrauchssituationen, d. h. in ihren De-Facto-Kontexten, wie etwa hier den Wikipedia-Einträgen, oder mit

3 S. dazu auch *DigiComp 2.2.*

4 *Corpus literacy* (vgl. auch Mukherjee 2002) verstehen wir dabei mit Callies (2019: 247) als „multicomponential set of skills“.

5 Eine der wenigen Ausnahmen ist das Plädoyer für eine EIN-Text-Diskursanalyse in Fix (2015).

anderen Worten ‚im Diskurs‘ analysiert werden. Die aus der Analyse gezogenen Schlüsse werden als Rekonstruktion von Wirklichkeit verstanden, als ein durch Sprache vermitteltes Abbild der Welt und ihrer Artefakte, welches in den Äußerungen nachgezeichnet wird. Dafür werden die Fundstellen – unabhängig von der Einheit Text – miteinander in Beziehung gesetzt, so dass ein intertextuelles Netz an Aussagen⁶ entsteht. Spitzmüller und Warnke (2011: 22f.) sehen in dieser als „transtextuell“ bezeichneten Diskurslinguistik eine Erweiterung der Textlinguistik und schlagen eine argumentative Brücke vom „Erweiterungspostulat“ bei Heinemann und Viehweger (1991: 22) zu den transtextuellen Sprachstrukturen vor (vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011: 23).

Diese Auffassung hat die Definition von Diskurs beeinflusst, da die Kategorie Diskurs mit Korpus verbunden wird: Diskurse sind sogar bereits seit Beginn des Ineinandergreifens von Korpus und Diskurs in Busse und Teubert (1994) als „virtuelle Textkorpora“ aufzufassen (Busse/ Teubert 1994: 14), welche diese identisch oder zumindest partiell identisch setzen. Dabei sind sowohl der digital vorliegende Datensatz, das virtuelle Korpus, als auch der Inhalt, der Diskurs zentral. Aber während Busse vor allem in späteren Arbeiten den Diskurs vornehmlich als Wissensrahmen versteht, welcher aus sprachlichen Äußerungen rekonstruierbar ist (vgl. Busse 2003), wird bei Teubert (2010) das Verhältnis von Korpus und Diskurs sowie das Verhältnis von „Meaning, Discourse & Society“ immer wieder hinterfragt und immer stärker mit korpuslinguistischen Analyse-Ansätzen verbunden (vgl. u. a. Teubert 2010). Für Teubert sind die Bestandteile des Diskurses, d. h. das, was gesagt und geschrieben wird, nicht nur die textuellen Elemente, aus denen sich der Diskurs zusammensetzt, sondern sie sind gleichzeitig auch das technisch konstruierte digitale Text-Korpus, welches technisch adaptiert, annotiert und durchsuchbar ist⁷. Teubert sieht den Nutzen dieser diskurslinguistisch perspektivierten Korpuslinguistik in der Möglichkeit, die Bedeutung von gesellschaftlich relevanten Konzepten im und durch den Diskurs durch die Analyse der Lexik zu rekonstruieren (vgl. Teubert/ Čermáková 2007: 137).

Korpuslinguistik ist somit mehr als ein Werkzeug für diskurslinguistische Analysen zu sehen (vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011: 35). Sie stellt vielmehr aus dieser Forschungsperspektive den einzig plausiblen Zugang zum Diskurs dar (vgl. Mell/ Mahlow 2021: 32–34). Korpuslinguistische Analysen, die nicht nur einzelne Wörter in ihren morphologischen, lexikalischen, syntaktischen Eigenschaften, sondern auch Wortverbindungen (Kollokationen) hin fokussieren,

6 Janich (2008) spricht von „Text(sorten)vernetzung“.

7 Zu der methodischen Vorgehensweise, d. h. zum Verhältnis von Korpusbildung und Diskursrepräsentation vgl. u. a. Bubenhofer (2009, 2018). Korpuslinguistisch-technische Strategien, von denen die Diskurslinguistik profitieren kann, werden ebenfalls dort diskutiert (vgl. Bubenhofer 2018: 215).

sind also für diskurslinguistisch interessierte Untersuchungen notwendig (vgl. Bubenhofer 2018: 214), da aus Korpusdaten Evidenzen abgeleitet werden können (vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011).

Korpusbasierte und korpusgestützte Zugänge zu Diskursen haben sich jedoch nicht nur bei intralingualen Studien als fruchtbar erwiesen, sondern auch bei interlingualen Untersuchungen des Sprachenpaars Deutsch-Italienisch (vgl. Bubenhofer/ Rossi 2019). Präferierte Diskurse sind u. a. der Migrationsdiskurs (vgl. Mollica/ Wilke 2017; Gruber 2018; Bubenhofer/ Rossi 2019; Brambilla/ Flinz 2020; Verra 2021; Flinz/ Leonardi 2023), der politische Wahldiskurs (vgl. Gannuscio 2019; Calpestrati 2020; Flinz 2021; Verra 2021) und der Corona-Diskurs (vgl. Flinz 2022; Flinz/ Mell 2023). Diese sind bevorzugt in den so genannten Massenmedien untersucht worden, da dort politische Inhalte vermittelt werden (vgl. Spieß 2006: 9) und Persuasion ausgeübt werden kann (vgl. Spieß 2017; Flinz 2019): u. a. in Presstexten, insofern Presseberichte sprachlich eine perspektivierte Wirklichkeit darstellen (vgl. Lakoff/ Johnson 2018) und in sozialen Medien, die hochrelevant für die Untersuchung globaler gesellschaftspolitischer Diskurse sind, da dort stark und lebendig die eigene Position dargestellt und ggf. verteidigt wird (vgl. die diskursive Analyse von Positionierungspraktiken in Flinz/ Mell 2023).

Gerade die sozialen Medien bieten hier den Vorteil sehr guter Vergleichbarkeit. So handelt es sich etwa bei den sozialen Plattformen Twitter/ X, Facebook oder Wikipedia um internationale Plattformen, deren Verwendung nicht an Landesgrenzen Halt macht. Videos, Bilder, Texte werden über Sprach- und Landesgrenzen hinweg rezipiert, adaptiert und permutiert, so dass gerade hier ein Sprachvergleich besonders lohnend erscheint, da alle anderen Parameter der sozialen Plattformen identisch sind. Bevorzugter Untersuchungsschwerpunkt zur Offenlegung der sprachlich kodierten Positionierung ist bei diesen Studien die Lexik: Mit dem Gebrauch eines Wortes werden Kontext-Wissen, Hintergrundwissen, Einstellungen, Meinungen, psychokognitive Muster konstituiert und evoziert (vgl. Wengeler 2017). Lexeme können unterschiedlich konnotiert sein, Assoziationen hervorrufen und eine Wertung des Sachverhalts vornehmen (vgl. dazu Brambilla/ Flinz 2020). Zu diesem Zwecke werden daher insbesondere auch konkurrierende Termini und ihre Vorkommenshäufigkeit untersucht, sowie Kollokationen⁸, die Auskunft darüber geben können, welche Ansichten repräsentiert werden, welche Informationen in den Vordergrund gestellt werden oder ausgeblendet werden (vgl. Flinz 2021: 47).⁹

8 Unter Kollokationen verstehen wir Mehrworteinheiten, die sich durch ihren usuellen Gebrauch konventionell verfestigt haben (vgl. Belica/ Perkuhn 2015).

9 Weitere Schwerpunkte sind N-Gramme (vgl. Flinz 2021), Frames und Metaphern (vgl. Brambilla/ Flinz 2020: 192–194).

2.2. Korpora, Diskurs und DaF

Während die Verbindung zwischen Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache seit dem wegweisenden Aufsatz von Fandrych und Tschirner (2007), der ihre Affinität in der Empirie hervorhebt, schon seit mehreren Jahren diskutiert wird, jedoch erst in jüngster Zeit neue Impulse bekommen hat¹⁰, ist die Triangulation „Korpuslinguistik – Diskurslinguistik – Deutsch als Fremdsprache“ noch weitgehend unerforscht¹¹. Mit diesem Beitrag möchten wir einen kleinen Schritt in diese Richtung gehen.

Zusammenfassend möchten wir deswegen einige für uns relevante Schnittmengen hervorheben, die sich aus dem Abschnitt 2.1 mit der DaF-Perspektive gut zusammenbringen lassen und die für den von uns vorgestellten nachfolgenden didaktischen Vorschlag von Relevanz sein werden:

- die zu analysierenden Texte und Äußerungen bilden das Korpus: Korpus = Diskurs;
- beim Aufbau des Korpus sollte das Diskursobjekt adäquat abgebildet werden (vgl. Bubenhofer 2009, 2018). Dabei können sich aber Beobachtungen sowohl auf Stichproben oder auf Daten stützen, die nach einer Eingrenzung auf Sprachdomäne, mediale Erscheinungsformen, Textsorten und/ oder Zeitperioden entstanden sind als auch auf eine kleine Zahl an Texten/ Äußerungen, die stellvertretend für eine Textsorte oder ein Thema sein können. Die Entscheidung hängt von der Zielsetzung ab und davon, ob der Fokus auf den Diskurs oder auf den Aufbau der *corpus literacy* gelegt werden soll;
- unterschiedliche korpuslinguistische Methoden (korpusbasiert quantitativ; korpusbasiert quantitativ-qualitativ und korpusgestützt¹²) werden eingesetzt;
- Analysen beschränken sich nicht nur auf die textuelle Ebene, sondern sie sind auch transtextuell angelegt (vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011: 22f.). Die typische KWIC-Ansicht bricht die Textgrenzen auf und lenkt die Aufmerksamkeit auf Aussagemuster, die über Textgrenzen hinaus gehen;
- der Fokus ist nicht nur auf einzelne Wörter in ihren morphologischen, lexikalischen, syntaktischen Eigenschaften gerichtet, sondern auch auf Wortverbindungen (Kollokationen);

10 Vgl. die 2021 begründete Zeitschrift *Korpora Deutsch als Fremdsprache* (<https://kordaf.tu-journal.ulb.tu-darmstadt.de>).

11 Der Brückenschlag zwischen Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache wurde zwar bereits eindrucksvoll von KollegInnen aus der Diskurslinguistik vollzogen (vgl. etwa Gredel 2021; Meier-Vieracker 2022 oder Müller 2022) – eine dezidierte Verbindung von „Korpuslinguistik – Diskurslinguistik – Deutsch als Fremdsprache“ wurde dabei aber noch nicht hergestellt.

12 Vgl. Lemnitzer/Zinsmeister (2015: 34–37).

- Untersuchungen können sowohl auf intralingualer als auch interlingualer Ebene gemacht werden;
- Wissen sowie sprachlich kodierte Positionierungen können aus den Daten extrahiert und reproduziert werden. Ebenso sind auf Basis der Sprachdaten Sprach- und Kulturvergleiche möglich. Daraus lassen sich Ergebnisse ableiten, die auch für Unterrichtssequenzen, welche sich mit der Kultur des Landes beschäftigen, fruchtbar gemacht werden können.

3. Didaktischer Vorschlag zum Klimadiskurs

Ausgehend von den oben genannten für uns zentralen Thesen zu Korpus(linguistik), Diskurs(linguistik) und DaF, möchten wir ein didaktisches Szenario vorstellen, welches auf dieser interdisziplinären Triangulation aufbaut. Dieses wird auch die Textdimension miteinschließen, da jene weiterhin eine zentrale Analyseeinheit der Diskurslinguistik ist (auch wenn nicht mehr die einzige) und sie überdies auch im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle spielt. So ist die Identifizierung von Textsorten, ihrer Funktion und möglicher Adressaten für die Aktivierung der Vorkenntnisse und die Förderung von Inferenzen von großer Bedeutung (vgl. Blühdorn/ Foschi Albert 2012: 16–26).

Lernziele sind dabei zunächst allgemeine, wie etwa die Förderung von Sprachbewusstsein sowie der Aufbau von *digital* und *corpus literacy* sowie spezifische, wie die Entwicklung von fachspezifischer Lexik und der Kollokationskompetenz, die gerade auch mit digitalen Wikipedia-Daten geschult werden kann (vgl. dazu Gredel 2021). So kann mithilfe korpuslinguistischer und diskurslinguistischer Ansätze ein didaktisches Szenario realisiert werden, welches etwa den Vorschlag von Horstmann, Settineri und Freitag (2020: 154) zu Erschließung des potentiellen Wortschatzes für die Fremdsprachendidaktik beschreiben, nämlich „in unbekanntem Wortschatz bekannte Elemente zu identifizieren, die ihnen [den LernerInnen] dann bei der Texterschließung helfen können“.

Die AdressatInnen sind schulische und universitäre DaF-Lernende mit einem A2/B1-Niveau. Thematisch konzentriert sich unser Vorschlag auf den aktuell hochrelevanten Klimadiskurs, der in unterschiedlichen Textsorten und Medien länderübergreifend ausgehandelt wird. Ausgangspunkt für unsere Untersuchung ist zunächst die Textsorte „encyklopädischer Wörterbuchartikel“ in Wikipedia¹³; weitere Textsorten, wie Zeitungsartikel, digitale Nachrichten-Blogs

13 Die linguistische Wikipedistik, d. h. die linguistische Untersuchung von Wikipedia und Wikis (vgl. Gredel/ Herzberg/ Storrer 2018), ist Gegenstand mehrerer Studien, die sich auch auf die Textebene (vgl. Gredel 2018a; Kabatnik 2021) sowie auch auf die diskurslinguistische Per-

oder Twitter-Kommentare können in folgenden Analysephasen hinzugefügt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, sich dem Thema aus fachterminologischer Perspektive zu nähern und z. B. Fachartikel zum Klima-Diskurs in den Blick zu nehmen.

Der didaktische Vorschlag besteht aus drei Phasen:

- (1) Die erste Phase basiert auf einer vergleichenden Analyse von drei deutschen und drei italienischen Wikipedia-Einträgen: *Klima*, *Klimakrise*, *Klimawandel* (de) und *clima*, *crisi climatica*, *cambiamento climatico* (it). Schwerpunkte der Analyse sind hier die makro- sowie die paratextuellen Eigenschaften der Einträge (3.1);
- (2) In der zweiten Phase liegt der Fokus auf der mikrostrukturellen Analyse der oben genannten Wörterbuch-Texte mittels korpuslinguistischer Methoden. Datengrundlage dafür ist ein kleines vergleichbares Korpus (deutsch-italienisch), das in *Sketch Engine* erstellt wurde. Die Primärdaten des Korpus sind die obengenannten Wikipedia-Texte, die vom Korpusmanagementsystem automatisch getaggt und morpho-syntaktisch annotiert werden. Schwerpunkt der korpusgestützten und korpusbasierten Untersuchungen ist in dieser Phase die Lexik: rekurrente Lexeme, *Keywords* und Kollokationen¹⁴ (3.2).
- (3) Die letzte und abschließende Phase hat die Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten zwei Phasen zum Ziel, um erste Hypothesen über eventuelle vorhandene Sprach- und Kulturunterschiede erstellen zu können.

Ausgehend von einer Auswahl von häufig rekurrierenden Substantiven und/oder zentralen *Keywords* könnten dann weitere Korpora einbezogen werden: Die Wikipedia-Korpora des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache und *ad hoc* erstellte Vergleichskorpora aus den Internetdaten können hinzugenommen werden. Die davor erstellten Hypothesen können somit entweder bestätigt oder revidiert werden, aber auch neue Hypothese können hinzukommen (3.3).

spektive (vgl. Flinz/ Gredel 2019; Gredel 2020; Gredel/ Flinz 2020; Mell/ Gredel 2021; Flinz/ Gredel 2022) konzentriert haben. In jüngster Zeit ist auch der didaktische Schwerpunkt hinzugekommen (vgl. Nolting/ Radtke 2018, 2019; Gredel 2021).

14 Weitere interessante Schwerpunkte, wie z. B. Komposita, Ableitungen etc., könnten ebenfalls Berücksichtigung bei den Analysen finden.

3.1. Vergleichende Analyse von Wikipedia-Seiten zum Klima-Diskurs: makrostrukturelle und paratextuelle Eigenschaften

Im Folgenden soll nun – in Analysephase I – den deutschen und den italienischen Wikipedia-Einträgen *Klima* und *Clima*, *Klimawandel* und *Cambiamento climatico*, *Klimakrise* und *Crisi climatica* kontrastiv nachgegangen werden¹⁵. Berücksichtigt werden dabei zunächst ihre makrostrukturellen¹⁶ und paratextuellen Eigenschaften¹⁷, deren Analyse im DaF-Unterricht von großer Bedeutung ist: Sie ermöglicht, mittels einer an die Textarchitektur und graphische Struktur orientierten globalen Lektüre die zentralen Textinhalte und die dominante Textfunktion zu identifizieren wie auch Inhaltshypothesen zu formulieren, was zur Förderung des Textverständnisses beiträgt (vgl. Blühdorn/ Foschi Albert 2012: 16ff.; dazu vgl. auch Roelke 2005: 88ff. und Flinz 2011). Von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ausgehend lassen sich in unserem Fall u. a. Hypothesen rund um die Auseinandersetzung mit dem Klimadiskurs aufstellen, die anschließend (vgl. Abschnitt 3.2.) bei näher Berücksichtigung der Mikrostruktur verifiziert und ausgeweitet werden können.

Nimmt man die Seiten *Klima*¹⁸ und *Clima*¹⁹ unter die analytische und sprichwörtliche Lupe, fällt sofort ins Auge, dass die zwei Inhaltsverzeichnisse zwar Angaben zu ähnlichen Themenschwerpunkten enthalten; diese werden aber in unterschiedlicher Reihenfolge und mit einem diverseren Detaillierungsgrad ausgeführt. Es ist demzufolge anzunehmen, dass die deutsche Seite einen stärkeren diachronischen Fokus hat: Die Klimafaktoren werden aus der Perspektive der „gesamte[n] Dauer der Erdgeschichte“ bzw. „über längere Zeiträume“ betrachtet. Ausführlich wird auch das Thema des Klimawandels behandelt, das auf der italienischen Seite auf einen einzigen, sehr knappen Absatz beschränkt ist. Dergestalt formulierte Inhaltshypothesen können im zweiten Schritt am Bildinventar, das „nicht nur eine illustrative, sondern auch eine bedeutungskonstitutive Funktion“ (Flinz/ Gredel 2019: 183) erfüllt, verifiziert werden. Die im Inhaltsverzeichnis nachweisbare ausgeprägtere diachronische Komponente der deutschen Themenbehandlung lässt sich aus dieser Perspektive auch an den

15 Aus Platzgründen können hier nur besonders relevante Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den kontrastierten Sprachversionen diskutiert werden.

16 Unter Makrostruktur verstehen wir sowohl die semantische und pragmatische Tiefenstruktur als auch die Gesamtgestalt eines Textes, d. h. seine Baustruktur an der Textoberfläche. Für eine didaktische Anwendung des Konzepts der Makrostruktur vgl. Blühdorn/ Foschi Albert (2006: 17; 2012) und Flinz (2011).

17 Paratextuelle Elemente sind das linguistische Material außerhalb des Kerntextes wie Bilder, Tabellen, Diagramme, Titeln, Untertiteln u. a. (vgl. Flinz 2011: 275). Vgl. auch Genette (1989: 10).

18 <https://de.wikipedia.org/wiki/Klima> [05.03.2023].

19 <https://it.wikipedia.org/wiki/Clima> [05.03.2023].

vielen in diese Sprachversion integrierten Bildern und Tabellen erkennen, die eine zeitliche Dimension enthalten. In der Abb. 1 ist bspw. der Temperaturverlauf während der Quartären Kaltzeit auf der Erde zu sehen, welche damit das Klima auf der Erde für mehrere tausend Jahre im Kurvenvergleich darstellt.

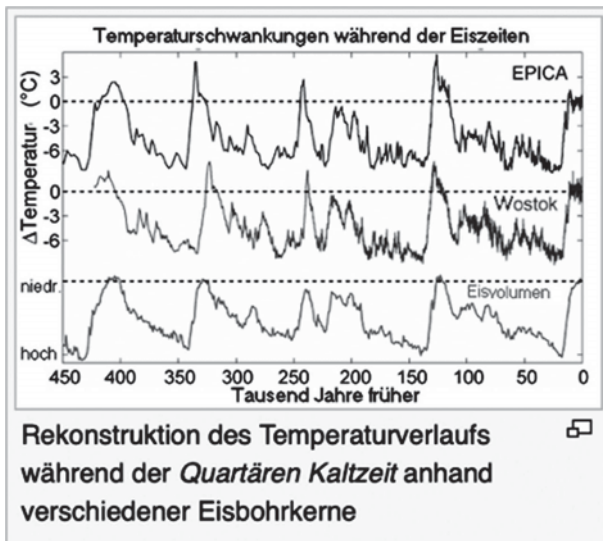


Abb. 1: Diagramm zu den Temperaturschwankungen während der Eiszeiten in der Wikipedia-Seite *Klima*²⁰

Auch die Wikipedia-Artikel *Klimawandel*²¹ und *Cambiamento climatico*²² unterscheiden sich im Hinblick auf die darin eingenommene Perspektive. Trotz grober thematischer Übereinstimmungen werden auch hier die Textelemente heterogen ausgestaltet, was sich am Beispiel der Abschnitte *Paläoklimatischer Überblick* und *Cambiamenti climatici nel passato* erläutern lässt. Schon die Überschriften lassen den Schluss zu, dass der deutsche Artikel eine stärkere Tendenz aufweist, eher überblicksartig in die Klimageschichte bis zum Paläozoikum zurückzugehen. Die damit betrachtete große Zeitskala ist in drei ausführliche Abschnitte zu den Erdzeitaltern Paläozoikum, Mesozoikum und Känozoikum untergliedert. Durch die Integration der folgenden Landkarte (vgl.

20 https://de.wikipedia.org/wiki/Klima#/media/Datei:Ice_Age_Temperature_de.png (CC BY-SA 3.0).

21 <https://de.wikipedia.org/wiki/Klimawandel> [05.03.2023].

22 https://it.wikipedia.org/wiki/Cambiamento_climatico [05.03.2023].

Abb. 2) u. a. wird der für Wikipedia charakteristische Aspekt der Text-Bild-Konvergenz²³ ersichtlich.

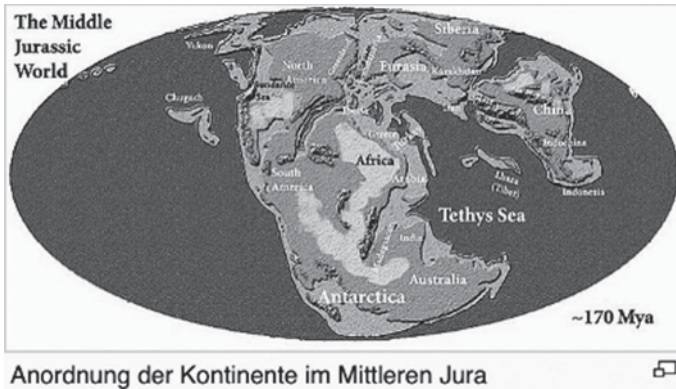


Abb. 2: Bild zur Anordnung der Kontinente im Mittleren Jura in der Wikipedia-Seite *Klimawandel*²⁴

In zehn von 18 Abschnitten des deutschen Eintrags kommen auch Verweise auf entsprechende Wikipedia-Hauptartikel vor, d. h. auf Seiten, die die jeweiligen (Unter-)Themen ausführlich betrachten, was zur Konstruktion der multimodalen Dimension (vgl. Storrer 2008: 318) der Wikipedia wie auch zur Sicherung der globalen Kohärenz²⁵ (vgl. Storrer 2004: 277) beiträgt. Dabei stellen die Verweise digitale mesostrukturelle Elemente dar, wie sie in der Lexikographie auch klassisch strukturierten, aber natürlich auch digitalen Wörterbucheinträgen (etwa auf digitale Wörterbuchplattform OWID des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache) eigen sind. Da aber die Inhalte der deutschen Version trotzdem in detaillierter und mit Fachwissen sowie Fachwortschatz angereicherter Form präsentiert werden, ist anzunehmen, dass jene auch eine starke Tendenz zum Ausbau lokaler Kohärenz²⁶ aufweist. Im Rahmen der die Plattform Wikipedia

23 Darunter versteht Gredel (2018b: 106) die von Wikipedia ermöglichte Integration semiotischer Ressourcen (wie z. B. Bild- und Videomaterial), die deren multimodale Dimension bedingt und die Frage aufwirft, „inwiefern sich Bildinventare zu ausgewählten Fallbeispielen in verschiedenen Sprachversionen der Wikipedia unterscheiden und welche Muster der Text-Bild-Kombination diskurspezifisch sind“ (ebd.).

24 <https://de.wikipedia.org/wiki/Klimawandel#/media/Datei:MiddleJurassicMap.jpg> (CC 0).

25 „Globale Kohärenz bezeichnet den Zusammenhalt von Textkonstituenten, der durch eine übergreifende thematische Gesamtvorstellung und durch die Funktion des Textes in einem größeren Kommunikationszusammenhang gestiftet wird“ (Storrer 2004: 277).

26 „Lokale Kohärenz besteht zwischen benachbarten Textteilen; im engeren textlinguistischen Verständnis zwischen zwei im Text aufeinander folgenden Sätzen. In einem auf Text-Bild-Text und Hypertexte erweiterten Sinne kann lokale Kohärenz auch zwischen räumlich benachbarten semiotischen Einheiten bestehen, also z. B. auch zwischen einem Bild und einer

auszeichnenden „kollaborativen Wissenskonstruktion“ (Gredel 2018c: 5) werden hier den NutzerInnen bei der Rezeption mehr Orientierungsmittel angeboten, die auch ohne Abruf der verlinkten Seiten relevante Inhalte zugänglich machen und die Weltwissensaktivierung wie auch Vertiefungsmöglichkeiten erlauben. Der italienische Artikel tendiert hingegen zum einen dazu, nicht so weit in der Historie des Weltklimas zurückzugehen: Die Verweise auf Erdzeitalter sind nur vereinzelt, wobei nur knappe Informationen zu jüngeren Klimaänderungen, bspw. der Kleinen Eiszeit (*Piccola era glaciale*) des 15. bis 19. Jahrhunderts, geliefert werden. Auch hier enthält fast die Hälfte der Abschnitte (d. h. 14 aus 27) durch die Angabe *Lo stesso argomento in dettaglio* (dt.: ‚Dasselbe Thema im Detail‘) signalisierte Verlinkungen auf ausführliche Hauptartikel; nichtsdestoweniger werden aber die Inhalte in kompakterer Form präsentiert. Solche knappen Abschnitte dienen somit hauptsächlich als Orientierungsrahmen, da sie neben der Weltwissensaktivierung Lesende oder in unserem Fall die Studierenden dazu auffordern, etwaige inhaltliche Leerstellen durch textintegrierte Links, d. h. durch intralinguale Verlinkungen (vgl. Storrer 2019: 228) zu füllen.

Im Gegensatz zu den oben kommentierten Wikipedia-Einträgen zeichnen sich die Artikel *Klimakrise*²⁷ und *Crisi climatica*²⁸ hingegen durch eine gewisse Parallelität aus. Beide werden durch eine terminologische Einführung eröffnet, in der das Thema *Klimakrise/ crisi climatica* mit dem Begriff *globale Erwärmung/ surriscaldamento globale*, dessen so große Tragweite nicht mehr zu übersehen ist, in direkte Verbindung gebracht wird. Darauf folgt in beiden Artikeln eine Untergliederung in inhaltlich ähnliche Abschnitte: Zunächst werden wissenschaftliche Hintergrundinformationen geliefert, daran anschließend steht die Begriffsverwendung im Fokus, in einem weiteren Abschnitt wird die Verknüpfung zwischen *Klimawandel/ cambiamento climatico* und *Klimakrise/ crisi climatica* ausführlicher diskutiert. In der deutschen Sprachversion wird schließlich auf der Basis einer 2021 in der Zeitschrift *Environmental Research Letters* veröffentlichten Studie den auf das globale Bruttoinlandprodukt entfallenden Kosten der Klimakrise kurz nachgegangen. Beim Durchscrollen der zwei Versionen fällt auf, dass in der italienischen Seite nur 29 verlinkte Wörter vorhanden sind, während die deutsche Seite viel mehr enthält, d. h. 57. Interessant ist an dieser Stelle, dass die Wortgruppe *Accordi di Parigi* (dt.: ‚Übereinkommen von Paris‘) in der italienischen Sprachversion im Gegensatz zur deutschen keine Verlinkung zum entsprechenden Wikipedia-Artikel²⁹ aufweist, sodass die Benutzeroberfläche die

Bildunterschrift sowie zwischen zwei im Zuge der Hypertextrezeption nacheinander aufgerufenen Bildschirmseinheiten“ (Storrer 2004: 277).

27 <https://de.wikipedia.org/wiki/Klimakrise> [05.03.2023].

28 https://it.wikipedia.org/wiki/Crisi_climatica [05.03.2023].

29 [https://it.wikipedia.org/wiki/Accordo_di_Parigi_\(2015\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Accordo_di_Parigi_(2015)) [05.03.2023].

(intra)linguale Kohärenzsicherung³⁰ erschwert. Abschließend kann hervorgehoben werden, dass die höhere Anzahl von Links in der deutschen Version die Vorwissensaktivierung und die Formulierung von Inhaltshypothesen erleichtert. Die Förderung dieses Prozesses wie auch die Erweckung von Neugierde und Interesse seitens der DaF-Studierenden wird ferner durch die Einbindung des Fotos einer Demonstration der *Fridays for Future* (vgl. Abb. 3) und eines kurzen Videos über die Kosten des Klimawandels unterstützt. Der Bildtitel, der ebenfalls, wie oben erläutert, als Kontext einzustufen ist (vgl. Gredel/ Herzberg/ Storrer 2018: 485), trägt insbesondere zur Konstruktion einer Bild-Text-Relation bei: Zum einen unterstreicht die Verwendung des Lexems *Verkehrswende* die gesellschaftliche Brisanz des Klimadiskurses im öffentlichen Raum; zum anderen wird dadurch das Interesse der Studierenden geweckt und der Wunsch weiterzulesen gefördert.



Demonstranten von Fridays for Future mit einem Banner mit der Aufschrift „Verkehrswende statt Klimakrise“ (2019)

Abb. 3: Foto einer Demonstration der Fridays-for-Future-Bewegung auf der Wikipedia-Seite *Klimakrise*³¹

Durch die Analyse der makrotextuellen und paratextuellen Eigenschaften der drei herangezogenen Wikipedia-Einträge ließen sich somit erste Hypothesen über den Textinhalt formulieren, wie z. B., dass die deutschen Seiten *Klima* und

30 In Anlehnung an Sandrini (2012) kann man im Falle der die hunderten Wikipedia-Sprachversionen verknüpfenden Interwiki-Links hingegen von *interlingualer Kohärenz* sprechen (dazu vgl. u. a. Gredel 2018b, 2018c).

31 https://de.wikipedia.org/wiki/Klimakrise#/media/Datei:Front_banner_of_the_FridaysForFuture_demonstration_Berlin_15-03-2019_01.jpg (CC 0).

Klimawandel eine dezidiertere diachrone Dimension enthalten, was auch am Bildinventar ersichtlich wird. Darüber hinaus zeichnen sie sich durch eine ausführliche Themendarstellung aus und bieten somit den RezipientInnen mehr Orientierungsmittel an. Zusätzliche paratextuelle Elemente, d.h. eine höhere Anzahl verlinkter Schlüsselwörter, ein Foto und ein Video, kommen auch bei der deutschen Sprachversion der Seite *Klimakrise* vor, was zur Vorwissensaktivierung und zur Formulierung von Inhaltshypothesen beiträgt.

Ausgehend von dieser ersten Phase, in der das adäquate Vorwissen aktiviert worden ist und schon auf spezifische sprachliche Merkmale hingewiesen worden ist, ermöglicht der didaktisch-analytische Blick auf die Wikipedia die Möglichkeit zu ersten sprach- und kulturvergleichenden Hypothesen, die dann durch den zweiten Arbeitsschritt bestätigt oder revidiert werden können.

3.2. Vergleichende korpuslinguistische Analyse von Wikipedia-Seiten zum Klima-Diskurs

Aus den drei Wikipedia-Einträgen *Klima*, *Klimakrise*, *Klimawandel* (de) und *clima*, *crisi climatica*, *cambiamento climatico* (it) ist in *Sketch Engine* (vgl. Kilgarriff et al. 2004) ein Vergleichskorpus³² erstellt worden, das über folgende Eigenschaften verfügt (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Informationen zum Vergleichskorpus

	Klima_de	Klima_it
tokens	19.797	11.174
Wörter	16.659	9.820
Sätze	833	298

Das *ad hoc* erstellte Vergleichskorpus ist anschließend auf der Basis eines quantitativ-qualitativen Ansatzes untersucht worden. In einem ersten Schritt sind die zwanzig häufigsten Substantive extrahiert worden, da diese Wortart in fachspezifischen Texten eine wichtige Rolle spielt und dort auch dominiert³³ (vgl. Flinz 2019); anschließend sind die Ergebnisse verglichen worden (vgl. Tabelle 2):

32 Vergleichskorpora sind Korpora, in denen „Texte mehrerer Sprachen S1 ... Sn zu vergleichbaren Diskursbereichen erfasst sind, die aber keine Übersetzung voneinander sind“ (Lemnitzer/ Zinsmeister 2015: 138).

33 Diese Feststellung kann auch empirisch im Unterricht verifiziert werden. Mithilfe von *Wordlist* können Häufigkeitslisten nach Wortart – also in unserem Fall nach Substantiven und nach Verben – extrahiert und verglichen werden. Es kann in diesem Fall festgestellt werden, dass in Klima_de für Substantive 2034 *items* mit einer allgemeinen Häufigkeit von 5.386 vorhanden sind, während für Verben nur 392 *items* mit einer Häufigkeit von 1551. In

Tab. 2: Die ersten zwanzig häufigsten Substantive in Klima_de und Klima_it

	Klima_de	Klima_it
1.	Jahr	clima [Klima]
2.	Million	cambiamento [Wandel]
3.	Klima	temperatura [Temperatur]
4.	Klimawandel	anno [Jahr]
5.	Erwärmung	periodo [Zeitalter]
6.	Atmosphäre	atmosfera [Atmosphäre]
7.	Teil	terra [Erde]
8.	Zeitraum	variazione [Veränderung]
9.	Einfluss	serra [Treibhaus]
10.	Veränderung	effetto [Effekt]
11.	Jahrhundert	modello [Modell]
12.	Beginn	riscaldamento [Erwärmung]
13.	Kohlenstoffdioxid	sistema [System]
14.	Prozent	crisi [Krise]
15.	Prozess	tempo [Zeit]
16.	Erde	dettaglio [Detail]
17.	Entwicklung	co2 [co2]
18.	Treibhausgas	argomento [Gegestand]
19.	Sonne	fattore [Faktor]
20.	Milliarde	gas [Gas]

Wie dieser Tabelle zu entnehmen ist, kann eine hohe Rekurrenz von Lexemen festgestellt werden, die in einer Äquivalenz-Beziehung zueinanderstehen: *Klima* – *clima*; *Erwärmung* – *riscaldamento*, *Atmosphäre* – *atmosfera*; *Veränderung* – *variazione*; *Erde* – *terra*. Weitere Parallelismen können durch Inferenz identifiziert werden, denn *Klimawandel* entspricht *cambiamento* (*climatico*), *Treibhausgas* entspricht *gas effetto serra* und *Kohlenstoffdioxid* entspricht *co2*. Nur im deutschen Korpus hingegen sind Zahlen (*Million* und *Milliarde*) enthalten.

Schon aus den rekurrierenden Lexemen ist ersichtlich, dass das Thema der globalen Erwärmung zentral ist: Für die aktuellen Änderungen im Klima wird ursächlich die globale Erwärmung der Erde und das Ansteigen der Temperaturen konstatiert. Hinzu benennen die Lexeme *Kohlenstoffdioxid* und *Co2* und damit chemische Substanzen, die sich negativ auf das Klima auswirken und den so genannten Treibhaus-Effekt verstärken. Die Lexeme *Million* und *Milliarde* deuten hingegen auf zeitliche Informationen hin, die auf eine stärkere Invol-

Klima_it sind die Substantive mit 891 *items* vertreten, während die Verben mit 325 *items* und einer Häufigkeit von 1093 festgestellt werden können.

vierung der Erdgeschichte in die Klimageschichte in den deutschen Daten bezeugen (1):

- (1) Mit hoher Wahrscheinlichkeit traten auch während der letzten 14 Millionen Jahre (seit dem Klimaoptimum des Mittleren Miozäns) keine signifikant höheren CO₂-Werte als im bisherigen 21. Jahrhundert auf (Klima_de).

In einem zweiten Schritt sind die einzelnen *Keywords*³⁴ der zwei Korpora extrahiert worden:

Tab. 3: Die ersten zwanzig *Keywords* (einzelne *Keywords*) in Klima_de und Klima_it

	Klima_de	Klima_it
1.	Mya	interglaciali [zwischenzeitlich]
2.	Kohlenstoffdioxid	teleconnessioni [Verbindungen]
3.	Milanković-Zyklen	climatico [klimatisch]
4.	Klimasystem	albedo [Albedo]
5.	Hauptartikel	Milanković [Name]
6.	Eiszeitalter	retroazioni [Rückwirkungen]
7.	magmatisch	glaciazione [Eiszeitalter]
8.	Klimasensitivität	paleoclimatologia [Paläoklimatologie]
9.	Klimafaktor	glaciale [Eis-]
10.	Erdgeschichte	radiativo [Strahlungs-]
11.	Co ₂ -Konzentration	optimum [Optimum]
12.	Großprovinz	oceanico [ozeanisch]
13.	Klimageschichte	ere [Ären]
14.	Eisschild	periodi [Zeitalter]
15.	Phanerozoikums	metereologico [metereologisch]
16.	Klimazustand	storico-temporali [historisch-zeitlich]
17.	ppm	paleoclima [Paläoklima]
18.	Kaltzeit	climatologia [Klimatologie]
19.	Erdsystem	interannuale [gegenüber dem Vorjahr]
20.	Klimawandel-Ereignisse	attrattore [Attraktor]

34 *Keywords* sind Wörter, die als typisch für ein Untersuchungskorpus (das Fokuskorpus) bewertet werden. Diese Typikalität (*Keyness*) wird auf Basis eines statistischen Parameters (*Simple Maths*) in Bezug auf ein in *Sketch Engine* integriertes Referenzkorpus (*German Web 2020*) berechnet (vgl. Kilgarriff 2009). Das dafür benutzte Tool in *Sketch Engine* trägt ebenfalls den Namen *Keywords*. Damit können sowohl einzelne *Keywords* als auch Mehrwortverbindungen extrahiert werden, die dann qualitativ analysiert werden müssen, um falsche oder uninteressante Treffer (wie in diesem Fall den Treffer *Hauptartikel*) auszusortieren.

Aus den Daten der Tabelle 3 werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede ersichtlich³⁵. Gemeinsamkeiten sind u. a.:

- das Vorhandensein von Komposita und Wortableitungen mit *Klima/ clima*, wie *Klimasystem*, *Klimasensitivität*, *Klimafaktor*, *Klimageschichte*, *Klimawandel-Ereignisse* in *Klima_de* oder *climatico*, *paleoclimatologia*, *paleoclima*, *climatologia* in *Klima_it*;
- das Vorhandensein von Komposita und Wortableitungen mit *Eis-/ glaciale* wie *Eiszeitalter*, *Eissschild* in *Klima_de* und *interglaciali*, *glaciazione*, *glaciale* in *Klima_it*;
- die Präsenz vom Eigennamen *Milanković*, der *in der Verbindung Milanković-Zyklen* auf periodische Veränderungen der Sonnenstrahlung auf das Erdsystem hinweist (*Milanković-Zyklen/ cicli di Milanković*).

Unterschiede können anhand der folgenden Lexeme festgestellt werden, welche ebenfalls unter den ersten 20 *Keywords* auftauchen:

- Abkürzungen wie *Mya*, die verwendet werden, um bestimmten Zeitpunkte in der Vergangenheit anzugeben, oder wie *ppm*, welches als Hilfsmaßeinheit für die Angabe von Volumenanteilen benutzt wird;
- die Lexeme *Erdgeschichte*, *Klimageschichte*, *Klimawandel* und *Phanerozoikum*, die auf die diachrone Perspektive in den Artikeln im Korpus *Klima_de* hinweisen. Im deutschen Korpus wird der besprochene Klimawandel bis in die ältere Klimageschichte, also bis zum Phanerozoikum, das sich – nach Artikelangabe – in Paläozoikum, Mesozoikum und Känozoikum gliedert, zurückgeführt. Im italienischen Korpus ist hingegen nur von Eiszeiten die Rede. In *Klima_de* ist damit eine starke Verwendung von Fachsprache zu erkennen, welche damit feingranularere Informations- und Definitionsmöglichkeiten bietet.

Durch die Extrahierung der *Keywords* gelangen sowohl Wortverbindungen in den Fokus, welche die Ursachen für die Klimaänderung thematisieren als auch Wortverbindungen, die die negativen Folgen andeuten. Im deutschen Korpus sind hinzu erneut terminologische Wortverbindungen vorhanden, die die Zeit-

35 Auch aus dem Vergleich der Mehrwort-*Keywords* sind ähnliche Schlüsse zu ziehen (im Folgenden nur die ersten zehn): *magmatische Großprovinz*, *globale Erwärmung*, *Million Jahr*, *Milliarde Jahr*, *Million Jahre*, *offizielle Webseite*, *starke Erwärmung*, *elementarer Klimafaktor*, *Permokarbonen Zeitalter*, *Känozoischer Eiszeitalter* in *Klima_de*; *crisi climatica* [Klimakrise], *sistema climatico* [Klimasystem], *attività solare* [Sonnenaktivität], *mutamento climatico* [Klimawandel], *argomento in dettaglio* [Thema im Detail], *corrente oceanica* [ozeanische Strömung], *modello climatico* [Klimamodel], *effetto serra* [Treibhauseffekt], *clima terrestre* [Klima der Erde], *tempo metereologico* [Wetter]. Bei den Mehrwort-*Keywords* findet sich auch die Verbindung *argomento in dettaglio* [Thema im Detail] ersichtlich, welche bereits in 3.1 besprochen worden ist.

alter Erdgeschichte (*Permokarbonen Eiszeitalter, Känozoischer Eiszeitalter, Kleine Eiszeit*) benennen.

Abschließend werden dann die Kollokationen von *Klima* und *clima* ins Zentrum der Betrachtung gerückt³⁶ (vgl. Tabelle 4). Auch hier können spezifische Gemeinsamkeiten identifiziert werden: Präferierte Kombinationen erfolgen mit Adjektiven, die das Klima Land- bzw. Wassermassen zuordnen (*irdisch, maritim* in *Klima_de* und *terrestre, planetario* in *Klima_it*), mit Adjektiven, die das Klima mit so genannten Klimazonen in Verbindung bringen (*warm-gemäßigt, mild-gemäßigt, mild, kühl, warm* in *Klima_de* und *caldo, mite, umido* in *Klima_it*), mit Adjektiven, die auf Klimatypen hinweisen, wie *transsibirisch, feuchtkontinental, sinisch* in *Klima_de* und *continentale* in *Klima_it* sowie zuletzt Adjektive, die das Klima auch bewertend einschätzen. Beispiele hierfür sind etwa *veränderlich* in *Klima_de* und *inusuale, caratteristico* in *Klima_it*. Unterschiede sind, mit Ausnahme der Kombinationen *clima passato e clima futuro*, welche das Klima der Vergangenheit und der Zukunft thematisieren, nicht vorhanden.

Tab. 4: Adjektiv-Substantiv Kollokationen mit *Klima/ clima* in *Klima_de* und *Klima_it*

	Klima_de	Klima_it
Kollokationen	<ul style="list-style-type: none"> - irdisch, maritim - warm-gemäßigt, mild-gemäßigt, mild, kühl, warm - transsibirisch, feuchtkontinental, sinisch - veränderlich 	<ul style="list-style-type: none"> - terrestre [irdisch], planetario [plenetar] - caldo [warm], mite [gemäßigt], umido [feucht] - continentale [kontinental] - passato [vergangen], futuro [zukünftig] - inusuale [ungewöhnlich], caratteristico [charakteristisch]

Durch die Analyse der mikrostrukturellen Eigenschaften der drei herangezogenen Wikipedia-Einträge in deutscher und italienischer Sprache konnten somit die ersten sprach- und kulturvergleichenden Hypothesen, die durch die makro- und paratextuelle Analyse entstanden, verifiziert und bestätigt werden. Diese Hypothesen können zunächst ohne größeres Vorwissen von allen DaF-Studierenden aufgestellt werden. Je weiter die *digital* bzw. die *corpus literacy* ausgeprägt sind, desto detaillierter und tiefgreifender können diese Hypothesen sein. Der Vorteil dieser Herangehensweise besteht also darin, im Sinne der Binnendifferenzierung Studierende bzw. Lernende allgemein mit unterschiedlichem Vorwissen gleichermaßen einbinden und fördern zu können.

36 Für die Analyse sind zum einen die Wortprofile der zwei Lexeme mit Hilfe von *Word Sketch* extrahiert worden. Nur folgende Kategorie ist als Gegenstand der Analyse verwendet worden: *modifiers of X* (X steht für das gesuchte Lexem: *Klima/clima*). Weitere wie u. a. *verbs with X as object, verbs with X as subject* können hinzugezogen werden.

3.3. Zusammenfassung und Erweiterung der Ergebnisse durch weitere Korpora

Die Ergebnisse der ersten zwei Phasen haben hervorgehoben, dass sowohl in den deutschen als auch in den italienischen Wikipedia-Einträgen als Ursache der aktuellen Änderungen im Klima die globale Erwärmung der Erde und das Ansteigen der Temperaturen durch den Zuwachs an Treibhausgas dargestellt wird. Die stärkere Involvierung der allgemeinen Erdgeschichte in die Klimageschichte ist nur in den deutschen Daten ersichtlich.

Ausgehend von den oben dargelegten Feststellungen können zum jetzigen Zeitpunkt weitere Korpora einbezogen werden, um die Ergebnisse zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Damit könnte dann auch im Unterricht das Thema vertieft und eine weitere Entwicklung der *digital literacy* und der *corpus literacy* erreicht werden. Zum einen können die deutschen und italienischen *Wikipedia-Korpora* des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache untersucht werden (vgl. Gredel 2021). Die Analyse der Kookkurrenzzeilen von ausgewählten Lexemen (z. B. von häufig rekurrierenden Substantiven oder *Keywords* der zweiten Phase) sowie die Extrahierung von syntagmatischen Mustern mit COSMAS II³⁷ ermöglichen zusätzliche Hypothesen und können Startpunkt für weitere interlinguale Vergleiche sein. Zum anderen können automatisch erstellte vergleichbare Webkorpora in *Sketch Engine* erstellt werden. Ausgewählte Lexeme für das Deutsche, wie z. B. häufig rekurrierende Substantive in Klima_de (u. a. *Klima*, *Klimawandel*, *Erwärmung*, *Atmosphäre*, *Kohlenstoffdioxid*, *Treibhausgas*) sind die Wörter, die dann das Thema des neuen *ad hoc* erstellten Korpora bestimmen³⁸. In kurzer Zeit wird ein Korpus aus Internetdaten erstellt (348,424 *tokens*), das dann anschließend mit identischen Schwerpunkten wie in 3.2. analysiert werden kann. Die gleiche Prozedur kann dann für das Italienische gemacht werden. Die Ergebnisse können abschließend verglichen werden. Die davor erstellten Hypothesen sollen damit entweder bestätigt, revidiert und ergänzt werden.

37 <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/> [05.03.2023].

38 Hierfür wird die Funktion *New Corpus* verwendet und die Option *Find texts on the web*. Auf der Basis der angegebenen Wörter recherchiert dann *Sketch Engine* im Internet und wählt Texte aus, die die Kombinationen von mindestens drei der obengenannten Wörter enthalten. Es soll jedoch hinzugefügt werden, dass es sich um ein unterschiedliches Korpusstyp handelt. Ein Webkorpus besteht nämlich aus Blogbeiträgen, Posts in Socialmedia, Texten auf Internetseiten. Auch diese Unterschiede können im Unterricht thematisiert werden.

4. Fazit

In unserem Beitrag haben wir gezeigt, dass der DaF-Unterricht auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen vom Einsatz korpusgestützter Diskursanalyse in didaktischen Settings profitieren kann. Dazu haben wir dargestellt,

- wie Befunde aus Untersuchungen global-gesellschaftlich relevanter aktueller Diskurse, in unserem Fall *Klimadiskurs*, im DaF-Unterricht eingesetzt werden können;
- wie durch den Einsatz von interlingualer Diskursanalyse als Methode im DaF-Unterricht gesellschaftsrelevante Themen verhandelt werden können, welche Einblicke in die soziopolitische und soziokulturelle Struktur nicht nur des eigenen Landes, sondern auch des Lernerlandes ermöglichen;
- wie *digital* und *corpus literacy* durch den Einsatz von Korpora ausgebaut und gefördert werden;
- wie durch eine so angelegte Analyse Textsortenwissen im und für den DaF-Unterricht vermittelt werden kann;
- wie interlinguale Befunde auf lexikalische Wortebene in den DaF-Unterricht einfließen können und Kontextwissen gefördert werden kann.

In zukünftigen Arbeiten könnte weiter gezeigt werden, wie Diskursanalyse – unter der Perspektive des forschenden Lernens – weitere Nutzung erfahren kann, für welche Klassen und Niveaustufen der Einsatz den größtmöglichen Erfolg erzielt und wie so der Aufbau von *digital* und *corpus literacy* mehr und mehr erfolgen kann.

Literaturverzeichnis

- Brambilla, Marina/ Flinz, Carolina (2020): Migrationsdiskurse in deutschen und italienischen Zeitungen: eine interlinguale datengeleitete Untersuchung. In: Brambilla, M./ Flinz, C./ Luppi, R. (Hg.), *Deutsch im Vergleich: Texte und Diskurse (Themenheft)*. *Annali. Sezione Germanica* 30 (2020). Napoli: UniorPress, 189–212. Online unter: <http://www.serena.unina.it/index.php/aiongerm/article/view/8224/8945> [2.05.2024].
- Belica, Cyril/ Perkuhn, Rainer (2015): 9. Feste Wortgruppen/Phraseologie I: Kollokationen und syntagmatische Muster. In: Haß, U./ Storjohann, P. (Hg.), *Handbuch Wort und Wortschatz*. Berlin/ München/ Boston: De Gruyter, 201–225.
- Blühdorn, Hardarik/ Foschi Albert, Marina (2006): *Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. strategie inferenziali e grammaticali, tecniche euristiche, materiale illustrativo*. Pisa: Pisa University Press.
- Blühdorn, Hardarik/ Foschi Albert, Marina (2012): *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache*. Pisa: Pisa University Press.

- Bubenhofner, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse. (Sprache und Wissen 4)*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Bubenhofner, Noah (2018): Diskurslinguistik und Korpora. In: Warnke, I. H. (Hg.), *Handbuch Diskurs, Sprachwissen*. Berlin, New York: De Gruyter, 208–241.
- Bubenhofner, Noah/ Rossi, Michela (2019): Die Migrationsdiskurse in Italien und der Deutschschweiz im korpuslinguistischen Vergleich. In: Goranka, R./Schafroth, E. (Hg.), *Vergleichende Diskurslinguistik. Methoden und Forschungspraxis. (Kontrastive Linguistik 9)*. Berlin: Peter Lang, 153–192.
- Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Busse, Dietrich (1988): Kommunikatives Handeln als sprachtheoretisches Grundmodell der historischen Semantik. In: Jäger, L. (Hg.), *Zur historischen Semantik des deutschen Gefühlswortschatzes. Aspekte, Probleme und Beispiele seiner lexikographischen Erfassung*. Aachen: Rader Verlag, 247–272.
- Busse, Dietrich (2003): Begriffsgeschichte oder Diskursgeschichte? Zu theoretischen Grundlagen und Methodenfragen einer historisch-semantischen Epistemologie. In: Dutt, C. (Hg.), *Herausforderungen der Begriffsgeschichte*. Heidelberg: Winter, 17–38.
- Busse, Dietrich/ Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, D./ Hermanns, F./ Teubert, W. (Hg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 10–28.
- Callies, Marcus (2019): Integrating corpus literacy into language teacher education: The case of learner corpora. In: Götz, S./ Mukherjee, J. (Hg.), *Learner Corpora and Language Teaching*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 245–265.
- Calpestrati, Nicolò (2020): Stilistische Verfahren der politischen Kommunikation 2.0: Analyse deutscher und italienischer rechtsextremen Weblogs aus der Perspektive der kontrastiven Textologie. In: Brambilla, M./ Flinz, C./ Luppi, R. (Hg.), *Deutsch im Vergleich: Texte und Diskurse (Themenheft)*. *Annali. Sezione Germanica 30 (2020)*. Napoli: UniorPress, 93–113. Online unter: <http://www.serena.unina.it/index.php/aiongerm/article/view/8224/8945> [2.05.2024].
- Fandrych, Christina/ Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. In: *Deutsch als Fremdsprache 49*, 195–204.
- Fix, Ulla (2015): Die EIN-Text-Diskursanalyse. Unter welchen Umständen kann ein einzelner Text Gegenstand einer diskurslinguistischen Untersuchung sein? In: Kämper, H./ Warnke, I. H. (Hg.), *Diskurs – interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Berlin, Boston: De Gruyter, 317–333.
- Flinz, Carolina (2011): Makrostrukturelle Analyse als Startpunkt für die Entwicklung einer textuellen Kompetenz am Beispiel der Textsorte „Unterkunftsbeschreibung“. In: Knorr, D./ Nardi, A. (Hg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 269–287.
- Flinz Carolina (2019): Persuasionstrategien in deutschen rechtsorientierten Zeitungen. Eine korpuslinguistische Studie. In: Ricci Garotti, F./ Moroni, M. (Hg.): *Sprache und Persuasion. Sonderheft der Zeitschrift Linguistik Online 97, 4/2019*, 89–108. Online unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/5597> [2.05.2024].

- Flinz, Carolina (2021): Wahldiskurs in der Presse: eine korpusbasierte vergleichende Untersuchung zu den Parlamentswahlen in Deutschland und Italien. In: *APTUM. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 17(1), 39–62.
- Flinz, Carolina (2022): #Verschwörungstheorien, #teorie del complotto. Eine deutsch-italienische Vergleichsstudie zum Corona-Impfverschwörungsdiskurs. In: *Muttersprache* 4, 331–347.
- Flinz, Carolina/ Gredel, Eva (2019): Der Flüchtlingsdiskurs in der Wikipedia: eine kontrastive Untersuchung. In: Moraldo, S./ Niehr, T./ Schiewe, J. (Hg.), *Sprach(kritik)kompetenz. Reihe Greifswalder Beiträge zur Linguistik*. Bremen: Hempen Verlag, 177–196.
- Flinz, Carolina/ Gredel, Eva (2022): Eine kontrastive Korpusstudie zu Konfixderivaten: -phobie/ -fobia und -manie/ -mania im deutsch-italienischen Vergleich. In: Auteri, L. et al. (Hg.), *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive* (Band 6). Bern: Peter Lang Verlag, 365–380.
- Flinz, Carolina/ Mell, Ruth M. (2023): Digitale Medien als Identitätsräume – Eine Analyse deutscher und italienischer Tweets zum Coronaleugner-Diskurs 2021. In: *Analisi Linguistica e Letteraria XXXI* (2023), 101–120.
- Flinz, Carolina/ Leonardi, Simona (2023): The Migration Crisis in the Italian Press Discourse – a Corpus-based Approach. In: Fabian, A. (Hg.), *The representation of „refugees“ and „migrants“ in the European national media discourses from 2015 to 2017 – a contrastive approach (Corpuslinguistics)*. Berlin: Metzler, 163–194.
- Foucault, Michel (1966): *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1972): *L'ordre du discours: leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.
- Fraas, Claudia/ Meier, S./ Pentzold, C. (Hg.) (2013): *Online-Diskurse. Theorien und Methoden transmedialer Online-Diskursforschung (Neue Schriften zur On-line-Forschung 10)*. Köln: Herbert von Halem.
- Gannuscio, Vincenzo (2019): Sprachliche Persuasionsmittel der rechtspopulistischen Propaganda gestern und heute. In: *Linguistik Online* 97(4), 111–132.
- Genette, Gérard (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M./ New York: Campus.
- Gredel (2018a): Wikipedaktik: Kollaborative Sachlexikographie als Lehr- und Lerngegenstand im Deutschunterricht. In: *Lexicographica* 34. Berlin, Boston: De Gruyter, 37–65.
- Gredel, Eva (2018b): Vom Bannspruch zur Wikipedaktik? – Wikipedia als Ressource zum Sprach- und Kulturvergleich: Potenziale kontrastiver Diskursanalysen der Online-Enzyklopädie in der Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12(1), 99–117.
- Gredel, Eva (2018c): Digitale Methoden und Werkzeuge für Diskursanalysen am Beispiel Wikipedia. In: *Zeitschrift für Digitale Geisteswissenschaften*, Sonderband 3. Online unter: http://dx.doi.org/10.17175/sb003_005 [2.05.2024].
- Gredel, Eva (2020): Digitale Diskursanalysen: Das Beispiel Wikipedia. In: Marx, K. et al. (Hg.), *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin u. a.: De Gruyter, 247–264.
- Gredel, Eva (2021): Wikipedistik in Vermittlungskontexten des DaF-/DaZ-Unterrichts: Kollaborative Textproduktion mithilfe von CMC-Korpora analysieren reflektieren. In:

- Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(2), 74–94. Online unter: <https://doi.org/10.48694/tujournals-83> [2.05.2024].
- Gredel, Eva/ Flinz, Carolina (2020): Morphosyntax im deutsch-italienischen Vergleich: Eine kontrastive Fallstudie zu Wortbildungsprodukten in der internetbasierten Kommunikation der Online-Enzyklopädie Wikipedia. In: *Deutsche Sprache* 3/2020, 193–209.
- Gredel, Eva/ Herzberg, Laura/ Storrer, Angelika (2018): Linguistische Wikipedistik. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 46(3), 480–493.
- Gruber, Teresa (2018): Migration, Metaphern und Medien. Metaphorische Konzeptualisierungen der ‚Flüchtlingskrise‘ (2014/2015) in der spanischen, italienischen und deutschen Presseberichterstattung. In: Kohlrausch, L./ Schoeß, M./ Zejnelovic, M. (Hg.), *Krise. Mediale, sprachliche und literarische Horizonte eines viel zitierten Begriffs*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 59–86.
- Heinemann, Wolfgang/ Viehweger, Dieter (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Horstmann, Susanne/ Settineri, Julia/ Freitag, Dagmar (2020): *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Stuttgart: UTB.
- Janich, Nina (2008): Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Janich, N. (Hg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 177–198.
- Kabatnik, Susanne (2021): Statistisch signifikante Funktionsverbgefüge im Gebrauch – eine korpusbasierte Untersuchung für den DaF-unterricht. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(2), 95–115. Online unter: <https://doi.org/10.48694/tujournals-73> [2.05.2024].
- Kilgariff, Adam et al. (2004): The Sketch Engine. In: Williams, G./ Vessier, S. (Hg.), *Proceedings of the 11th Euralex International Congress Lorient, France, July 6–10*. Bd. 1. Lorient: Université de Bretagne Sud, 105–115.
- Kilgariff, Adam (2009): Simple maths for keywords. In: Mahlberg, M./ González-Díaz, V./ Smith, C. (Hg.), *Proceedings of Corpus Linguistics Conference CL2009*. Liverpool: University of Liverpool, 171–177.
- Lakoff, George/ Johnson Mark (2018): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Lemnitzer, Lothar/ Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Edition. Tübingen: Narr.
- Meier-Vieracker, Simon (2022): Fußballwortschatz digital. Korpuslinguistische Ressourcen für den Sprachunterricht. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 2 (1), 7–24. Online unter: <https://doi.org/10.48694/KORDAF-3485> [2.05.2024].
- Mell, Ruth M./ Gredel, Eva (2021): Diskurse – digital: Theorien, Methoden, Fallstudien Ein von der DFG gefördertes Netzwerk zur Analyse digitaler Diskurse (2016–2020). In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 1/2020, 103–106.
- Mell, Ruth M./ Mahlow, Cerstin (2021): Digitale Diskursanalyse: Annotation und formale Modellierung von Diskursen. In: *Diskurse – digital* 3, 23–51.
- Mollica, Fabio/ Wilke, Beatrice (2017): Metaphor and Conceptualisation of Migration in the German and Italian Press. In: *Cognitive Modelling in Language and Discourse across Cultures*, 233–248.
- Müller, Marcus (2022): „Ich will das hier nicht ausführlich erläutern; denn das ist viel zu kompliziert“. Terminologearbeit und terminologische Arbeitsverweigerung in Ple-

- nardebatten des Deutschen Bundestag. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 2(1), 95–122. Online unter: <https://doi.org/10.48694/kordaf-62> [2.05.2024].
- Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Nolting, Antje/ Radtke, Nadja (2018): Wörterbücher im Unterricht nutzen und eigene Wörterbuchartikel erstellen. Das Denkwerk-Projekt Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule. In: *Lexicographica* 34. Berlin, Boston: De Gruyter, 183–205.
- Nolting, Antje/ Radtke, Nadja (2019): Korpusbasierte Lexikografie. Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24(1), 107–126.
- OWID – Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (2008ff.), hg. v. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Online unter: www.owid.de [2.05.2024].
- Roelke, Thomas (2005): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sandrini, Peter (2012): Kohärenz in mehrsprachigen Webauftritten. In: Holzer, P./ Feyrer, C./ Gampert, V. (Hg.), „*Es geht sich aus...*“ zwischen *Philologie und Translationswissenschaft*. *Festschrift für Wolfgang Pöckl*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 243–252.
- Spieß, Constanze (2006): Dimensionen öffentlich-politischen Sprachhandelns. In: Girnth, Heiko/Spieß, Constanze (Hg.), *Strategien politischer Kommunikation. Pragmatische Analysen*. Berlin: Erich Schmidt, 7–16.
- Spitzmüller, Jürgen/ Warnke, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Storrer, Angelika (2004): Kohärenz in Hypertexten. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31(2), 274–292.
- Storrer, Angelika (2008): Hypertextlinguistik. In: Janich, J. (Hg.), *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 315–332.
- Storrer, Angelika (2019): Text und Interaktion im Internet. In: Eichinger, L. M./ Plewnia, A. (Hg.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*. Berlin u. a.: De Gruyter, 221–244.
- Teubert, Wolfgang (2010): *Meaning, Discourse and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teubert, Wolfgang/ Čermáková, Anna (2007): *Corpus Linguistics. A short introduction*. Bloomsbury.
- Verra, Eugenio (2021): Volk/popolo: Die Verwendung eines populistischen Begriffs bei der deutschen AfD und dem italienischen M5S. In: *APTUM* 17(1), 63–94.
- Wengeler, Martin (2017): Wortschatz I: Schlagwörter, politische Leitvokabeln und der Streit um Worte. In: Roth, K. S./ Wengeler, M./ Ziem, A. (Hg.), *Handbuch Sprache Politik und Gesellschaft. Reihe Handbücher Sprachwissen (HSW)*, Band 19. Berlin/ Boston: De Gruyter, 22–46.

Diskurslinguistische Analyse von Werbeanzeigen für Sprachkurse und ihr didaktisches Potenzial zum Gebrauch im DaF-Unterricht

Abstract: In this article, we examine advertisements for language courses in the journal *Deutsch perfekt*, which is tailored to learners of German. The thematic corpus of advertisements (issues 2019–2022) was analysed from a discourse-linguistic perspective. The focus of the analysis focuses on the central recurring keywords and topics, linguistic and non-linguistic elements as well as the layout concerning the actors. Based on the results obtained, various proposals for the use of such advertisements in German as a Foreign Language (GFL) lessons are presented. These proposals align with the didactic and methodological principles of modern communicative-oriented foreign language teaching and could benefit teachers in GFL lessons. This article demonstrates how topic-centred advertisements can be used in GFL lessons to expand vocabulary, enhance text type knowledge, and develop critical thinking and argumentation skills using authentic texts.

Keywords: discourse-linguistic analysis, advertising, language magazine *Deutsch perfekt*, GFL didactics

1. Problemstellung

Sowinski (1998: 4) berichtet, die erste Werbung im Sinne einer Empfehlung durch mündliche Weitergabe finde man schon in der Bibel, als die Schlange (der Teufel) Eva überzeugte, die Früchte vom verbotenen Baum zu essen. Seitdem hat sich die Werbung zu einem raffinierten ästhetisch-gestalteten Werbekommunikat² entwickelt, das tagaus tagein ein immer wichtigerer Teil unseres Alltags ist. Präsent ist sie auf Schritt und Tritt: im Kino, im Fernsehen, im Radio, auf Plakatwänden,

1 Jan Černetič, Univerza v Ljubljani, jan.cernetic@ff.uni-lj.si, ORCID: 0009-0000-6735-1081; Janja Polajnar, Univerza v Ljubljani, Janja.PolajnarLenaric@ff.uni-lj.si, ORCID: 0009-0001-5042-1802.

2 Da Werbung keinen prototypischen Text darstellt, sondern ein komplexes multikodales Phänomen aus Sprache, Bild und Musik sowie Geräuschen ist, differenziert Adamzik (2012: 124) zwischen dem Begriff *Text*, der sich nur auf die sprachlichen Anteile bezieht, und dem Begriff *Werbekommunikat* als Oberbegriff für die Gesamtheit sprachlicher und nichtsprachlicher Anteile.

im Internet, in Zeitschriften etc., was das Sammeln von authentischen Daten relativ einfach macht. Werbung ist aber nicht nur ein interessantes Untersuchungsobjekt, sondern auch ein wertvolles, authentisches multikodales Medium mit didaktischem Potenzial, das aufgrund seiner Kürze von Fremdsprachenlernenden relativ einfach und schnell verstanden werden kann. Damit kann im DaF-Unterricht der Forderung nach Berücksichtigung authentischer Sprachdaten Rechnung getragen werden, welche in der didaktischen Forschungsliteratur sowie im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR, Europarat 2001) gestellt wird.

Zudem spiegelt Werbung das Bild, die Werte und Vorlieben, Probleme und Interessen der Gesellschaft in einem Land wider und zeigt, welche Akteure im Land eine wichtige Rolle spielen, was man z. B. mithilfe einer diskurslinguistischen Analyse von Werbeanzeigen ermitteln kann:

„Diskurslinguistische Untersuchungen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie Meinungspluralität innerhalb einer Sprach-, Kultur- oder Diskursgemeinschaft erfassen und unter Berücksichtigung der kontextuellen Gebundenheit von Sprache und Wissen differenziert analysieren. Über eine so orientierte Herangehensweise werden Lernende mit dem Perspektivreichtum gerade politischer Debatten vertraut gemacht. Sie lernen, akteursbezogene Perspektiven und zeitlich-situative Kontexte zu berücksichtigen und zu reflektieren, und erfassen Diskurspositionen, d. h. Wissen, Argumente sowie Meinungen, als sprachlich vermittelt“ (Polajnar/ Rebhan 2023: 15).

Die im Weiteren dargestellten Einsatzvorschläge von Werbeanzeigen sind für einen reflektierten DaF-Unterricht angedacht, der über die deduktive Vermittlung von Grammatik, Wortschatz und Inhalten hinausgeht (vgl. ebd.). Dies geht mit den Forderungen des *Rahmenplans ‚Deutsch als Fremdsprache‘ für das Auslandsschulwesen* (ZfA 2009: 48) einher, wonach Lernende im DaF-Unterricht die Fähigkeit erwerben sollen, Struktur, Funktion und Gebrauch des Gegenwartsdeutschen in mündlicher und in schriftlicher Kommunikation zu reflektieren und zu analysieren. Im Vordergrund steht zudem eine vertiefte Reflexion über die kulturelle Gebundenheit von sprachlichen Mustern, die vergleichend mit entsprechenden Mustern aus anderen (Fremd-)Sprachen zu untersuchen wären (ebd.). Dies wird als Ziel des vierten Bildungsabschnittes deklariert, welcher den Referenzniveaus B2 und C1 nach dem GeR entspricht (vgl. ZfA 2009: 39).

Der vorliegende Beitrag geht auf die Werbeanzeigen für Sprachkurse in dem auf DaF-Lernende zugeschnittenen Magazin *Deutsch perfekt* (vgl. Abschn. 2) ein. Unter die Lupe werden die Jahrgänge 2019–2022 genommen. Das Ziel der Untersuchung ist, die zentralen Themenfelder des Werbediskursausschnitts herauszufinden und mit Schlüsselwörtern darzustellen sowie sprachliche, nicht-sprachliche und paratextuelle Elemente der Werbung für Sprachkurse qualitativ

mit Blick auf Werbeakteure zu analysieren. Anhand der Analyseergebnisse werden unter der Berücksichtigung moderner didaktischer und methodischer Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts Einsatzvorschläge aufbereitet. Es soll gezeigt werden, wie die themenzentrierten Textsortenbeispiele aus dem Magazin *Deutsch perfekt* Deutschlernenden im DaF-Unterricht helfen können, beispielsweise die Textsortenkonventionen zu erarbeiten, den Wortschatz zu erwerben bzw. zu erweitern sowie das kritische Denken und Argumentieren mit Blick auf aktuelle Themen wie etwa den Rückgang von Russischkursen im Zusammenhang mit dem Ukraine-Krieg (2022 bis heute) zu entwickeln.

2. Werbung in Zeitschriften

Nach Jakobsons Modell von grundlegenden Funktionen verbaler Kommunikation (1960) weisen Werbeanzeigen unterschiedliche Funktionen auf: Erstens haben sie eine phatische Funktion, denn sie beinhalten beispielsweise Bilder oder auffallende Typographie, die anziehend wirken und die Aufmerksamkeit der Rezipierenden an sich lenken. Janich (2013: 37) führt sechs Faktoren an, die zur Aufmerksamkeitslenkung auf eine Werbeanzeige beitragen. Eine Werbung soll eindeutig sein und von Rezipierenden verstanden, das Werbeangebot aufdringlich, unerwartet, auffällig im Sinne von einem Bruch mit den Wahrnehmungskonventionen, die Werbung soll Bekanntes aufgreifen, um ein gutes Käufergefühl hervorzurufen, frequent genug sein, um im Gedächtnis der Kunden zu bleiben, und valent, d.h. mit emotionalen Motiven hervorgehoben (schockierend auffallen u. Ä.) (ebd.; vgl. auch Zurstiege 2007: 151 ff.). Nachdem der Kontakt mit den Rezipierenden hergestellt wird, werden diese über das Produkt bzw. die Dienstleistung informiert (referentielle Funktion). Dies geschieht oft auf eine expressive Art und Weise – die Werbeanzeigesprache nähert sich der poetischen, literarischen Sprache (ästhetische Funktion). Die Wortwahl ist zweckbestimmt und zeigt Charakteristika der „beschreibenden, anpreisenden und überredenden Funktionen“ (Sowinski 1998: 42; vgl. auch Janich 2013: 45).

Die modernen Werbeanzeigen bestehen normalerweise aus werbenden Textbausteinen wie etwa Schlagzeile, Produktname, Firmenname, Slogan, Fließtext usw. Zudem enthalten sie eine Produkt- bzw. Dienstleistungsabbildung (sog. Schlüsselbild) bzw. eine Abbildung, die das beworbene Produkt bzw. die beworbene Dienstleistung in einer interessanten oder überraschenden Situation darstellt (sog. Aufhänger). Es handelt sich also um multicodale Werbekommunikate (Adamzik 2012: 124), welche die anvisierte(n) Adressatengruppe(n) zum Einkauf anregen, über ein(e) Produkt(variation) informieren sollen usw. In der Werbelinguistik ist von großem Interesse, wer alles zur Zielgruppe einer Werbeanzeige zählt. Erst dann kann nämlich untersucht werden, inwiefern dieser

Zielgruppe bzw. diesen Zielgruppen die Werbesprache angepasst wird sowie ob Adressierte explizit oder implizit angesprochen werden (Polajnar 2008: 248 ff.). Mit Blick auf die Zielgruppe sollen soziodemographische (Alter, Geschlecht, Beruf, Ausbildung), psychologische (Denkweisen, Ansichten) und soziologische Merkmale in Betracht gezogen werden (vgl. Janich 2013: 27). Neben einer oder mehreren Zielgruppen verzeichnet man auch auf der Senderseite des Kommunikationsprozesses eine gewisse Komplexität, denn das werbende Unternehmen beauftragt in der Regel eine Werbeagentur, eine Werbekampagne zu gestalten (Polajnar 2008: 247). Hierbei stehen Werbeanzeigen einer Werbekampagne in Relation zu verschiedenen Werbemitteln (Werbeplakate, TV- und Radio-Spots, Online-Werbung usw.).

Im Folgenden sei beispielhaft eine Werbeanzeige für einen Italienisch-Sprachkurs aus *Deutsch Perfekt* kurz dargestellt. Bereits in der Schlagzeile *Italienisch lernen in Bergamo* wird inhaltlich und typographisch das Erlernen des Italienischen in der authentischen Umgebung einer wunderschönen norditalienischen Altstadt hervorgeben. Dies wird zusätzlich durch den Blickfänger, eine Weitwinkelaufnahme von Bergamo in der hügeligen Landschaft, unterstützt. Die Schlagzeile wird interessanterweise fast unverändert auf Italienisch, in Form der Internetseite www.italianoabergamo.it, und auf Englisch, *Learn Italian in Bergamo*, wiederholt. Hierbei werden nicht nur die Fremdsprachenlernenden mit unterschiedlichen Fremdsprachenkenntnissen bzw. Muttersprachen angesprochen, sondern es wird durch die Wiederholung die Erinnerung an die zentralen Informationen gestärkt. Rechts unten wird zudem auf die Möglichkeit verwiesen, dass man am Sprachkurs auch online teilnehmen kann.



Abb. 1: Werbeanzeige für ein Sprachlernangebot aus *Deutsch perfekt* (Ausgabe 2021/6)

Magazin *Deutsch perfekt*

Deutsch perfekt ist ein Sprachmagazin für die internationale deutschlernende Leserschaft, das ein abwechslungsreiches Bild von Gesellschaft, Politik, Kultur und Alltag in den deutschsprachigen Ländern vermittelt. Neben Texten auf verschiedenen Sprachniveaus (von A2 bis C1 nach *GeR*) befinden sich hier Glossare, in denen die im Text markierten Wörter erklärt werden. Einige Seiten werden ausführlich der Grammatik gewidmet und beinhalten sowohl Erläute-

rungen zu gewissen grammatischen Strukturen als auch Übungen für ihre Festigung. Das Magazin hat einen Bildungscharakter, was auch auf die Wahl von Werbethemen schlägt: Alle Anzeigen preisen intellektuelle Dienstleistungen wie beispielsweise Sprachkurse an. Im Magazin kann man keine Werbung für Lebensmittel, Alkohol, Tabak, Autos finden, sogar für Reisen gibt es überraschenderweise wenige Werbeanzeigen, obwohl man beim Reisen mit Fremdsprachen unausweichlich in Kontakt kommt und sie dann in alltäglichen Kommunikationskontexten erlernen kann. Das Magazin spricht das Publikum an, das selbstständig Deutsch lernen möchte. Die Lesenden haben meistens eine begrenzte Sprachkompetenz und sind von unterschiedlichem Alter, Geschlecht, Beruf und kulturellem Hintergrund, wobei sie alle das Interesse am Fremdsprachenlernen verbindet.³ Es ist anzunehmen, dass sie zudem unterschiedliche Ansichten, Sprachkurerwartungen sowie Sprachkenntnisse haben.

Im Beitrag wird auf die Werbeanzeigen für Sprachlernangebote (d.h. Sprachkurse, Sprachreisen und -ferien) eingegangen. Sie sprechen ein ganz bestimmtes (intellektuelles) Zielpublikum an, und zwar meistens in der Sprache, die es noch lernt, und unterscheiden sich dadurch von vielen anderen Werbeanzeigen, die man in deutschen Zeitschriften findet. Da sie von den DaF-Lernenden gelesen werden, wird angenommen, dass sie sich auch für den Gebrauch im Unterricht eignen, was im Folgenden näher dargelegt wird.

3. Moderner DaF-Unterricht

Kniffka und Siebert-Ott (2007: 94ff.) fassen die Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wie folgt zusammen: Lernende sollen sprachlich handeln, und zwar in realen alltäglichen Situationen, mithilfe von authentischem Sprachmaterial, wie es bei Muttersprachlern der Fall ist. Grammatik soll induktiv behandelt werden: Die Lehrperson soll den Lernenden die Möglichkeit geben, dass sie anhand von Beispielen die Regeln für eine Struktur selber erschließen. Die Rolle der Grammatik besteht darin, dass sie Sprechintentionen zu realisieren hilft. Was die neuen Vokabeln betrifft, hebt Koeppel (2022: 254) hervor, dass diese in der Vorentlastungsphase so eingeführt werden sollten, „dass bereits die erste Begegnung mit dem Text kommunikativ ist“.

Im modernen kommunikativ-pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht liegt die Betonung also nicht auf der sprachlichen Korrektheit. Wichtiger scheint es, dass eine sprachliche Äußerung dem kommunikativen Kontext entspricht bzw. angemessen ist. Das Mitgeteilte muss im Einklang mit unserem kommunikativen Zweck sein (vgl. Kosevski Puljič 2015: 99f.). Im Fremdspra-

3 Mehr auf der Internetseite von *Deutsch perfekt*: <https://www.deutsch-perfekt.com/>.

chenunterricht ist Grammatik als Werkzeug für sprachliches Handeln verstanden. Durch die Aufgaben entwickeln Lernende ihre kommunikative Kompetenz, bei der „die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können, wichtiger ist als linguistische Lernziele“ (Neuner/ Hunfeld 1993: 152).

Die Kommunikation kann nur in offenen Sozialformen geübt werden, wobei die Lehrperson als Helfer im Prozess des Wissenserwerbs verstanden wird. So gestaltet Unterricht bietet die Möglichkeit, alle vier sprachliche Grundfertigkeiten integriert zu üben (vgl. Kosevski Puljić 2015: 99f.). „Overall Language Proficiency“ (CEFR, Companion Volume 2020: 32) schließt heutzutage auch Kommunikations- und Kompensationsstrategien ein.

Für ein induktives Eingehen auf grammatische Strukturen und für eine natürliche Erfassung von aktualisierten Lexembedeutungen eignet sich der Einsatz von authentischen Texten, die nicht für die Bedürfnisse des Unterrichts bzw. für den pädagogischen Gebrauch entstanden sind und deren Autoren Muttersprachler sind (Lah 2021: 98f., vgl. auch Chudak/ Nardi 2013: 46f.). Möchten Lernende im Fremdsprachenunterricht authentisch sprachlich handeln, sollen sie ein echtes Mitteilungsbedürfnis haben. Die Aufgabestellung soll demnach auf ihren Alltag bezogen werden, die Aufgabe selbst aber gegebenenfalls in einem Team bewältigt (vgl. Chudak/ Nardi 2013: 45). Gerade Werbung bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre Meinung zu aktuellen, kontroversen, interessanten Themen zu äußern. Weiterhin ist es von Bedeutung, dass auch das Medium ihrer Präsentation authentisch bleibt. Bilder in Werbeanzeigen (oder bewegte Bilder in Werbespots) lösen Emotionen aus und vermitteln – explizit oder implizit – Informationen über die Kultur des Zielsprachenlandes (vgl. ebd.: 48). Wenn Lernende schon in der Klasse authentischen Texten begegnen, werden sie im Zielsprachenland auf schon Bekanntes stoßen und deshalb auch den heimischen Fremdsprachenunterricht als brauchbar empfinden.

4. Einsatz der Werbeanzeigen im modernen Fremdsprachenunterricht

In der didaktischen und psychologischen Literatur lassen sich viele Gründe für den Einsatz der authentischen Werbung im (Fremdsprachen-)Unterricht finden. Die unterrichtliche Beschäftigung mit Werbung schlug schon 1956 Erika Essen vor (zit. nach Sowinski 1998: 18). Vor allem sollen Lernende „zur distanzierten Betrachtung und Analyse aller Einflussversuche der Werbung“ befähigt werden (Sowinski 1979: 179f.). In den nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Sekundarstufe I (Gymnasium) sollen Lernende schon ziemlich früh sprachliche Mittel appellativer Texte erkennen können bzw. einfache Sachtexte in ihrer

Struktur, Intention und Wirkung untersuchen, um anhand der sprachlichen Form einer Äußerung eine mögliche Absicht des Verfassers zu erkennen (zit. nach Rings 1998: 104). In dem Sinne wird Werbung als ein Thema verstanden, über welches mit den Lernenden ernsthaft gesprochen werden kann (vgl. Polajnar 2004). Es können allerdings nicht nur Produkte und Dienstleistungen beschrieben werden, sondern auch die Art und Weise, wie diese beworben werden – witzig, schockierend, sexistisch usw. – und in welchem Medienformat (ebd.). Hierbei sind Lernende ganz spontan dazu angeregt, ihre Ansicht zu äußern bzw. Kriterien zu bestimmen, was für sie eine gute Werbung ist.

Werbetexte bieten etliche Möglichkeiten zum Üben von Erschließungsstrategien an. Sie beinhalten visuelle Elemente wie Logos, Grafiken, Produktabbildungen, Piktogramme, mit denen man sich beim Verstehen des Inhalts helfen kann. Sie sind alle ähnlich strukturiert – das Textsortenkennen leistet bei der Inhaltserschließung Hilfe (vgl. Westhoff 1997: 66; Alderson 2000: 39 ff.). Es kann auch der Text-Bild-Bezug untersucht werden, wobei das Bild entweder die unterstützende oder die kontrastierende Funktion zu Textbausteinen haben kann. Während einige Werbeanzeigen klassisch aufgebaut sind, können andere in der Sprache oder Struktur von der Norm abweichen – sie wirken verfremdend und brechen den Erwartungshorizont des Rezipierenden (vgl. ebd.). Auf jeden Fall bieten Werbeanzeigen einen Einblick in die Sprache des deutschen Alltags an. Jedoch muss im Fremdsprachenunterricht beachtet werden, dass eine Werbeanzeige ihren Zweck verfehlt, falls ihre Schlüsselwörter von den Lernenden nicht verstanden werden. Es geht dabei aber nicht nur um ihre denotative Bedeutung, sondern auch um die kulturspezifische. Fremdsprachenlernende weisen nämlich ihre eigenen kulturellen Deutungsmuster auf. Beim kulturbezogenen Lernen, d. h. beim „Prozess der Reflexion, Infragestellung und/oder Veränderung der lernenden Subjekten verfügbaren Welt- und Selbstverhältnisse“ (Altmayer 2023: 315), werden ihre Deutungsressourcen verändert. Den Lernenden soll beigebracht werden, dass Wörter verschiedener Sprachen verschiedene Möglichkeiten darstellen, wie Sachverhalte in der Wirklichkeit gesehen werden (vgl. Piekartz-Thien 2011: 518). Zu Missverständnissen kommt es, wenn die Wörter in einer interkulturellen Kommunikationssituation so gebraucht werden, wie sie Lernende in ihrem Sozialisationsprozess in einem spezifischen Kulturkontext gelernt haben (ebd.: 519). Im Fremdsprachenunterricht ist deshalb nötig, die linguistische Bewusstheit von Kulturen zu fördern, die „Fähigkeit zu einer erweiterten Wahrnehmung, die kulturspezifische Semantisierungen impliziert“ (ebd.: 521). Die Sensibilisierung für kulturspezifische Semantik kann durch Übungen zur Sprachreflexion über Begriffserschließung erfolgen, die man sonst in traditionellen Lehrwerken kaum findet, durch die Nutzung von Korpora und durch das Lesen von interkultureller Migrationsliteratur erreicht werden (ebd.: 525).

Lernende sollen in der Lage sein, die Normabweichungen und/ oder rhetorische Mittel zu erkennen. Sie sollen in der Lage sein, ihre Bedürfnisse nach Informationen einer fremdsprachlichen Werbeanzeige selbstständig zu entnehmen (vgl. Westhoff 1997: 7).

Didaktisch interessant sind einige Werbeanzeigen aber gerade wegen ihrer zahlreichen Textfunktionen, die sie gleichzeitig zu erfüllen versuchen. Sie informieren, jedoch verzerren sie zugleich einige von den vermittelten Informationen. Die Herausforderung besteht besonders für die jüngeren Lernenden darin, „zwischen fiktiven und faktualen Texten unterscheiden zu können sowie fiktionalisierende und faktualisierende Darstellungsmodi identifizieren [...] zu können“ (Brüggermann 2019: 117). Eine kritisch-reflektorische Distanz sollte auch beim Deuten und Beurteilen von Werbeanzeigen in der Klasse gefördert werden, und zwar durch die Vermittlung von Lesestrategien – so z. B., dass das Wort-für-Wort-Lesen und die sprachliche Analyse eines Textes nicht zum Textverstehen führen, sondern der Ausbildung dessen sogar im Wege stehen können (vgl. Koepfel 2022: 233f.).

5. Fallanalyse

Die Sprachlernangebote betreffenden Werbeanzeigen in *Deutsch perfekt* befinden sich vornehmlich in der Rubrik *Marktplatz*, immer auf derselben Seite. Viele von ihnen tauchen graphisch und inhaltlich unverändert in mehreren einander folgenden Ausgaben auf. Folglich ist den Lesenden die Positionierung von Werbeanzeigen in *Deutsch perfekt* vertraut, weshalb sie diesen Seiten entweder mehr Aufmerksamkeit widmen oder sie kurzerhand überspringen können.

5.1 Werbeanzeigetypen für Sprachlernangebote in *Deutsch perfekt*

Unter insgesamt 29 (unterschiedlichen) Werbeanzeigen für Sprachlernangebote, die in den Jahrgängen 2019–2022 im Magazin erschienen sind, herrschen diejenigen für die Sprachkurse in Form des Präsenzünterrichts mit strukturiertem Lehrplan vor. Angeboten werden vor allem Deutsch- und Englischkurse, aber auch Italienisch, Französisch und Spanisch scheinen populäre Sprachen zu sein. Während in der Anzeige von *Academy of Languages* noch 2020 für Russisch geworben wird, wird diese Sprache 2022 anscheinend nicht mehr angeboten bzw. beworben. Der Grund dafür könnte das gesunkene Interesse der Lernenden für das Lernen der russischen Sprache wegen des Kriegs in der Ukraine sein. Auch in der Werbeanzeige von *Lucas Franken*, die Sprachkurse für viele Sprachen anbietet (u. a. auch Katalanisch und Portugiesisch), wird Russisch nicht angeführt.

Klassische Sprachkurse werden in den analysierten Werbeanzeigen weiterhin unterteilt:

- nach der Ausführungszeit: *Abendkurse, Wochenendkurse, Sommer- und Wintersprachprogramme, Sommerkurs(e), Abendkurse, Ferienprogramm*. Es ergibt sich, dass viele Sprachkurse zu Tageszeiten stattfinden, in denen Menschen normalerweise nicht arbeiten bzw. in denen auch die Berufstätigen frei haben – am Abend, am Wochenende, im Sommer, in den Ferien. An diesen Terminen rechnen Anbieter mit den meisten Teilnehmern. Die Ausführungszeit wird mit der ersten Konstituente in der Zusammensetzung hervorgehoben.
- nach der Ausführungsart: *Onlinekurse – virtuelles Klassenzimmer, one-to-one – Living in your teacher’s home, Lerne Deutsch /.../ auf Instagram, Online-Training, Dann kommen Sie zu uns!, Online Courses, Live Online-Training, Präsenzunterricht, Präsenzkurse, Onlinekurse, Hybridunterricht, Sprachkurse mit Ausflügen, auch online!, zu Hause bei einer Gastfamilie, via Skype, auch Online-Unterricht!, online oder persönlich, live!, online*. Es ergibt sich, dass wegen der Covid-19-Pandemie viele Sprachschulen Onlinekurse anbieten – und die Ausrufezeichen werden in den untersuchten Werbeanzeigen nur in den Fällen benutzt, wenn es sich um die Betonung der Kursausführungsart handelt. In einer Anzeige wird das Durchführen der Sprachkurse sogar zugesichert: *Durchführungsgarantie für alle Online- und Präsenzkurse (A1-C1)!* Auch in anderen Werbeanzeigen wird mit der Zeit immer deutlicher gekennzeichnet, dass auch Onlinekurse oder ein Hybridunterricht möglich ist.
- Während Anfang 2020 Sprachkurse in virtuellen Klassenzimmern stattfanden, was in der Werbeanzeige jedoch nicht besonders graphisch oder exponiert betont wird, steht 2021 *Live Online-Training* am Anfang des Fließtextes, und zwar direkt nach der Schlagzeile, die inzwischen auch verändert wurde: *Sprachen lernen... (2020) > Sprachen lernen – wie Sie mögen! (2021)*. Im Jahr 2022 kommt an die Stelle dieser Schlagzeile noch *Hybridunterricht*, der genauso farblich hervorgehoben wird. Nun taucht in der Werbeanzeige auch das Wort *Präsenzunterricht* auf, das es in der Werbeanzeige aus dem Jahr 2019 noch nicht gab. Die Kursanbieter betonen also, dass sie nach der Covid-19-Pandemie wieder Sprachkurse vor Ort anbieten. Das Blatt hat sich gewendet: Während in den vor der Pandemie veröffentlichten Werbeanzeigen Onlinekurse als etwas Neues und Vorteilhaftes beworben wurden, scheinen heutzutage wieder Präsenzkurse populär zu sein. In den Werbeanzeigen wird es betont, wenn Kurse *live* stattfinden.
- nach der Intensität: *Intensivkurse (3x), Sprachintensivkurse, Sprachkurse mit Ausflügen, Crash-Kurs*. Angeboten werden meistens Intensivkurse, d.h. Sprachkurse, in denen man in kurzer Zeit viel lernen kann. Die Anbieter

rechnen damit, dass die am Fremdsprachenlernen Interessierten die gezielte Fremdsprache möglichst schnell und effektiv erlernen möchten.

- nach der Zielgruppe: *Deutsch für die Uni, Juniorenprogramm, Anfänger, Fortgeschrittene, ausländische Deutschlehrer und Germanisten, Juniorenprogramme, Deutsch-Experten, Dolmetscher/ Übersetzer, Fans der deutschen Literatur und Kultur und andere Deutsch-Profis, Kinder und Jugendliche, für jedes Alter und Niveau!, Business, Medizin, Jugendkurse, Firmentrainings, Business-Deutsch, Kinder, die ganze Familie.* Was die Zielgruppen anbelangt, scheint das Angebot an Sprachkursen äußerst vielfältig zu sein. Die Sprachkurse laden sowohl Kinder, Jugendliche, Studierende, Anfänger und Fortgeschrittene als auch Berufstätige im Bereich Medizin, Business und sogar Deutschexperten, Dolmetscher, Übersetzer zur Teilnahme ein. Jedoch gibt es noch eine Zielgruppe, die in den Werbeanzeigen angesprochen, aber nie direkt erwähnt wird – Reiselustige. In etlichen Werbeanzeigen werden nämlich auch Unterkünfte angeboten: *Wohnheime, Internat, Gastfamilien, Living in your teacher's home, gemütliche Appartements, Top-Unterkunft in Naturparadies, Kosmos Hotel* – die Sprachenlernenden werden dazu aufgefordert, für eine Weile ins Zielsprachenland zu ziehen, um dort einen Sprachkurs zu besuchen. Eine gute Chance also, *dulce* mit *utile* zu verbinden.
- nach der Sozialform, in der sie ausgeführt werden: *Einzelunterricht, „persönlich“, Gruppenangebote, one-to-one, Mini-Gruppe (3x), exklusive individuelle Betreuung, individueller Unterricht, einzeln oder Kleingruppe, Privat-Deutschkurs, Gruppen- und Einzelunterricht.* Es wird meistens für individuelle Sprachkurse geworben oder für das Fremdsprachenlernen in Kleingruppen. Dies entspricht der Feststellung, dass am meisten Intensivkurse angeboten werden, denn es ist allgemein bekannt, dass das Lernen in Kleingruppen effektiver als das Lernen in größeren Gruppen ist und leichter das Eingehen auf persönliche Lernbedürfnisse ermöglicht.

5.2 Sprachliche und paratextuelle Elemente

Die Werbenden versuchen, ihre Werbeanzeigen möglichst auffällig zu gestalten und das Ausmaß ihres Angebotes aufzuzeigen. Die heutigen Sprachlernangebote beschränken sich nämlich nicht nur auf den bloßen Sprachunterricht im Klassenzimmer, sondern werben beispielsweise auch für das organisierte Sprachenlernen auf Sprachreisen. Die Sprachschulleitenden geben ihren Sprachschulen bzw. Sprachprogrammen bedeutsame Namen, die verschiedene (positive) Assoziationen hervorrufen. Einige Namen wirken argumentativ wegen der Institution bzw. der Person, die Sprachkurse organisiert: *Academy of Languages, interDaF am Herder Institut der Universität Leipzig, Julie Tamblin MA, Treff-*

punkt Sprachinstitut, Dr. Behrens Sprachschule Online, Zunsun Academy, Institut für Auslandsbeziehungen. Beispielsweise suggeriert der Name *Akademie* eine Institution, an der Akademiker, prominente Wissenschaftler und Experten arbeiten; das gleiche lässt sich über ein *Institut* behaupten. Die Ausbildungstitel *MA* und *Dr.* (Abb. 2), die in den Namen auftauchen, geben einem den Eindruck, dass die an den beiden Sprachschulen arbeitenden Sprachenlehrer gut ausgebildet sind und deswegen wahrscheinlich auch viel Unterrichtserfahrung haben. In diesen Werbeanzeigen kommt häufig auch ein Logo vor oder es werden Zertifikate angeführt, die man nach Abschluss des jeweiligen Kurses erhalten kann.



Abb. 2: Name der Sprachschule mit dem Dokortitel als einem Autoritätsargument (Ausgabe 2021/1)

Zudem sind die Wörter wie *Academy*, *Institut*, *online* und die Ausbildungstitel *MA*, *Dr.* einigermaßen international und können auch von Anfängern verstanden werden. Jedoch tauchen in den unter die Lupe genommenen Werbeanzeigen viele Vokabeln auf, die keine Internationalismen sind und deshalb den Anfängern, die auch zum Zielpublikum des Magazins gehören, höchstwahrscheinlich nicht bekannt sind. Überraschenderweise gibt es für diese keine Glossare, die im Magazin in der Regel neben jedem Text stehen. Vorausgesetzt, dass die Adressierten im Fall ihres Nichtverstehens nach keinem Wörterbuch greifen, verfehlen diese sprachlich anspruchsvolleren Anzeigen ihren eigentlichen Zweck, insbesondere wenn sie anstatt aus ein paar wichtigeren Informationen aus einem längeren Fließtext bestehen. In der Werbeanzeige von *Academy of Languages* (2021), die auch Deutschkurse auf dem Niveau A1 bewirbt, findet man beispielsweise folgende Wörter, die nach *Profile Deutsch* (2005) nicht zum A1-Wortschatz zählen, obwohl sie von großer Bedeutung für das Verstehen der Werbeanzeige sind (sog. Schlüsselwörter): *Präsenzunterricht*, *Unterkunft*, *Prüfungszentrum*, *Fremdsprachenberufe*, *staatlich anerkannt*, *Durchführungsgarantie*. Anfänger würden sie also nicht verstehen, geschweige denn diejenigen, die mit dem Deutschlernen noch nicht begonnen haben. In der weltweit gebräuchlichen Verkehrssprache Englisch tauchen nur zwei Werbeanzeigen auf. Erstaunlicherweise werben die beiden nicht etwa für die deutsche, italienische, spanische Sprache, sondern für Englisch selbst. Inwiefern andere Werbeanzei-

gen, die für Deutschkurse bzw. -programme werben, von den fremdsprachenlernenden Lesenden verstanden werden, bleibt eine offene Frage.

Andere Anbieter von Sprachkursen versuchen in ihren Adressaten positive Gefühle zu wecken oder auf das Qualitätsmerkmal hinzuweisen, dass ihre Sprachlernangebote im Zielsprachenland ausgeführt werden, wo man im alltäglichen Kontakt mit der Zielsprache diese schleunigst und auf ähnliche Art und Weise wie sonst ein Muttersprachler erlernen kann. So findet man in den Werbeanzeigen folgende Namen bzw. Aufschriften: *Sprachen lernen in Heidelberg, Berlin, Deutsch lernen in Leipzig, Improve your English in England, Learn English in Cornwall, Deutsch in Stuttgart, Lernen Sie Italienisch, wo Italien zu Hause ist!, La Cascina dei Banditi, Die Sprachschule für Deutsch in Bamberg, Exklusive individuelle Betreuung bei Sprachkursen mit Ausflügen in Montpellier & Haut-Languedoc, Tiziana l'Italiana, Hablamos Espanol, Italienisch lernen in Bergamo, Auf Entdeckungsreise in Languedoc!, Italienisch lernen, Sardinien erleben (Pintadera), Deutsch lernen im Kosmos Hotel, Sprachreisen in Lanzarote (Co Co Lingua)*. Manche Zielsprachenorte sind auch auf dem Bildmaterial zu sehen, wobei etwa eine Hälfte des Bildmaterials nur Bilder von unterschiedlichen Personen darstellt. Diese sind fast immer jung oder jungerwachsen, von verschiedenem Geschlecht und von verschiedener Nationalität. Überraschenderweise enthalten 41 % aller untersuchten Werbeanzeigen überhaupt kein Bild, anstelle von Bildern kann man in einigen Werbeanzeigen typographische Elemente wie Symbole und Emoticons, verschiedene Schrifttypen und -farben finden. Zielsprachenausdrücke und -namen, die in einigen Werbeanzeigen vorkommen, wecken aber nicht nur positive Assoziationen. Wenn der Adressat sie liest und versteht (meistens geht es um einfache Ausdrücke wie *lernen, learn, Italiana, la cascina* oder um die Ortsnamen, die man kennt), empfindet er Stolz, was in ihm zusätzlich den Wunsch nach der Erweiterung der Zielsprachenkenntnisse anregt.

Dass es sich um eine anerkannte große Sprachlerninstitution handelt, beweist *Academy of Languages* mit vielen Logos unterschiedlicher Sprachzertifikate, die man an der Sprachschule erwerben kann, z. B. *TestDaF, onSET, Test AS, telc, FDSV, VDP, ECDL, fadaf* usw. (Abb. 3). Für viele zukünftige Kursteilnehmende ist dies eine wichtige Information, denn sie benötigen ggf. eines von diesen Zertifikaten für das Studium oder die Weiterbildung in dem Zielsprachenland bzw. für den Beruf. Außer *Academy of Languages* führt nur noch eine Sprachschule die zu erreichenden Sprachzertifikate an.

Während in keiner der untersuchten Werbeanzeigen der Preis angegeben wird, findet man in allen zumindest eine Kontaktmöglichkeit. Normalerweise handelt es sich um die Angabe der Internetseite, wo man weitere Informationen (eventuell auch den Preis für die gewünschte Dienstleistung) auffinden kann. Sehr häufig wird die Telefonnummer angeführt, man findet aber auch E-Mail-Adressen und Symbole, die auf soziale Netzwerke verweisen. Vornehmlich mit

Sprachen lernen - wie Sie mögen!

Neu: Hybridunterricht

Live Online-Training & Präsenzunterricht

Was wir noch bieten:

- Unterkunft
- Prüfungszentrum
- Fremdsprachenberufe - staatlich anerkannt

Academy of Languages

Hauptstraße 1
69117 Heidelberg
Tel.: 06221 7050-4001

Tel. 06221 7050-4101 • sprachen@fuu.de • fuu-heidelberg-languages.com • f • i • o

TestDaF
telc
TOEFL
TOEIC
IELTS
LCC
VdP
FDSV
fadaf
iStudy

Abb. 3: Sprachzertifikate, die man an *Academy of Languages* erhalten kann (Ausgabe 2020/12)

den letzteren sprechen Werber die jüngere Generation an, zugleich zeigen sie aber auch den älteren Generationen, dass sie den aktuellen Trends folgen, was auch für die Unterrichtsmethoden gilt, deren sich ihre Lehrkräfte bedienen. In der Anzeigenserie von *Academy of Languages* (Abb. 3 und 4) gibt es Symbole für soziale Netzwerke Facebook, Twitter und YouTube, wobei Twitter in den Anzeigen aus den neueren Ausgaben durch Instagram ersetzt wird. Interessanterweise unterscheiden sich die Kontaktmöglichkeiten in den untersuchten Werbeanzeigen von dem Fließtext nicht (in anderen Bereichen der Werbung findet man sie eher im Kleindruck) oder sie werden in vielen Anzeigen sogar graphisch ausgesetzt, d. h. groß, nachdrücklich und/oder in einer anderen Farbe. Es scheint, als ob die Sprachschulen kontaktiert werden möchten, um den Interessierten weitere und genauere Informationen vermitteln zu können. Viele Werbeanzeigen in *Deutsch perfekt* sind nämlich nur aus Stichwörtern bestehende Kleinanzeigen und in ihrer Informativität deshalb etwas karg.

Obwohl sich die Sprachlernangebote an dem Sprachstand des heterogenen Lesepublikums des Magazins richten, beinhalten die Werbeanzeigen viele Abkürzungen: z. B. (2x), Hauptstr., Tel.: (2x), Bemburger Str., DaF (2x), e.V., MA, DSH, Tel. (6x), u. a., min., GmbH, AG, Dr., Pers., u., Tel: (2x), M.A., M.Ed., u. a., zert. Die meisten von ihnen beziehen sich auf die Kontaktdaten, was der Feststellung entspricht, dass die Kontaktdaten einen wichtigen Teil der Werbeanzeigen umfassen. Obwohl es sich um ein Sprachmagazin handelt, werden nicht alle richtig abgekürzt, die Variante *Tel.*, die zweimal auftaucht, ist beispielsweise falsch geschrieben. In den Abkürzungen z. B., M.A., M.Ed. und u. a. fehlt die Leerstelle (vgl. *Duden: Wörterbuch der Abkürzungen* 2011). Es steht zwar außer Zweifel, dass auch Deutschlernende in den höheren Sprachbeherrschungsstufen alle diese Abkürzungen nicht verstehen würden, aber die Fehler hätten vor der Veröffentlichung berichtigt werden müssen. Das Magazin hat nämlich einen Bildungscharakter und es besteht die Gefahr, dass die deutschlernenden Lesenden die falsche Schreibweise „ganz nebenbei“ erlernen.

Viele Werbeanzeigen beinhalten argumentative Elemente, die entweder die Qualität des Kursprogramms oder der Wohngelegenheiten im Zielsprachenland hervorheben. Auf die Qualität des Unterrichts wird mit didaktischen Termini hingewiesen, wobei die Frage, ob sie der Adressat versteht wird oder nicht, keine große Rolle spielt: *virtuelles Klassenzimmer, staatlich anerkannte Prüfungen, Eselsbrücken, Hybridunterricht*. Von Relevanz ist vor allem, dass diese Termini bei den Adressierten wissenschaftliche Konnotationen hervorrufen (vgl. Römer 2012: 37). Andere Sprachschulen betonen aber eher das Erlebnis im Zielsprachenland und legen hingegen keinen so großen Wert auf die Qualität des sprachlichen Angebots, obwohl sie auch Sprachkurse anbieten: *vorzügliche Küche, ausgezeichnete Weine, gemütliche Apartments, unvergessliches Erlebnis, zahlreiche organisierte Freizeitaktivitäten, fern von Massentourismus, individueller maßgeschneiderter 8-tägiger Aufenthalt, Top-Unterkunft in Naturparadies* usw. Erstens: Die angegebenen Begriffe bestätigen die Feststellung von Sowinski (1998: 69), dass für Werbetexte Nominalstil typisch ist und dass das Adjektiv die zweithäufigste Wortart ist. Zweitens: Schon längst geht es also nicht nur um das bloße Fremdsprachenlernen in Sprachkursen, sondern um eine Art Urlaub im Zielsprachenland, in dem man sowohl Kultur als auch Sprache lernt. Vergleicht man klassische Werbeanzeigen mit den untersuchten weiter, stellt man schnell fest, dass bei den letzteren die informative Funktion der argumentativen und der appellativen Funktion überlegen ist. Wichtig scheint es den Werbern, die Informationen über die Sprachlernangebote zu vermitteln. Höchstwahrscheinlich rechnen sie damit, dass die Adressierten des Magazins keine zusätzliche Motivierung zum Kauf ihrer Bildungsleistung brauchen – wenn sie das Magazin gekauft haben, interessieren sich sowieso alle für das Fremdsprachenlernen. Mehr als Bruch mit dem Erwartungshorizont der Adressierten, die klassische Werbeanzeigen mit rhetorischen Mitteln wie Wortspiele, Wiederholungen, Reime usw. erreichen, zählen Auskünfte, die vermittelt werden. Umgangssprachliche Elemente oder Elemente der Jugendsprache gibt es in den untersuchten Werbeanzeigen nicht, obwohl Jugendliche (Auszubildende, Studierende) gewiss einen bedeutsamen Adressatenanteil darstellen. Jedoch werden Adressierte nur in einer Anzeige geduzt. Eine emotionale Annäherung an den belesebenen Lesenden wird also gemieden, um ihm Respekt zu erweisen.

In einer von den untersuchten Werbeanzeigen kommt ein Lachen-Emoticon vor (Abb. 4). Emoticons sind Symbole, die die im Internet fehlende nonverbale Kommunikation zu ersetzen versuchen. Sie sind ein graphostilistisches Mittel für Gefühlsäußerungen. In den Internettexen dienen sie der Herstellung von Nähe, Emotionalität und Gruppenzugehörigkeit (Fladrich/ Imo 2020: 96). Das Emoticon befindet sich neben dem Text – in der Werbeanzeige werden Fachdeutschkurse in den Bereichen Medizin und Business angeboten. Es weckt positive Gefühle auf oder erinnert zumindest an die private Chatkommunikation, in der

Emoticons und Emojis normalerweise häufiger als in der Werbung verwendet werden.



Abb. 4: Die einzige Werbeanzeige mit einem Emoticon (Ausgabe 2021/11)

6. Didaktisches Potenzial von Werbeanzeigen in *Deutsch perfekt*

Im Folgenden werden anhand von Analyseergebnissen einige didaktische Lernaktivitäten für den Einsatz von Werbeanzeigen aus dem Magazin *Deutsch perfekt* im DaF-Unterricht dargestellt sowie die mit ihnen zu verfolgenden Hauptlernziele formuliert.

Lernaktivität 1: Fächerübergreifender Unterricht

Im Sinne eines forschenden Unterrichts kann auf Werbeanzeigen interdisziplinär eingegangen werden, was sich mit fortgeschrittenen Lernenden im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts verwirklichen lässt. Eine Werbeanzeige ließe sich beispielsweise nach „Expertengruppen“ untersuchen: eine Gruppe betrachtet sie als ein soziales Phänomen, eine andere aus psychologischer Perspektive, die dritte aus sprachlicher Sicht usw. Schließlich berichten die Gruppen vor der Klasse über ihre Beobachtungen und die Lehrkraft sorgt dabei dafür, diese Feststellungen zu verknüpfen und die Werbeanzeige ganzheitlich als eine Textsorte darzustellen. Die Lernaktivität kann auch mit einem einführenden Klassengespräch anfangen, in dem Lernende Hypothesen darüber bilden, zu welchen soziologischen, psychologischen und sprachlichen Feststellungen ihre „Forschungsarbeit“ führen wird.

Hauptlernziel: Lernende machen sich durch die selbstständige Arbeit in Expertengruppen mit soziologischen, psychologischen und sprachlichen Aspekten der konkreten Werbetexte bekannt.

Lernaktivität 2: Rolle des Veröffentlichungsmediums

Werbeanzeigen für Sprachdienstleistungen in *Deutsch perfekt* sind im Durchschnitt kurz und in der Standardsprache geschrieben. Lernende können solche Texte schnell, mehrmals durchlesen, und die Gefahr, dass sie ihre Konzentration während des Textrezipierens verlieren, ist gering. Während sich die Werbetexte gut zum stillen Lesen eignen, scheinen sie wegen ihrer Kürze und Stichwortartigkeit für das Üben des globalen Leseverstehens bzw. für die genauere Inhaltsanalyse nicht besonders angebracht zu sein. Lernende sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass paratextuelle Elemente wie Bilder, Überschriften, Logos, Farben einen wichtigen Teil von Werbeanzeigen darstellen – wegen dieser lassen sie sich auch nicht linear lesen. Moderne Werbeanzeigen beinhalten Bausteine, die Aufmerksamkeit auf sich lenken und „den Leseprozess“ steuern. Den Lernenden kann gezeigt werden, dass der Erscheinungsort – hier ein Sprachmagazin – einen Einfluss sowohl auf den Inhalt als auch auf die visuelle Gestaltung von Werbeanzeigen hat. Im Rahmen der Textanalyse wurde darüber hinaus festgestellt, dass es vor allem für die schönen Erlebnisse im Zielsprachenland geworben wird und weniger die Qualität der Sprachlernangebote hervorgehoben wird. Didaktische Termini gibt es viel weniger als Adjektive, die unvergesslichen Erfahrungen versprechen. Lernende können darüber nachdenken, wie die Werbeanzeigen geändert werden müssten, um im Radio, auf einem großen Plakat, an dem schnell vorbeigefahren wird, oder in einem anderen nicht sprachlich-orientierten Magazin Kunden für Sprachangebote gewinnen zu können. Die Umformulierungen können sie dann im Unterricht vorstellen und – entweder in der Zielsprache oder in den niedrigeren Stufen in der Muttersprache – begründen, warum sie so vorgegangen sind. Wenn sie ihre „Produkte“ darstellen, üben sie sich im Auftreten und Argumentieren, das in der Bloomschen Taxonomie der Lernziele eine höhere Position einnimmt.

Hauptlernziel: Lernende erkennen, dass das Medium der Veröffentlichung einen wichtigen Einfluss auf den Inhalt, das Layout und das Rezeptionsprozess von Werbeanzeigen hat.

Lernaktivität 3: Verbesserungsmöglichkeiten von Werbeanzeigen herausfinden

Im Rahmen der korpusgestützten Diskursanalyse wurde herausgefunden, dass sich viele der untersuchten Werbeanzeigen aus *Deutsch perfekt* von Werbeanzeigen für beispielsweise Lebensmittel oder Kleidungsstücke unterscheiden. Die informative Funktion scheint der appellativen überlegen zu sein: Viele Werbeanzeigen bestehen nur aus einem Fließtext, in dem einige Informationen typografisch ausgesetzt werden, und den beigefügten Kontaktdaten. Eine interessante Lernaktivität wäre, den Lernenden einen solchen Text zu zeigen und sie raten

lassen, um welche Textsorte es sich handelt. In einem fächerübergreifenden Unterricht könnten Merkmale der Werbung, die Lernenden aus dem muttersprachlichen Unterricht kennen, wiederholt werden, die Lernenden wären aber zum Beurteilen gezwungen, inwiefern die Werbeanzeigen in den Kontext (das Sprachmagazin) passen und wie sie sie ändern würden, um noch mehr Adressaten anzusprechen, z. B. welches Bild würden sie hinzufügen und warum, was für Gefühle weckte es bei den Adressierten auf, welche Rolle spielten seine Größe, Positionierung und Farben usw. Es könnte anhand der Beispiele gezeigt werden, wie sich die verbale und die nonverbale Sprache ergänzen, um ein ganzheitliches Bild des Sprachlernangebots zu vermitteln.

Hauptlernziel: Lernende beurteilen, inwiefern eine Werbeanzeige in den Veröffentlichungskontext passt, und schlagen eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten vor.

Lernaktivität 4: Argumentative Muster suchen

Im Unterricht könnte nicht nur das Layout näher angeschaut werden, sondern auch die argumentativen Elemente, deren sich die Werbenden bedienen, um die Leserschaft gerade von ihrer Sprachdienstleistung zu überzeugen. Lernende können nach didaktischen oder sprachwissenschaftlichen Termini suchen (sich dabei mit Termini aus dem Unterricht der Muttersprache helfen), über die Rolle der Internationalismen und der englischen Sprache nachdenken (leichtere Verständigung von Texten, Vermittlung des Gefühls eines globalen, innovativen, dem Trend folgenden Produktes usw.). Sie können schauen, ob in den Anzeigen bekannte Persönlichkeiten oder eminente Wissenschaftler zu Wort kommen oder mindestens mit dem Namen angeführt werden, um die Qualität der Sprachkurse zu gewährleisten. Ferner können sie sich die Logos der zu erreichenden Sprachzertifikate anschauen und darüber nachdenken, welche Rolle ihre Angabe spielt.

Hauptlernziel: Lernende finden argumentative Muster, deren sich die Sprachschulen bedienen, um die Qualität ihrer Sprachlernprogramme hervorzuheben.

Lernaktivität 5: Emoticons und ihre semantische Offenheit

Den Lernenden kann die Werbeanzeige mit dem Smiley-Emoticon (Abb. 4) gezeigt werden und sie können die Aufgabe bekommen, darüber nachzudenken, mit welcher Absicht der Werber das Emoticon in seine Anzeige eingefügt hat. Die Lehrperson kann den Lernenden, die in den Gruppen arbeiten, mehrere Emoticons auf Papierschnipseln aushändigen und die Anweisung geben, die Gefühle, Empfindungen, die diese darstellen sollen, auf Deutsch zu nennen oder zu beschreiben. Lernende sollen dadurch zur Feststellung kommen, dass Emoticons

semantisch offen sind und mehrere Interpretationen ermöglichen (diese hängen auch von der momentanen Stimmung des Rezipierenden ab). Mehrere Emoticons eins nach dem anderen entfalten neue Gefühle, die überhaupt nicht so leicht zu benennen (erklären) sind. Zudem können Lernende für jedes Emoticon, das sie zu erklären versuchen, eine Situation anführen, in der sie sich so fühlen würden (vgl. Černetič 2023: 220). Sie üben sich also auch in der Empathie, wenn sie in den Gruppen nach passenden Ereignissen suchen und andere „Persönlichkeiten“ kennenlernen.

Hauptlernziel: Lernende denken über die Rolle von Emoticons in den Werbeanzeigen nach und versuchen die mit ihnen abgebildete Gefühle (beschreibend) in Worte zu fassen.

Lernaktivität 6: Werbevokabeln und Werbegrammatik

Die Lehrperson kann den Lernenden einige Redemittel zur Verfügung stellen – es handelt sich hier um die Vokabeln, die in den im Rahmen der oben beschriebenen Analyse untersuchten Werbeanzeigen häufiger (mehrmals) auftauchen: a) auf den Unterricht bezogen: *Klassenzimmer, Prüfung, Einzelunterricht, Präsenzunterricht, Durchführung, muttersprachlich, Vorkenntnisse* usw. (es ist ersichtlich, dass viele von denen Komposita sind), b) auf den Auslandsaufenthalt bezogen: *Gastfamilie, Wohnheim, Internat, Unterkunft, Appartement, Erlebnis, Ausflug, maßgeschneidert, unvergesslich* usw. Den Lernenden können auch einige Lernstrategien beigebracht werden: Wenn sie die Wörter nach ihrer Bedeutung gruppieren, merken sie sich diese schneller und effektiver. Wenn sie viele Werbeanzeigen für Sprachangebote lesen, erfahren sie, welche Wörter in diesen oft vorkommen und auch in „Antworten“ zu verwenden sind, um „authentisch zu klingen“. Was die grammatischen Strukturen angeht, können anhand der Werbeanzeigen in *Deutsch perfekt* vor allem das Sieszen und die Abkürzungen behandelt werden. Sie-Formen können schon die Anfänger unterstreichen, dabei die Verbindungen beobachten (*Sprachen lernen, wie Sie mögen, bitte fordern Sie ..., nehmen Sie ... usw.*) und die Regel selbst ableiten (induktive Vorgehensweise). Die Abkürzungen können Lernende mithilfe eines (Online-) Wörterbuchs wie etwa Duden.de oder DWDS erschließen, zudem aber auch ihre Rolle im Fließtext beurteilen.

Hauptlernziel: Lernende machen sich mit den in den Werbeanzeigen für Sprachlernangebote häufig vorkommenden Vokabeln und grammatischen Strukturen vertraut und denken darüber nach, welche Vokabeln und Strukturen sie benötigen würden, um sich für eines der beworbenen Sprachlernangebote anzumelden.

Lernaktivität 7: Eine Werbeanzeige „beantworten“

Da das produktorientierte Schreiben eine vernachlässigte Sprachfertigkeit im (DaF-)Unterricht zu sein scheint, hier noch ein Vorschlag für eine (kreative) schriftliche Aufgabe: Lernende lesen eine Werbeanzeige (z. B. fürs Fremdsprachenlernen im Hotel Kosmos) und schreiben eine Art Antwort auf sie, die sie an den Werbenden schicken. Die Form soll im Voraus bestimmt werden: Sie schreiben entweder eine SMS, eine E-Mail oder eine Nachricht auf Facebook/Instagram oder bereiten sich auf einen Anruf vor. Sie äußern, dass Sie sich für den Sprachkurs interessieren, fragen nach Terminen und Orten, wo er stattfinden wird, begründen, warum sie neue Sprachen lernen möchten, reflektieren über ihren eigenen Sprechstand bzw. schätzen diesen ein und denken dabei darüber nach, wo sie sich sprachlich noch ausbessern wollen. Beim Verfassen ihrer Antworten können sie sich mit den Internetseiten von den Sprachlernanbietern helfen.

Hauptlernziel: Lernende reagieren schriftlich auf eine Werbeanzeige, indem sie einen Anfragetext formulieren und ihn an die betreffende Sprachschule (fiktiv) senden.

Lernaktivität 8: Wettbewerb – welche ist die beste Werbeanzeige?

In der Klasse kann ein Wettbewerb organisiert werden. Lernende teilen sich in Dreiergruppen auf; jede Gruppe bekommt fünf ausgewählte Werbeanzeigen aus dem Magazin und soll Entscheidung treffen, welche von diesen „die beste“ ist. Beim Argumentieren können sie sich mit den Charakteristika der (klassischen) Werbung helfen, jedoch müssen sie zusätzlich noch das spezifische Lesepublikum des Magazins berücksichtigen.

Hauptlernziel: Lernende erkennen Werbecharakteristika in den untersuchten Werbeanzeigen und wählen in Hinsicht auf die spezifischen Magazinrezipierenden die beste aus (mit Argumenten bekräftigt).

Lernaktivität 9: Meinungsaustausch

Mit der Analyse der Werbeanzeigenserie von *Academy of Languages* wurde festgestellt, dass Russisch mit Zeit aus dem Angebot verschwunden ist. Diese Tatsache kann als Impuls für die Diskussion in der Klasse darüber dienen, welchen Einfluss die (aktuellen) gesellschaftlichen Ereignisse auf die Auswahl der zu erlernenden Fremdsprachen nehmen, aber auch zu einer allgemeinen Reflexion darüber, aus welchen Gründen Menschen eine bestimmte Fremdsprache erlernen (wollen). In Werbeanzeigen wird weiterhin mehrmals auf die Möglichkeit verwiesen, dass man am Sprachkurs auch online teilnehmen kann, was als

Ausgangspunkt für eine Diskussion über die Vor- und Nachteile des Präsenz- und Online-Unterrichts dienen kann.

Hauptlernziel: Lernende untersuchen den Einfluss der gesellschaftlichen Ereignisse wie der Covid-19-Pandemie oder des russisch-ukrainischen Kriegs auf das Fremdsprachenlernen.

7. Fazit

Im Magazin *Deutsch perfekt* für Fremdsprachenlernende kann man inhaltlich und formal sehr heterogene Werbeanzeigen für verschiedene Fremdsprachenkurse (nicht nur Deutschkurse) vorfinden. Ästhetisch und graphisch sind diese nicht so raffiniert und auffällig wie die klassischen Werbeanzeigen in Magazinen wie *Fokus* oder *Der Spiegel*. Zudem sind sie nicht immer multikodal, d. h., dass sie oft auf Bilder verzichten und wichtige Informationen ausschließlich typographisch durch Fettdruck, Schriftart und -größe hervorheben. Die Erinnerungsfunktion wird dadurch gesichert, dass die gleichen oder minimal modifizierten Werbeanzeigen in mehreren Ausgaben auf denselben Seiten auftauchen, also durch Wiederholung. Das Sprachlernangebot ist reich: Noch mehr als die Qualität der Sprachkurse, worauf mit didaktischen Termini wie *virtuelles Klassenzimmer*, *Eselsbrücken*, *Hybridunterricht* usw. referiert wird, wird das ganzheitliche Erlebnis im Zielsprachenland betont – es wimmelt von den unvergesslichen Momenten versprechenden Adjektiven. Die Qualität des Unterrichts wird durch die Namen der Akteure gesichert – mehrmals geht es um „Akademien“ und Sprachinstitute.

Ein wichtiges Merkmal von den untersuchten Werbeanzeigen sind viele angeführte Kontaktdaten. Gerade deswegen lässt sich behaupten, dass diese Werbeanzeigen die Leser verstärkt zum Antworten motivieren. Im DaF-Unterricht bietet sich deshalb an, dass DaF-Lernende auf die Werbeanzeigen entsprechend reagieren, indem sie die Textsortenkonventionen berücksichtigen. Im Unterricht kann auch die Frage gestellt werden, inwiefern sich die Werbeanzeigen für Sprachlernangebote in *Deutsch perfekt* mit anderen Werbezeigertypen, die wir aus dem Alltag kennen, in ihrer Sprache, ihrem Layout und ihren argumentativen Elementen vergleichen lassen. Anhand von Werbeanzeigen aus *Deutsch perfekt* können in der Klasse neue Vokabeln zum Thema Fremdsprachenlernen durchgenommen werden, die Lehrkraft kann die Diskussion anfangen, wie ihre Lernenden am schnellsten und effektivsten eine Fremdsprache lernen, wobei diese zur Selbstreflexion und zur Lernautonomie angeregt werden. Auf der grammatikalischen Ebene lassen sich anhand von den in dem Beitrag untersuchten Werbetexten Zusammensetzungen, Sätzen und Getrennt- und Zusammenschreibung behandeln. Die Texte bieten dafür viele authentische Beispiele

an. Darüber hinaus können mittels Werbeanzeigen aus *Deutsch perfekt* in der Klasse aktuelle Themen zur Diskussion gestellt werden: Wegen der Covid-19-Pandemie etablierten sich neue Sprachlernmöglichkeiten, wie der Onlineunterricht, der russisch-ukrainische Krieg beeinflusste die Popularität des Russischlernens in den an deutschen Sprachschulen angebotenen Sprachlernprogrammen. Lernende können in einem solchen fächerübergreifend (interdisziplinär) gestalteten Unterricht dazu angeregt werden, sich zu den gesellschaftlichen Ereignissen kritisch zu äußern bzw. diese argumentierend zu beurteilen.

Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Charles (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brüggermann, Jörn (2019): Von der Schwierigkeit, zur Sache zu kommen, oder: Warum es wieder wichtig ist, aus germanistischer Sicht über Sachtexte nachzudenken. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2/66, 109–120.
- Černetič, Jan (2023): *Jezik iskalcev ljubezni na zmenkarskih portalih Tinder in ona-on*. Maribor: Kulturni center Maribor.
- Chudak, Sebastian/ Nardi, Antonella (2013): Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Chudak, Sebastian/ Drumbl, Hans/ Nardi, Antonella/ Zanin, Renata (Hg.): *Medien in Kommunikation und Unterricht. Band 6 – Sektionen F2, F3, F4*. Bolzano: university press, 39–53.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deutsch perfekt. Onlineunter: <https://www.deutsch-perfekt.com/> [30.01.2023].
- Duden (2011): *Das Wörterbuch der Abkürzungen*. Mannheim: Duden-Verlag.
- Fladrich, Marcel/ Imo, Wolfgang (2020): ♀ :) = ♂ :)? Oder: Das Gelächter der Geschlechter 2.0: Emojigebrauch in der WhatsApp-Kommunikation. In: Marx, Konstanze/ Lobin, Henning/Schmidt, Axel (Hg.), *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin: de Gruyter, 95–122.
- GER = Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a: Langenscheidt.
- Jakobson, Roman (1960): Linguistics and Poetics. In: SW III, 18–51.
- Janich, Nina (2013): *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. 6. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Koepfel, Rolf (2022): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kosevski Puljić, Brigita (2015): *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lah, Meta (2021): *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika – vloga tipa in avtentičnosti besedila*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2011): Zur Bewusstmachung von kulturspezifischen Semantisierungen im interkulturellen philologischen Fremdsprachenunterricht. In: *Kwartalnik neofilologiczny* 58(4), 509–533.
- Polajnar, Janja (2004): Werbeerziehung im Fremdsprachenunterricht im Gymnasium. In: *Vestnik* 38/1, 93–110.
- Polajnar, Janja (2008): Zur Explizierung von Adressierungsstrategien in deutschen Kinderwerbspots. In: *Linguistica* 48, 245–258.
- Polajnar, Janja/ Rebhan, Lena (2023): Sprachsensibilisierung im Flüchtlingsdiskurs als Gegenstand eines problem- und reflexionsorientierten DaF-/DaZ-Unterrichts. Potenziale korpusgestützter Diskursanalysen der Wikipedia. In: Gredel, Eva (Hg.), *Themenheft: IBK-Korpora im DaF-/DaZ-Unterricht. KorDaF* 3(2), 13–40.
- Rings, Guido (1998): Fünf Thesen zur Behandlung von Werbesprache im DaF-Unterricht. In: *Lebende Sprachen* 3, 104–106.
- Römer, Christine (2012): Werbekommunikation lexikologisch. In: Janich, Nina (Hg.), *Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Sowinski, Bernhard (1979): *Werbeanzeigen und Werbesendungen. (Analysen zur Sprache und Literatur)*. München: Oldenbourg Verlag.
- Sowinski, Bernhard (1998): *Werbung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen* (= Fernstudieneinheit 17). Berlin: Langenscheidt.
- ZfA = Deutsche Auslandsschularbeit International (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Online unter: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [26.04.2023].
- Zurstiege, Guido (2007): *Werbeforschung*. Konstanz: UTB.

Schriftliche Produktion in der DaF-Lehre – verschiedene Herangehensweisen zur Analyse der Textqualität von Lernertexten

Abstract: In this article, we focus on writing in German as a foreign language in a Swedish upper secondary school (course 4). Texts from 18 Swedish learners of German (level A2–B1) working with processoriented writing for three months were analyzed. Our study is mainly guided by the following questions: How does the analysis method affect the assessment of a text regarding text quality? To what extent do different analysis methods give a fair picture of the quality in learner texts? In this study we compare the result from an error analysis of different linguistic categories with an analysis concerning syntactic complexity. Syntactic complexity is measured in two different ways; Firstly, a learner profile based on Grieshaber's categories was conducted. Secondly, the total amount of complex sentences (correct as well as incorrect) containing sub- and coordination, and the total amount of correct clauses were investigated. These variables were related to text length. Our study shows that different analysis methods lead to diverging results. No correlations were found between text length and measures for syntactic complexity and accuracy.

Keywords: L3 German, syntactic complexity, profile analysis, subordination, coordination, text quality

1. Einleitung

Die Qualität von Lernertexten ist in bisherigen Studien durch verschiedene Messverfahren und Analysemethoden untersucht worden. Dabei spielt es eine Rolle, ob Texte in L1-Deutsch, in DaF oder DaZ untersucht wurden. Zur Beurteilung und Bewertung der Qualität von Texten in L1-Deutsch und DaZ wurden holistische und analytische kriteriengestützte Verfahren verwendet, wie eine globale Notengebung oder das Zürcher Analyseraster (vgl. Grieshaber 2021: 186f.). In internationalen Studien zur Feststellung der schriftsprachlichen Entwicklung oder des erreichten Erwerbsstands in DaF bzw. in anderen Fremd-

1 Christine Fredriksson, Universität Göteborg, christine.fredriksson@sprak.gu.se, ORCID: 0000-0001-8599-0434; Christina Rosén, Linnéuniversität Växjö, christina.rosen@lnu.se, ORCID: 0000-0002-8321-6119.

sprachen wurden detaillierte quantitative Verfahren verwendet, in denen am häufigsten verschiedene Längenmaße (Textlänge, Satzlänge) als Ausdruck der syntaktischen Komplexität oder Satzverknüpfungsmittel (Subjunktionen und Konjunktionen) herangezogen wurden. Es liegt folglich kein einheitliches Bild vor, was die Textqualität ausmacht und wie sie in Texten erhoben werden kann. Vielfach sind Studien mit erwachsenen und fortgeschrittenen Probanden durchgeführt worden, während wenige Studien zur Textproduktion von jüngeren LernerInnen bzw. AnfängerInnen vorliegen.

In diesem Beitrag berichten wir über eine empirische Untersuchung zur Textproduktion von fortgeschrittenen DaF-AnfängerInnen, in der verschiedene Analysemethoden aus verschiedenen Forschungsdisziplinen, L1 Deutsch, DaZ und DaF sowie internationaler Schreibforschung verwendet werden, um die Textqualität von Schülertexten zu untersuchen. Analysiert werden Texte von 18 SchülerInnen einer südschwedischen Gymnasialgruppe im 6. Lernjahr L3-Deutsch (Sekundarstufe II, Kurs 4).

Der schwedische Lehrplan gibt als Lernziel für die schriftliche Produktion vor, dass SchülerInnen sprachliche Sicherheit, Variation und Komplexität in ihrem Ausdruck entwickeln sollen (*Skolverket, ämnesplanen i moderna språk*, 2021). Im Hinblick auf die schriftliche Produktion wird in Kurs 4 (entspricht etwa dem Niveau A2-B1 nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, GeR) verlangt, dass im Unterricht sprachliche Phänomene wie z. B. formelhafte Ausdrücke, grammatische Strukturen und Satzbau in den Schülerproduktionen behandelt werden sollen. Dies sind also die Anhaltspunkte, an denen sich schwedische Lehrkräfte bei der Bewertung von Texten orientieren können.

In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf der syntaktischen Komplexität, die als Ausdruck für die Textqualität gewertet wird. Es werden auch Ergebnisse einer früheren Studie desselben Materials zur sprachlichen Korrektheit aufgegriffen. Die Analysen der Textproduktionen sind vorwiegend quantitativ. Im Fokus stehen zwei Fragen: (1) Wie wirken sich verschiedene Analysemethoden auf die Bewertung von Texten hinsichtlich der Textqualität aus? (2) Inwiefern geben verschiedene Analyseverfahren ein gerechtes Bild der Qualität von Schülertexten?

2. Textqualität in Schülertexten

Im Folgenden werden verschiedene Ansätze zur Bewertung von Schülertexten aufgegriffen und diskutiert. Zuerst gehen wir auf Texte in der Erstsprache (L1) ein. Danach diskutieren wir verschiedene Herangehensweisen und Maßstäbe bei der Bewertung von Textqualität in einer Fremdsprache (L2). Anschließend be-

sprechen wir empirische Studien, in denen die syntaktische Komplexität in DaF-Lernertexten bisher untersucht wurde. Abschließend führen wir mit der Profilanalyse nach Griefhaber ein Verfahren aus dem DaZ-Bereich vor, das wir zur Erfassung der syntaktischen Komplexität in DaF-Lernertexten verwenden.

2.1 Textqualität in Schülertexten – L1 Deutsch

Für die Bewertung der Textqualität in L1 Deutsch und auch Deutsch als Zweitsprache (DaZ) liegen differenzierte Kriterienkataloge vor. Chitez et al. (2017) gehen unter anderem von quantitativen Verfahren aus:

Textqualität ist rein quantitativ an sich nur schwer zu erfassen; dennoch gibt es statistische Maße wie die Textlänge, die recht hoch mit der Textqualität korreliert; sie ist in methodischer Hinsicht ein höchst objektives und reliables Maß. Längere Texte sind hinsichtlich der Textqualität in der Regel die besseren, und dies über verschiedene Textsorten [...]. (ebd.: 34)

Außer der Textlänge nennen sie auch Wort- und Satzlänge, die Type-Token-Ratio (Anzahl der Inhalts- und Funktionswörter), die Art bzw. das Vorkommen von Nominalphrasen sowie die Komplexität von Verbalphrasen als weitere statistische Maße der Textqualität.

Mit dem Zürcher Textanalyseraster liegt ein umfassender Kriterienkatalog für die Bewertung von Schülertexten vor (Nussbaumer/ Sieber 1995; Sieber 2008), der quantitative und holistische Verfahren integriert. Hier werden fünf Bereiche mit verschiedenen Kriterien vorgeschlagen: 0 Korrelate/Bezugsgrößen, A Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit, B Angemessenheit, untergliedert in B1 Funktionale Angemessenheit, Verständlichkeit/Kohärenz, B2 Ästhetische Angemessenheit, und B3 Inhaltliche Relevanz.

Obwohl mit diesen Kriterienkatalogen eine Vielzahl von Größen genannt werden, die Textqualität auszeichnen, ist die Umsetzung dieses Analyserasters in der Praxis problematisch (s. Griefhaber 2021: 186). Für die Beurteilung und Bewertung des Niveaus von L1-Deutsch und DaZ-SchülerInnen führt Griefhaber (ebd.: 191) einen Kriterienkatalog vor, durch den narrative schriftsprachliche Kompetenzen erfasst werden. Für die Erhebung formal-sprachlicher Aspekte der Deutschkenntnisse, verweist er auf seine Profilanalyse von Schülertexten. Die Profilanalyse wird vor allem als diagnostisches Instrument zur Beurteilung von Texten junger L1-Deutsch- und DaZ- SchülerInnen im deutschen Sprachraum eingesetzt.

2.2 Textqualität in L2-Texten

Was macht Textqualität in einem Lernertext aus? Bei der Durchsicht von bisherigen Studien zur Textqualität stellen wir fest, dass es problematisch ist, einen Text nach zuverlässigen Qualitätskriterien zu bewerten. Es gibt unterschiedliche Auffassungen vom Konzept Textqualität (vgl. 2.1). Der Begriff Textqualität wird vielfach nur übergreifend genannt, wie z. B. in der Studie von Zabihi und Bayan (2020), die darunter die „Voice“ des Verfassers und traditionelle Messverfahren für Komplexität, Korrektheit und Sprachfluss (*complexity, accuracy and fluency, CAF*) verstehen.

Risse (2014) betrachtet in ihrer Studie den Einsatz unterschiedlicher Konjunktionen als einen wichtigen Indikator für Textqualität. Als Argument dafür zitiert Risse (2014: 89) Redder (2007), die den Begriff Konjunktionen verwendet: „[Konjunktionen] verbinden formal mindestens zwei Einheiten, insbesondere (jeweils Haupt- oder Neben-) Sätze, Phrasen, Verbgruppen, Wörter, Morpheme bzw. sprachliche Handlungen unterschiedlicher Größenordnung [...] in unterschiedlichen Handlungsdimensionen“. Egli Cuenat (2017: 157) greift in ihrer Studie zu dreisprachigen Textproduktionen von SekundarschülerInnen auch die Textlänge auf: „Die Textlänge wird als sprachenübergreifend vergleichbarer Indikator für Textqualität verwendet“. Die Textlänge wird anhand der Anzahl von *clauses* gemessen und außerdem werden Nebensatzkonstruktionen sowie die Konnektorenmenge und -diversität erfasst. Als Konnektoren versteht sie z. B. koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Adverbien und adverbiale Ausdrücke.

Übergreifend scheint die syntaktische Komplexität der frequenteste Maßstab bei der Beurteilung von Lernertexten zu sein. Im folgenden Abschnitt erörtern wir, wie diese in vorliegenden Studien definiert und untersucht wurde.

2.3 Syntaktische Komplexität als Maßstab für Textqualität

Zwei typische Maßstäbe zur Feststellung der syntaktischen Elaboriertheit in bisherigen Studien sind Satzlänge und Satzverknüpfungen (Koordination, Subordination) (vgl. Lecouvet 2021: 5). Nach Norris und Ortega (2009) besteht ein starker Zusammenhang zwischen der syntaktischen Komplexität und der Sprachentwicklung. Anfangs produzieren Lerner unabhängige Strukturen, danach Verknüpfungen durch Koordination, gefolgt von einer wachsenden Zahl an Subordinationen. Auf der dritten Stufe werden Phrasen innerhalb eines Satzes ausgebaut. Problematisch in Studien zur syntaktischen Komplexität ist generell, dass unterschiedliche Messverfahren eingesetzt wurden, die einen Vergleich verhindern (vgl. Norris/ Ortega 2009: 559). Sie meinen weiter, dass „positing that

elaboration occurs by subordination across all levels of development is too limited a view of complexity“ (ebd.: 566).

In vielen Studien wird das Vorkommen verschiedener Konjunktionen, die Wortanzahl pro Satz/t-Unit und die Anzahl verschiedener Typen von Nebensätzen in Ganzsätzen gemessen. Deng et al. (2021: 1023) kritisieren, dass viele Studien infinite Sätze nicht berücksichtigen: „The problem with not including non-finite clauses in the clause complexity measures is that non-finite clauses are a common and important syntactic feature of academic writing [...]“. Sie stellen fest, dass mehr und bessere Werkzeuge/ Methoden notwendig sind, um syntaktische Komplexität und deren Korrelation mit Schreibkompetenz in schriftlicher Produktion messen zu können (ebd.:1025).

Pon und Keglević (2015) analysierten, ausgehend von Griebhabers (2014) Profilanalyse, die Grammatikkompetenz 57 kroatischer DaF-Lernender, die die Abiturprüfung im Fach Deutsch bestanden hatten und damit das Niveau B2 erreicht haben sollten. Die Analyse der Textproduktionen zeigte aber, dass die meisten ihrer Probanden nur auf Niveaustufe B1 eingestuft werden konnten, nach der Profilanalyse Stufe 4. Nur ein Proband konnte der Profilstufe 5 zugeordnet werden, während 9 Probanden nicht einmal Profilstufe 4 erreicht hatten, da sie die deutsche Nebensatzstruktur nicht beherrschten. Umfangreichere Texte wiesen eine höhere syntaktische Komplexität auf und enthielten weniger einfache Sätze. Abschließend halten sie zur Analysemethode fest: „In der Untersuchung konnten wir beobachten, dass die Profilanalyse zwar leicht anwendbar ist, dass sie aber mit einer weiteren Methode oder einem Raster ergänzt werden sollte [...]“ (2015: 292).

Pon und Varga (2017) untersuchten Nebensätze in Textproduktionen (Durchschnittslänge etwa 125 Wörter) von 57 18-jährigen kroatischen DaF-Lernenden. Sämtliche befanden sich auf dem Niveau B2 nach GeR. In der Studie fanden sie 370 korrekte und inkorrekte eingeleitete Nebensätze und untersuchten Nebensatzart, Konjunktionen und syntaktische Komplexität (Nach-, Vorder-, Zwischensatz). Im Korpus kamen auch 45 Infinitivsätze vor. In drei von 13 mit *um* eingeleiteten Infinitivsätzen wurde *um* falsch verwendet. Abgesehen davon waren alle Infinitivsätze korrekt. Untersucht wurde auch der Zusammenhang zwischen dem Textumfang und der syntaktischen Komplexität unter der Annahme, dass „längere schriftliche Produktionen auch syntaktisch komplexer sind“ (ebd.: 90). Sie halten fest: „Je länger die Produktion ist, desto höher ist auch der Anteil der Nebensätze“ (ebd.: 91f.). Weiter fanden sie heraus, dass der typisch zusammengesetzte Satz einen Hauptsatz und einen Nebensatz enthielt, wobei der Nebensatz vor allem nachgestellt erschien. Ein Nebensatz im Mittelfeld eines anderen Satzes war eher eine Ausnahme.

Lecouvet (2021) untersuchte die syntaktische Elaboriertheit und die syntaktische Diversität in argumentativen Texten (n=248) von fortgeschrittenen fran-

kophonen DaF-LernerInnen auf den Niveaustufen B2 bis C2 des GeR. Ihn interessierte, ob ein Zusammenhang zwischen der syntaktischen Diversität und dem Fertigniveau besteht, und inwiefern die syntaktische Diversität und die syntaktische Elaboriertheit korrelieren. Als Maßstab für die syntaktische Elaboriertheit wurden herkömmliche Messverfahren, wie die Satzlänge und Satzverknüpfungen, d. h. die Koordination und Subordination, verwendet. Als Ausdruck für die Diversität von Strukturen wurden zwei Typen von nicht-kanonischer Wortfolge, nämlich Inversion und Passiv, erfasst. Die Resultate zeigen einen statistisch signifikanten Anstieg an Inversionen von Niveaustufen B2 zu C1/C2 (ebd.: 23). Für das Passiv gibt es keine vergleichbare Progression. Im Hinblick auf die syntaktische Elaboriertheit werden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Performanzgruppen festgestellt, z. B. verwendeten fortgeschrittene LernerInnen auf Niveaustufen C1/C2 keine längeren Nominalphrasen als auf Niveaustufe B. Nach Lecouvet kann dies aber mit der Textsorte zusammenhängen, weil das Verb in argumentativen Texten im Zentrum steht. Die Möglichkeit, komplexe Inhalte durch Komposita auszudrücken, wirkt komplexeren Nominalphrasen entgegen.

Mehrere Studien haben herausgefunden, dass höher gerankte L2-Texte im Allgemeinen komplexere lexikalische Elemente und grammatikalische Strukturen enthalten (vgl. Kyle/ Crossley 2016) als niedriger gerankte. Die Studien zur Korrelation zwischen syntaktischer Komplexität und Schreibkompetenz sind aber nicht einheitlich und mehr Studien in diesem Bereich sind notwendig (s. Lu 2017: 503).

Drange (2023) untersucht die syntaktische Komplexität in Texten norwegischer SpanischlerInnen im 2. Jahr des norwegischen Gymnasiums anhand der verwendeten bei- und unterordnenden Konjunktionen. Sie hebt hervor, dass in der bisherigen Forschung kaum Erkenntnisse über die schriftliche Produktion von Anfängern oder jüngeren LernerInnen vorliegen: „Most studies of linguistic complexity are based on texts written by university students and intermediate and advanced learners. Research on texts written by young learners and novice learners is scarce“ (ebd.: 138). Sie geht aber davon aus, dass jüngere LernerInnen nach den ersten Jahren des L3-Erwerbs gerade erst beginnen, komplexere Sätze zu verwenden (ebd.). Statt Standardmessungen zur Erfassung der Komplexität heranzuziehen, untersucht sie, wie LernerInnen komplexere Sätze schreiben und mit den erforderlichen Strukturen umgehen. Hinsichtlich der verwendeten Konjunktionen stellt sie fest, dass hauptsächlich vier Typen verwendet werden: *y* (und), *pero* (aber), *que* (dass), *porque* (weil) (ebd.: 147 ff.).

Nach Ortega (2003) sowie Norris und Ortega (2009) besteht ein starker Zusammenhang zwischen der syntaktischen Komplexität und der Sprachfertigkeit. Auf der niedrigsten Stufe produzieren Lerner unabhängige Strukturen. Danach

folgen Verknüpfungen durch Koordination, gefolgt von einer wachsenden Zahl an Subordinationen.

Zusammenfassend ergibt sich aus der Durchsicht der Forschungsliteratur, dass zusammengesetzte Sätze wie Koordinationen und Subordinationen einen wichtigen Indikator für die Textqualität darstellen. Auch die Inversion ist ein Zeichen für eine zunehmende syntaktische Komplexität.

2.4 Profilanalyse von Grießhaber

Mit der Profilanalyse bezieht Grießhaber (2014, 2021) Wortstellungsmuster im Deutschen auf 7 Profilstufen (0–6), die die syntaktische Komplexität in der lernersprachlichen Entwicklung charakterisieren. Diese Wortstellungsmuster betreffen die Stellung des Subjekts und die Position von finiten und infiniten Verbteilen: 0. Bruchstücke (Danke!); 1. Finitum und Subjekt (Maria geht ins Kino.); 2. Separation von finiten und infiniten Verbteilen, d. h. Verbklammer (Sie will noch einkaufen.); 3. Inversion mit Finitum vor Subjekt (Danach geht sie nach Hause.); 4. Nebensatz mit Verbendstellung (... dass sie ins Theater geht.); und 5. Insertion (...sodass du, wenn du kommst, etwas zum Essen hast.), 6. Partizipialattribut (ein rot gestrichenes Haus) (2021: 190). In der Profilanalyse wird auch das Verhältnis zwischen komplexen und einfachen Mustern betrachtet. Die Stufen 0 bis 2 werden als einfach, alle anderen als komplex gewertet.

Für die beiden aktuellen Sprachen der Untersuchung, Deutsch und Schwedisch, gelten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Position von finiten und infiniten Verbteilen, wobei Schwedisch als eine SVO- und Deutsch als SOV-Sprache bezeichnet werden. In beiden Sprachen steht das finite Verb in Deklarativsätzen in der zweiten Satzposition (V2). Wenn eine andere Konstituente als ein Subjekt in der ersten Satzposition (Vorfeld) steht, verlangen beide Sprachen Inversion (XVSO). Im Schwedischen stehen finite und infinite Verbteile zusammen, gefolgt von verbnächsten Argumenten. Die Verbseparation (SVOV) (Stufe 2 nach Grießhaber) ist daher für schwedische LernerInnen ungewohnt. Dies gilt auch für die Endposition des finiten Verbs in deutschen Nebensätzen (Stufe 4 nach Grießhaber), da im Schwedischen finite und infinite Verbformen nach dem Subjekt und vor anderen Konstituenten stehen.

3. Textqualität in deutschen L3-Texten von schwedischen SchülerInnen

In dieser Studie haben wir zum Ziel gesetzt, die L3-Texte aus mehreren Perspektiven zu beleuchten, um zu zeigen, wie sich verschiedene Analyseverfahren auf die Bewertung der Textqualität auswirken. Unsere Frage lautet, inwiefern die erfassten Datensets korrelieren und eine zuverlässige Aussage über die Textqualität zulassen. Im Folgenden werden die erhobenen Daten und verschiedene Analysemethoden präsentiert.

3.1 Daten

In der Untersuchung wurden Texte von 18 SchülerInnen einer südschwedischen Gymnasialgruppe im 6. Lernjahr Deutsch als L3 analysiert. Mädchen und Jungen sind gleich verteilt und ihr Durchschnittsalter beträgt 16,7 Jahre. Die SchülerInnen haben Schwedisch als ihre erste Sprache (L1) angegeben, gefolgt von Englisch (L2) und Deutsch (L3). Sieben SchülerInnen geben an, dass sie auch weitere Sprachen gelernt haben. Es handelt sich um Bosnisch, Norwegisch, Polnisch, Französisch, Italienisch und Latein.

Die Texte zum Thema „Wohin reisen die Schweden im Sommer?“ wurden individuell und digital innerhalb einer Interventionsphase mit prozessorientiertem Schreiben ab Herbst 2020 bis Januar 2021 geschrieben. Es wurde ein Textumfang von 250–300 Wörtern verlangt. Die Intervention enthielt folgende Schritte: Einführung in die Arbeitsform, Planung des Textes anhand einer Mindmap, Schreiben Textversion 1, erste mündliche Feedbackrunde in Gruppen anhand einer Checkliste und schriftliches Feedback, Schreiben Textversion 2, zweite mündliche Feedbackrunde anhand einer Checkliste und schriftliches Feedback, Schreiben Textversion 3 und schriftliches Lehrerfeedback. Alles Material wurde von der Lehrkraft eingesammelt und anschließend anonym an die Forschenden weitergeleitet. Die vorliegende Studie basiert auf den ersten Textversionen der SchülerInnen.

3.2 Analysemethoden

In der vorliegenden Studie greifen wir die Ergebnisse der verschiedenen Analysen von den ersten Textversionen auf zur Erfassung der syntaktischen Komplexität aus verschiedenen Perspektiven. Die Texte der SchülerInnen wurden mit Hilfe einer Software für qualitative und quantitative Datenanalyse, *ATLAS.ti*, analysiert.

Wir verwenden einerseits die leicht modifizierte Profilanalyse von Grieshaber (2014, 2021), in der Lernerprofile anhand der Verbstellung in minimalen satzwertigen Einheiten (MSE) erfasst werden. Andererseits erfassen wir sämtliche (sowohl korrekte als auch inkorrekte) Sub- und Koordinationen, d. h. komplexe Satzkonstruktionen mit mindestens zwei oder mehreren Teilsätzen, um auch die Versuche der SchülerInnen zu beleuchten, sich variiert und elaboriert auszudrücken. Auch uneingeleitete korrekte Nebensätze wurden mitgezählt und in der Profilanalyse berücksichtigt. Infinitivkonstruktionen mit *zu* wurden als GR 2, als Verbseparation gewertet, z. B. *„Das ist weil sie magst zum ausserhalb Europa fahren“* (Text 1 Elev 10). Wir erfassen auch den Anteil von korrekten Teilsätzen in den einzelnen Texten sowie die Textlänge, gemessen an der Anzahl Wörter. Die Analysen wurden von zwei unterschiedlichen BewerterInnen kalibriert.

Die Resultate werden mit den Ergebnissen einer früheren Studie (Rosén/ Fredriksson 2022) verglichen, in der eine manuelle Fehleranalyse der ersten und letzten Textversion (nach zwei Feedbackrunden und Überarbeitungen) durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieser Studie werden zum Vergleich herangezogen, um das Bild der sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen zu vervollständigen.

4. Ergebnisse der Teilanalysen

In diesem Abschnitt präsentieren wir zunächst die Ergebnisse aus der Fehleranalyse der ersten Textversionen im Hinblick auf verschiedene sprachliche Kategorien. Danach präsentieren wir die Ergebnisse der Teilanalysen zur syntaktischen Komplexität. Zunächst vergleichen wir die Ergebnisse aus der Satzanalyse, der Profilanalyse und der Textlänge unter der Verwendung von deskriptiver Statistik. Danach gehen wir auf die Varianz im Hinblick auf die beiden Analyseverfahren, Satzanalyse und Profilanalyse, ein.

4.1 Resultate der Fehleranalyse

Die Ergebnisse der Fehleranalyse (Rosén/ Fredriksson 2022) im Hinblick auf die Distribution von Fehlern unterschiedlicher sprachlicher Kategorien zeigt, welche Bereiche den SchülerInnen die größten Schwierigkeiten bereiten. Der Umfang der Textproduktionen umfasst 221 bis 323 Wörter, insgesamt 4912 Wörter. In den 18 Texten mit einer Durchschnittslänge von 273 Wörtern kommen 902 Fehler vor, d. h. durchschnittlich 50 Fehler pro Text. Die Reichweite liegt zwischen 12 als niedrigstem und 128 als höchstem Wert. In Diagramm 1 wird der prozentuelle Anteil der verschiedenen Fehler angegeben.

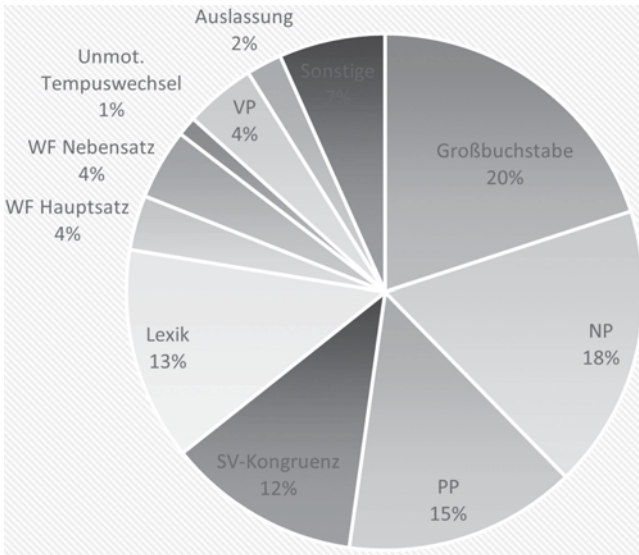


Diagramm 1: Anzahl Fehlertypen in den 18 Textproduktionen

Wie aus Diagramm (1) hervorgeht, liegt der Großteil der Fehler in den Bereichen der Großschreibung von Nomen (20 %), der Kongruenz in Nominalphrasen (18 %) und Präpositionalphrasen (15 %) sowie der Subjekt-Verbkongruenz (12 %) vor. Auch lexikalische Fehler sind relativ häufig (13 %). Dies zeigt, dass die SchülerInnen in ihrer Schriftsprache große Probleme in basalen lexikalischen und morphologischen Bereichen haben. Im Hinblick auf die Textqualität erweckt die Fehleranalyse ein negatives Bild.

4.2 Vergleich von Profilanalyse, Satzanalyse und Textlänge

In diesem Abschnitt präsentieren wir zunächst die Ergebnisse aus der Profilanalyse, die wir nach Griebhaber (2021) vorgenommen haben. Insgesamt unterscheiden wir sechs Profilstufen (0–5). Die höchste Stufe 6 in Griebhabers Raster, eine Äußerung mit erweitertem Partizipialattribut, kommt in den Texten nicht vor und wurde deswegen nicht berücksichtigt. In unserer Analyse wurden Stufe 1 und 4 weiter unterteilt. 1a ist ein „einfaches“ und 1b ein ausgebautes Vorfeld mit koordinierten NPs oder NPs mit Attributen. Auch Stufe 4 wurde in 4a und 4b unterteilt, weil wir die Platzierung von einem Nebensatz im Vorfeld (4b) als syntaktisch komplexer betrachten (s. Abschnitt 2.4). Tabelle (1) unten zeigt die Profilanalyse der 18 SchülerInnen. In der Tabelle haben wir die Werte für die höchste erreichte Stufe (mindestens drei Vorkommen) fett markiert. Elf Schü-

lerInnen haben Profilstufe 4 (a und b) erreicht, sechs SchülerInnen liegen auf Profilstufe 3 und eine/einer auf Stufe 2.

Tab.1: Ergebnisse der Profilanalyse

Text/ SchülerIn	GR 0	GR 1a	GR 1b	GR 2	GR 3	GR 4a	GR 4b	GR 5	Total
Text 01	0	11	7	2	5	2	3	0	30
Text 02	5	17	6	6	1	2	0	2	39
Text 03	3	13	7	0	3	0	0	0	26
Text 06	0	16	4	5	5	9	1	0	40
Text 07	0	16	7	9	7	0	3	0	42
Text 08	0	20	3	1	11	1	1	0	37
Text 09	0	9	0	4	17	3	0	0	33
Text 10	3	28	3	4	6	1	2	0	47
Text 11	1	32	2	3	6	2	0	0	46
Text 12	0	10	0	6	11	3	0	0	30
Text 13	1	21	4	1	7	1	1	0	36
Text 14	0	10	3	3	11	8	1	0	36
Text 15	2	10	2	13	6	1	1	0	35
Text 16	1	30	0	3	6	1	2	0	43
Text 17	2	18	0	5	9	5	0	0	39
Text 18	3	20	3	5	1	2	1	0	35
Text 19	2	17	4	5	8	0	0	0	36
Text 21	1	16	3	4	13	3	3	0	43
	24	314	58	79	133	44	19	2	673

Im Folgenden haben wir zum Vergleich der Resultate, ausgehend von einfachen (GR 0–2) und komplexen Mustern (GR 3–5), die Textproduktionen der SchülerInnen in drei Performanzgruppen eingeteilt (Tabelle 2–4). Performanzgruppe A verwendet mindestens 50 % komplexe Satzmuster der höheren Profilstufen (Grießhaber 3–5). Performanzgruppe B verwendet weniger als 50 %, aber mehr als 30 % komplexe Satzmuster. Performanzgruppe C verwendet weniger als 30 % komplexe Satzmuster, was bedeutet, dass sie hauptsächlich einfache Satzmuster (Grießhaber 0–2) produzieren.

Die Ergebnisse sämtlicher Teilanalysen sind in den Tabellen (2–4) zusammengefasst. Spalte A zeigt die Textlänge, gemessen anhand der Anzahl Wörter. Spalte B zeigt die Ergebnisse der Profilanalyse, und Spalte C die Distribution von Koordinationen und Subordinationen, gemessen am Gesamtvorkommen von Ganzsätzen. Aus Spalte D geht schließlich der Anteil korrekter Haupt- und Nebensätze hervor.

Tab. 2: Profilanalyse: Resultate Performanzgruppe A

Text/ SchülerIn	A Text- länge	B Profilanalyse		C Komplexe Satzkonstruk- tionen (korrekt + inkorrekt)	D Anteil kor- rekter Teilsätze (Haupt- und Nebensätze)
	Anzahl Wörter	Einfache Muster (MSE) (GR 0–2)	Komplexe Muster (MSE) (GR 3–5)	Koordinatio- nen + Subordi- nationen/sämt- liche Ganzsätze	Korrekte Teil- sätze/sämtliche Teilsätze
Text 09	252	39 % (13/33)	61 % (20/33)	45 % (9/21)	91 % (30/33)
Text 14	265	44 % (16/36)	56 % (20/36)	74 % (14/19)	86 % (31/36)

Nur zwei von 18 Texten werden in Performanzgruppe A eingestuft, was zeigt, dass sich diese SchülerInnen im Satzbau variieren können und die Verbstellung gut beherrschen. Ihre Texte liegen mit 252 bzw. 265 Wörtern unter der durchschnittlichen Länge von 273 Wörtern. Nur ein Schüler/eine Schülerin (Text 14) benutzt hauptsächlich komplexe Satzkonstruktionen (74 %), die mehrere Teilsätze enthalten. Beide SchülerInnen erzielen auch eine hohe Korrektheitsquote der verwendeten Teilsätze (91 % und 86 %). Das Ergebnis der Profilanalyse in Performanzgruppe A wird folglich durch die Satzanalyse und Analyse der Teilsätze bestätigt. Beispiel (1) aus Text 14 veranschaulicht auch, dass die Verb-Endstellung im Nebensatz vollzogen werden kann (GR 4):

Bsp. (1): Viele Menschen in Schweden fahren auch gern nach USA, Thailand und Japan, weil wir die Länder spannend finden. Ich glaube es ist so, weil die Länder weit weg ist. (Text 14)

Problematisch bei der Profilanalyse ist es, dass Strukturen unter dem erreichten Niveau beherrscht werden sollten. In unseren Daten gibt es aber Fälle, in denen die Inversion (GR 3) korrekt ist, aber die Verbseparation (GR 2) nicht vollzogen wurde, wie folgendes Beispiel (2) zeigt:

Bsp. (2): dann müssen die schwedischen anfeuern auf den schwedische mannschaft. (Text 03)

Insgesamt kommt dies fünfmal in den Texten von fünf SchülerInnen vor (Text 03, Text 08, Text 14, Text 16 und Text 21). Nach der Profilanalyse liegen sämtliche auf mindestens Stufe 3 und sollten damit die Verbseparation beherrschen. In Text 3 werden aber weiter keine Strukturen der Stufe 2 verwendet. Es fragt sich deshalb, ob Stufe 2 wirklich beherrscht wird. Es wären weitere Textproduktionen notwendig, um auch dies erfassen zu können. Andererseits kann in Frage gestellt werden, ob die Profilanalyse den tatsächlichen Sprachstand widerspiegelt.

Tab. 3: Resultate Performanzgruppe B

Text/ SchülerIn	A Text- länge	B Profilanalyse		C Komplexe Satzkonstruk- tionen (korrekt + inkorrekt)	D Anteil kor- rekter Teilsätze (Haupt- und Nebensätze)
	Anzahl Wörter	Einfache Muster (MSE) (GR 0–2)	Komplexe Muster (MSE) (GR 3–5)	Koordinatio- nen + Subordi- nationen/sämt- liche Ganzsätze	Korrekte Teil- sätze/sämtliche Teilsätze
Text 12	272	53 % (16/30)	47 % (14/30)	27 % (6/22)	100 % (30/30)
Text 21	255	56 % (24/43)	44 % (19/43)	30 % (10/33)	88 % (37/42)
Text 06	297	62 % (25/40)	38 % (15/40)	59 % (13/22)	95 % (38/40)
Text 17	263	54 % (25/39)	36 % (14/39)	38 % (10/26)	92 % (34/37)
Text 08	277	65 % (24/37)	35 % (13/37)	42 % (10/24)	51 % (19/37)
Text 01	262	67 % (20/30)	33 % (10/30)	27 % (6/22)	87 % (26/30)

In Performanzgruppe B werden sechs Texte eingestuft. Hier fällt auf, dass die Korrektheitsquoten der Teilsätze, mit Ausnahme von Text 08, hoch sind. Dies erklärt sich vermutlich durch den geringeren Anteil an komplexen Satzkonstruktionen. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen der Profilanalyse überein (vgl. Tabelle 1). Text 06 weicht in dieser Gruppe ab, da mehr komplexe Satzkonstruktionen vorkommen (59 %), die außerdem korrekt sind (95 % der Teilsätze). Die höhere Anzahl korrekter Sub- und Koordinationen führt zu einer höheren Textqualität.

Bsp. (3): Wohin reisen die Schweden, und warum? Zu beantworten diese Frage müssen wir wissen was man in Schweden nicht machen kann. In sechs Monaten pro Jahr kann man nicht viel Draussen sein weil es da sehr kalt und dunkel ist. (Text 06)

In Text 12 und Text 21 kommen nach der Profilanalyse verhältnismäßig mehr komplexe Muster vor, während der Anteil an komplexen Satzkonstruktionen eher niedrig ist. Diese Diskrepanz erklärt sich aus einem hohen Anteil von einfachen Sätzen mit Inversion, die nach der Profilanalyse als komplexe Muster zählen.

Bsp. (4): Das Jahr davor haben wir eine Reise nach Estland und Finnland gemacht. In Estland haben wir süsse kleine Dörfe besucht und im Ostsee gebadet. Es war eine sehr besondere und schöne Reise. Danach sind wir mit die Fähre von Tallinn nach Finnland gefahren. (Text 12)

Bsp. (5): Dort liegt viel Schnee. Auf dem Tag fahren sie Ski. Du musst viel Kleidung tragen, weil es sehr kalt ist. Wenn du frierst kannst du trinken heiße Kakao. In den Abend kochen sie in der Haus und sozialisieren. (Text 21)

Tab. 4: Resultate Performanzgruppe C

Text/ SchülerIn	A Text- länge	B Profilanalyse		C Komplexe Satzkonstruk- tionen (korrekt + inkorrekt)	D Anteil kor- rekter Teilsätze (Haupt- und Nebensätze)
	Anzahl Wörter	Einfache Muster (MSE) (GR 0–2)	Komplexe Muster (MSE) (GR 3–5)	Koordinatio- nen + Subordi- nationen/sämt- liche Ganzsätze	Korrekte Teilsätze/sämtliche Teilsätze
Text 13	302	75 % (27/36)	25 % (9/36)	53 % (10/19)	66 % (23/35)
Text 07	268	76 % (32/42)	24 % (10/42)	11 % (4/38)	100 % (42/42)
Text 15	262	77 % (27/35)	23 % (8/35)	36 % (9/25)	79 % (26/33)
Text 19	252	78 % (28/36)	22 % (8/36)	39 % (9/23)	79 % (27/34)
Text 16	294	79 % (34/43)	21 % (9/43)	33 % (10/30)	79 % (33/42)
Text 10	323	81 % (38/47)	19 % (9/47)	94 % (17/18)	48 % (21/44)
Text 11	300	83 % (38/46)	17 % (8/46)	31 % (11/35)	100 % (45/45)
Text 03	221	88 % (23/26)	12 % (3/26)	53 % (8/15)	61 % (14/23)
Text 02	288	88 % (34/39)	12 % (5/39)	35 % (9/26)	74 % (26/35)
Text 18	259	89 % (31/35)	11 % (4/35)	47 % (9/19)	91 % (29/32)

Die Mehrzahl der Texte (10/18) wird in Performanzgruppe C eingestuft, die sich durch einen hohen Anteil einfacher Muster auszeichnet. Einfache Muster korrelieren mit wenig komplexen Satzkonstruktionen und hohen Korrektheitsquoten von Teilsätzen. Drei Texte (Text 03, Text 10, Text 13) bilden eine Ausnahme, weil zwar nach der Profilanalyse hauptsächlich einfache Muster vorkommen (88 %, 81 %, 75 %), aber gleichzeitig auch viele komplexe Satzkonstruktionen verwendet werden. Mehr als 50 % (53 %, 94 %, 53 %) der Ganzsätze sind Sub- und Koordinationen. Nur eine Satzanalyse macht deutlich, welche Strukturen SchülerInnen verwenden wollen. Die niedrige Korrektheitsquote der Teilsätze (48 %) stimmt aber mit der Profilanalyse überein. Folgender Textauszug illustriert dies:

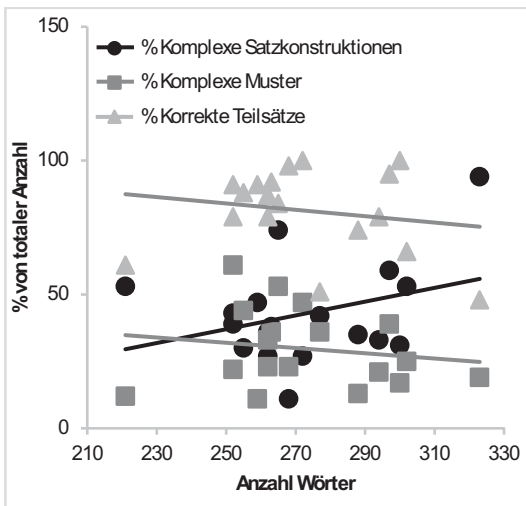
Bsp. (5): Schweden ist eine schönes land mit viele Wald und viele plätzen du kann besuchen. Wenn es ist Sommer in Schweden so wunsch viele Menschen dass Sommer sein viele Warm ist aber denn das ist es nicht. Darum reise die Schweden Menschen zum Länder das ist zu viel Warm. Die Menschen in Schweden vermisst die Sonne und das ist weil ihr reisen zum Warmer Land. (Text 10)

4.3 Varianz in der Textqualität der Schülertexte

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Regressionsanalysen² präsentiert, in denen die Linearität der untersuchten Daten statistisch festgestellt wird.

4.3.1 Textlänge, komplexe Satzkonstruktionen, komplexe Muster und korrekte Teilsätze

In den Analysen wird die Textlänge (Anzahl Wörter) als abhängige Variable mit komplexen Satzkonstruktionen, komplexen Mustern (Profilanalyse) und korrekten Teilsätzen in Beziehung gesetzt. Insgesamt zeigen Histogramme und QQ-Plots, dass die Daten nicht korrelieren.



	Best-fit values	R ²	
% Komplexe Satzkonstruktionen	$Y = 0,2573 \cdot X - 27,33$	0,1064	vs Anzahl Wörter
% Komplexe Muster (GR3-5)	$Y = -0,09787 \cdot X + 56,43$	0,02577	
% Korrekte Teilsätze	$Y = -0,1194 \cdot X + 113,9$	0,03277	

Diagramm 2: Korrelation Textlänge vs. komplexe Satzkonstruktionen, komplexe Muster und korrekte Sätze

2 Die Datenanalyse wurde mit GraphPad Prism 9.4.0 (Graphpad Software, San Diego, CA, USA) durchgeführt. Die Kurvenanpassung wurde unter Verwendung einer linearen Regression durchgeführt. Die Daten stellen den Gesamtprozentsatz des Textes dar, der zu jeder Gruppe gehört, wobei Punkte Werte von einzelnen Autoren darstellen. Korrelationsmatrizen wurden unter Verwendung des Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet, um die Beziehung zwischen Satzlänge, Komplexität und der Anzahl korrekter Teilsätze zu bestimmen. Die statistische Analyse wurde somit unter Verwendung des Wilcoxon-Tests durchgeführt.

Hinsichtlich der Anzahl Wörter und komplexen Satzkonstruktionen zeigt die Regressionsanalyse einen schwachen Zusammenhang, da R^2 nur 10 % beträgt. Vier Texte (Text 03, Text 10, Text 07, Text 14) sind Ausbrecher, die weit von der Regressionslinie gestreut sind. Die Textlänge sagt folglich nur wenig über die syntaktische Komplexität aus, wenn es um die Verwendung von Sub- und Koordinationen geht. Dies widerspricht den Ergebnissen von Pon und Varga (2019: 92) die eine Korrelation zwischen Textlänge und der Verwendung von zusammengesetzten Sätzen feststellten.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Textlänge und komplexen Mustern nach der Profilanalyse ist R^2 mit 2,6 % noch niedriger, d.h. es gibt eine große Streuung. Es wird deutlich, dass die Profilanalyse und die Satzanalyse zu völlig verschiedenen Resultaten führen. Denn es liegt eine Diskrepanz hinsichtlich der Verwendung komplexer Muster und komplexer Satzkonstruktionen vor (vgl. Diagramm 4 und 5).

Zwischen der Textlänge und der Anzahl korrekter Teilsätze besteht ebenfalls eine sehr schwache Korrelation, denn R^2 beträgt nur 3 %.

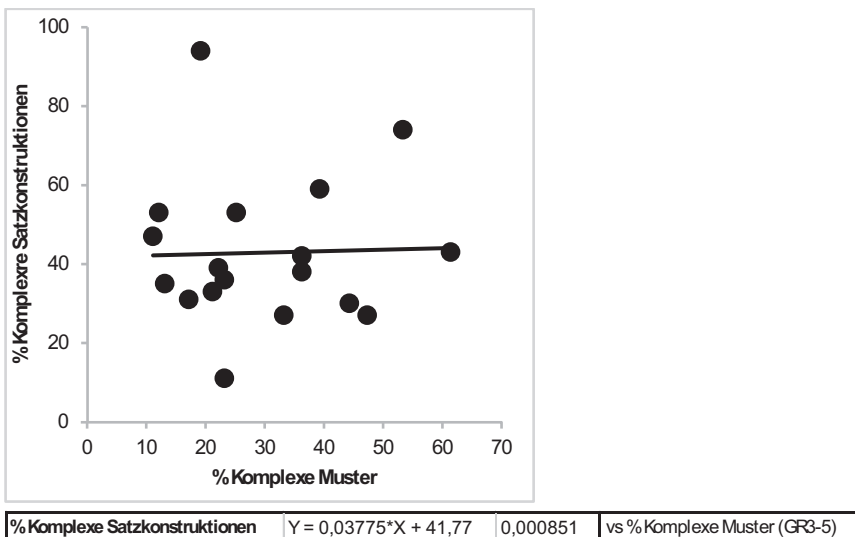


Diagramm 3: Korrelation zwischen komplexen Satzkonstruktionen und Niveau nach der Profilanalyse

4.3.2 Komplexe Satzkonstruktionen und komplexe Muster

Auch zwischen den mit der Profilanalyse erhobenen komplexen Mustern und der Verwendung komplexer Satzkonstruktionen gibt es keine Korrelation, d.h. eine breite Streuung der Daten. Diagramm (4) zeigt den wesentlich höheren

Anteil an komplexen Satzkonstruktionen im Vergleich zu komplexen Mustern. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen versuchen, ihre Texte durch Koordination und Subordination komplexer zu gestalten.

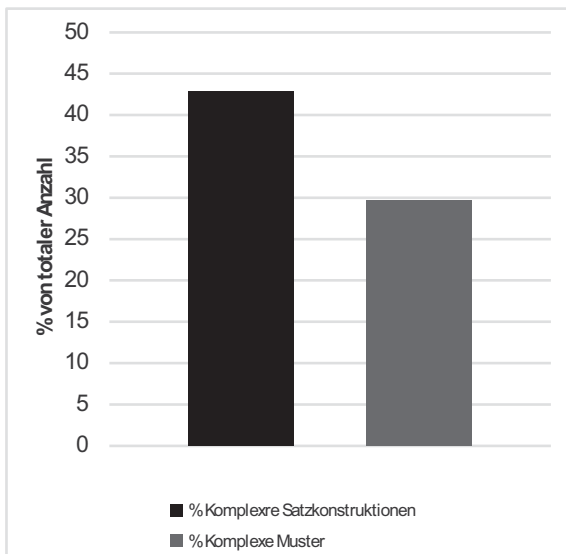


Diagramm 4: Verteilung komplexe Satzkonstruktionen vs. komplexe Muster

Aus der Tabelle (5) unten geht die große Streuung der Daten hervor, in der u. a. Medianwerte, Standardabweichungen und Durchschnittswerte präsentiert werden. Die Standardabweichungen bestätigen, dass die Schülerproduktionen sehr heterogen sind.

Tab. 5: Statistische Werte für die untersuchten Variablen

	Anzahl Wörter	Einfache Satzkonstruktionen	Komplexe Satzkonstruktionen	Einfache Muster (GR 0–2)	Kompl. Muster (GR 3–5)	Anzahl korrekte Teilsätze
Total	4912	60,2 %	39,8 %	70,5 %	29,5 %	81,4 %
Durchschnitt	272	57,1 %	42,9 %	70,3 %	29,7 %	81,3 %
SD	23	18,5	18,5	14,3	14,3	15,4
Median	266	61,5 %	38,5 %	76,0 %	24,0 %	85,5 %
MIN	221	6,0 %	11,0 %	39,0 %	11,0 %	48,0 %
MAX	323	89,0 %	94,0 %	89,0 %	61,0 %	100,0 %

5. Diskussion und Fazit

In dieser Studie wurden die Ergebnisse einer Fehleranalyse verschiedener sprachlicher Kategorien mit Ergebnissen aus verschiedenen Teilanalysen zur syntaktischen Komplexität verglichen. Die Teilanalysen bestanden aus einer Profilanalyse, einer Satzanalyse von komplexen Satzkonstruktionen und von korrekten Teilsätzen. Diese Ergebnisse wurden in Regressionsanalysen mit der Variable Textlänge korreliert.

Die Resultate der Fehleranalyse ergaben ein eher negatives Bild der Textqualität. Die Satzanalyse zeigt jedoch, dass sich die SchülerInnen bemüht haben, längere und komplexe Texte zu schreiben, was als positiv bewertet werden muss. Die Profilanalyse hat sich auch in dieser Studie als ein anwendbares Verfahren bewährt (s. Pon/ Keglević 2015). Sie hat gezeigt, dass sich die Texte hinsichtlich der Komplexität von Teilsätzen (MSE) wesentlich unterscheiden, sodass sie in drei Performanzgruppen eingestuft wurden. Dabei handelt es sich um Texte von LernerInnen, die strenggenommen auf demselben Fertigkeitensniveau (Kurstufe 4 von insgesamt 7 in der gymnasialen Ausbildung) liegen sollten. In Lecouvets (2021) Studie werden LernerInnen drei verschiedenen Sprachfertigkeitensniveaus (B1, B2, C1) zugeordnet, um die Entwicklung der syntaktischen Komplexität festzustellen. Es werden folglich homogene Gruppen vorausgesetzt. Unsere Studie zeigt aber, dass in ein- und derselben Gruppe erhebliche Variation vorliegt und nur wenige (2 von 18) mehr als 50 % komplexe Muster (MSE) beherrschen. Damit bestätigen wir die Ergebnisse von Pon und Keglević (2015) in deren Studie nur ein Proband der Profilstufe 5 zugeordnet werden, während 9 Probanden nicht einmal Profilstufe 4 erreicht haben, da sie die deutsche Nebensatzstruktur nicht beherrschten.

Ein Nachteil mit der Profilanalyse ist aber, dass die Versuche von SchülerInnen, komplexe Satzkonstruktionen zu bilden, keine Berücksichtigung finden, weil lediglich der Erwerbsstand ermittelt wird. Eine Einstufung nach einfachen und komplexen Mustern kann außerdem ein falsches Bild des erreichten Niveaus liefern. Denn wie wir gezeigt haben, verwenden einige SchülerInnen zwar häufig Sätze mit Inversion. Dies bedeutet aber nicht, dass sie komplexe Satzkonstruktionen verwenden. Zwar haben elf der SchülerInnen Stufe GR 4 erreicht, gleichzeitig produzieren sie hauptsächlich einfache, syntaktische Muster. In Text 09 (Performanzgruppe A) kommt hauptsächlich Inversion als komplexes Muster vor. In Text 14 führen vor allem Nebensätze zu einem hohen Vorkommen komplexer Muster. Damit muss in Frage gestellt werden, was eigentlich komplex ist und welches Mindestvorkommen einer Struktur den Erwerbsstand zeigt.

Eine Kombination von der Profilanalyse und einer Satzanalyse beleuchtet einerseits den Erwerbsstand und andererseits die Versuche von SchülerInnen,

ihren Text syntaktisch komplex zu gestalten. Dies ist für Lehrkräfte ein wichtiger Hinweis für didaktische Maßnahmen.

Die Korrektheitsquoten von Teilsätzen spiegeln die Tendenz, einfache Ganzsätze zu verwenden, was eine Vermeidungsstrategie sein könnte. Es stellt sich die Frage, wie mit Texten von SchülerInnen, die sich mit Hilfe komplexer Konstruktionen ausdrücken wollen, diese aber nicht beherrschen, umgegangen werden soll.

In dieser Studie haben wir Sub- und Koordinationen in der Kategorie „komplexe Satzkonstruktionen“ zusammengefasst, weil beide als Ausdruck für die Entwicklung syntaktischer Komplexität gewertet werden (s. Norris/ Ortega 2009, Drange 2023).

Auch wenn in der vorliegenden Studie Textproduktionen von einer kleineren Gruppe untersucht wurden, konnten deutliche Tendenzen festgestellt werden: Die Verwendung unterschiedlicher Analysemethoden ergibt unterschiedliche Resultate. Zwischen den hier verwendeten Analyseverfahren gibt es keine Korrelation. Abschließend halten wir fest, dass sich die SchülerInnen bemüht haben, lange Texte zu schreiben und sich variiert auszudrücken. Auch dies sollte bei der Beurteilung von Textqualität berücksichtigt werden, um ein gerechtes Bild eines Textes zu gewinnen. Unsere Studie hat gezeigt, dass es für die DaF-Schreibforschung relevant ist, Analyseverfahren aus mehreren Disziplinen (L1-Deutsch, DaF, DaZ, internationaler Forschung zum Schreiben in einer Fremdsprache) fruchtbar zu machen, um die Textqualität in Schülertexten zu ermitteln.

Literaturverzeichnis

- Chitez, Madalina/ Hoefele, Joachim/ Konstantinidou, Liana (2017): 4 Korpora in der beruflichen Bildung: Grundlage einer bedürfnisorientierten Förderung der Schreibkompetenz. In: Daniel Perrin/ Ulla Kleinberger (Hg.), *Doing Applied Linguistics – Enabling Transdisciplinary Communication*, 32–43.
- Deng, Yaochen/ Lei, Lei/ Liu, Dilin (2021): Calling for More Consistency, Refinement, and Critical Consideration in the Use of Syntactic Complexity Measures for Writing. In: *Applied Linguistics* 42(5), 1021–1028.
- Drange, Eli-Marie D. (2023): The development of sentence complexity in the writing of young learners of L3 Spanish in Norway. In: *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 10 (2), 136–155.
- Egli Cuenat, Mirjam (2017): Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(1), 152–166. Online unter: <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> [2.05.2024].
- Grieffhaber, Wilhelm (2014): Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: *leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität*. Online unter: www.leseforum.ch – 3/2014 [23.02.2023].

- Grißhaber, Wilhelm (2021): Literalitätskriterien zur Beurteilung narrativer schriftsprachlicher Kompetenzen. In: Scherger, Anna-Lena & Lütke, Beate/ Müller, Anja/ Montanari, Elke G./ Ricart Brede, Julia (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache – Forschungsfelder und Ergebnisse. Beiträge aus den 14. Und 15. Workshops „Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ 2018 und 2019*. Stuttgart: Fillbach/ Klett, 185–212.
- Knospe, Yvonne (2019): Schreibstrategietraining im Deutschunterricht: Textqualität und Schreibprozesse einiger schwedischer Lernender. In: *German as a Foreign Language* 2, 20–40.
- Kyle, Kristopher/ Crossley, Scott (2016): The relationship between lexical sophistication and independent and source-based writing. In: *Journal of Second Language Writing* 34, 12–24.
- Lecouvet, Mathieu (2021): Non-canonical word order as a measure of syntactic complexity in advanced L2 German. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 1–31. Online unter: <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1515/iral-2021-0029> [22.02.2023].
- Lu, Xiaofei (2017): Automated measurement of syntactic complexity in corpus-based L2 writing research and implications for writing assessment. In: *Language Testing* 34(4), 493–511.
- Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des ‚Zürcher Textanalyseraster‘. In: *Diskussion Deutsch* 141/95, 36–52.
- Ortega, Lourdes (2003): Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. In: *Applied Linguistics* 24(4), 492–518.
- Norris, John M./ Ortega, Lourdes (2009): Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. In: *Applied Linguistics* 30(4), 555–578.
- Pon, Leonard/ Keglević, Ana (2015): Zur Grammatikkompetenz kroatischer DaF-Lernender nach Abschluss der Mittelschule. In: *ZGB* 24, 277–294.
- Pon, Leonard/ Varga (Osijek), Melita Aleksa (2017): Nebensätze in freien schriftlichen Produktionen kroatischer DaF-Lernender. In: *Linguistik online* 83 4(17), 81–100. Online unter: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.83.3786> [22.02.2023].
- Redder, Angelika (2007): C12 Konjunktoren. Lexikoneintrag. In: Ludger Hoffmann (Hg.), *Deutsche Wortarten*. Berlin/ New York: de Gruyter, 483–524.
- Rosén, Christina/ Fredriksson, Christine (2022): Gymnasieelevers arbete med och attityder till processkrivning i moderna språk. In: *HumaNetten* 48, 198–224.
- Risse, Stephanie (2014): Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikatoren für Textqualität. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 44. Jg., 174, 86–95.
- Sieber, Peter (2008): Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In: Janich, Nina (Hg.), *Textlinguistik – 15 Einführungen*. Tübingen: Narr Verlag, 271–289.
- Skolverket (2021): *Ämnesplanen i moderna språk*. Online unter: https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e114e/1615884383182/%C3%84mnesplan_moderna%20spr%C3%A5k.pdf [31.03.2023].
- Zabihi, Reza/ Bayan, Maryam (2020): Are two voices better than one? Comparing aspects of text quality and authorial voice in paired and independent L2 writing. In: *Written Communication* 37(4), 512–535.

Textkomplexität im Erasmus+-Projekt „Level-Adequate Texts in Language Learning“

Abstract: The analysis of text complexity represents an important field of research and work for various disciplines such as linguistics, first and foreign language didactics or computational linguistics. Text complexity also plays a central role in the EU-funded project "Level-Adequate Texts in Language Learning", which aims to promote the reading competence of learners of German as a foreign language by developing innovative materials and online tools. This article shows how experts from the fields of second language didactics, computational linguistics, language assessment and e-learning work together in this research project and how text complexity is interpreted and handled practically in these disciplines.

Keywords: text complexity, German as a foreign Language, foreign language didactics, computational linguistics, language assessment

1. Einleitung

Die Analyse der Schwierigkeit von (schriftlichen) Texten stellt ein wichtiges Forschungs- und Arbeitsfeld für verschiedene Disziplinen wie Linguistik, Erst- und Fremdsprachendidaktik, (Sonder-)Pädagogik oder Computerlinguistik dar. Auch für das EU-geförderte Projekt „Level-Adequate Texts in Language Learning“ (LATILL)² stellt Textkomplexität ein zentrales Konzept dar, denn in dessen Rahmen sollen innovative Online-Werkzeuge und didaktisch-methodische Materialien zur Leseförderung entwickelt werden, die Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende bei der Auswahl niveaustufen- und lernergerechter Texte unterstützen sollen.

1 Martina Kienberger, Universidad de Granada, Grupo de Investigación HUM-1011, mkienberger@ugr.es, ORCID: 0000-0001-9113-6218.

2 EU-Projekt 2021-1-AT01-KA220-SCH-000029604. Dieses Projekt wird mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Doch was macht eigentlich einen Text „schwierig“ bzw. wie kann der Schwierigkeitsgrad eines Textes bestimmt werden? Auf diese Frage gibt es keine eindeutige Antwort. Je nach Forschungsfeld wird sie unterschiedlich verstanden und es werden auch unterschiedliche Ansätze verwendet, um zu einer Antwort zu gelangen. In der Regel kann Textkomplexität auch nicht objektiv bestimmt werden, sondern ist von verschiedenen lerner-, text- und kontextbezogenen Faktoren abhängig. Die Analyse von Textkomplexität und Textverständlichkeit stellt daher ein interessantes Forschungsfeld dar, das von der Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen profitieren kann, wie dies im LATILL-Projekt der Fall ist.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst in Abschnitt 2 das EU-Projekt „Level-Adequate Texts in Language Learning“ mit seiner Zielsetzung, den beteiligten Forschungspartnern und deren Fachbereichen sowie den geplanten Produkten und Ergebnissen vorgestellt. Hier soll gezeigt werden, welche Rolle die Einschätzung von Textschwierigkeit für ein reales Forschungsprojekt spielt und welche Disziplinen in diesem kooperieren. Abschnitt 3 widmet sich der Darstellung des Forschungsgegenstandes Textkomplexität im Bereich des DaF-Unterrichts, im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GeR; Europarat 2001, 2018) und in Zusammenhang mit Sprachtests sowie in der Computerlinguistik. Anschließend werden in Abschnitt 4 einige Herausforderungen und Chancen der interdisziplinären Zusammenarbeit skizziert. Abschnitt 5 schließt den Beitrag mit den Schlussfolgerungen ab.

2. Das Erasmus+-Projekt „Level-Adequate Texts in Language Learning“

Das LATILL-Projekt wird über die EU-Förderschiene Erasmus+ finanziert und läuft von Mai 2022 bis April 2025. Die Arbeitssprache in diesem internationalen Projekt ist Englisch, die deutsche Version des Projektstitels lautet „Niveaugerechte Lesetexte im DaF-Unterricht“. Im Folgenden werden Zielsetzung, Konsortium und geplante Produkte und Ergebnisse des Projektes vorgestellt.

2.1 Zielsetzung

Das Ziel des LATILL-Projekts besteht in der Entwicklung von Anregungen zur Gestaltung eines zeitgemäßen, lernerorientierten und inklusiven Unterrichts zur Vermittlung von Lesekompetenz mit besonderem Fokus auf Deutsch als Fremdsprache (DaF). Zu diesem Zweck wird eine frei zugängliche, offene Bil-

dungsplattform entwickelt, die innovative Tools zur Textsuche und -analyse sowie unterstützende Materialien und Weiterbildungsmodule umfasst. Im Rahmen des Projektes werden zudem Fortbildungsmaßnahmen für DaF-Lehrende konzipiert, durchgeführt und evaluiert.

Die Umsetzung des LATILL-Projekts soll sich auf diese Weise positiv auf das Lehren und Lernen von Sprachen auswirken, indem innovative Lehrmethoden gefördert werden, das Angebot an offenen Bildungsressourcen im Einklang mit den aktuellen Referenzniveaus des GeR erweitert wird, die Verwendung aktueller, lernerorientierter Materialien gefördert wird (was sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken dürfte) und die Binnendifferenzierung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse der Lernenden unterstützt wird. Darüber hinaus trägt das Instrument zur Suche und Analyse von Texten gemäß den aktuellen Niveaustufen des GeR zusammen mit unterstützenden Materialien und Schulungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung im DaF-Unterricht bei. Mit der Umsetzung des Fortbildungsprogramms will LATILL auch die Zusammenarbeit und den Austausch von Unterrichtsmaterialien zwischen Lehrkräften auf nationaler und internationaler Ebene fördern und das Profil des Lehrerberufs durch Fortbildung und die Teilnahme an einem internationalen Forschungsprojekt stärken.

2.2 Die Forschungspartner

Das LATILL-Projekt wird von der Universität Wien koordiniert und in Kooperation von fünf europäischen Institutionen aus vier europäischen Ländern durchgeführt:

- Universität Wien (Österreich),
- GRIAL Research Group, Universität Salamanca (Spanien),
- ICALL Research Group, Eberhard Karls Universität Tübingen (Deutschland),
- Chernivtsi National University Yuriy Fedkovich (Ukraine),
- Verein Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (Österreich).

Neben dem Konsortium sind außerdem mehrere spanische und ukrainische Schulen als Partner am geplanten Fortbildungsprogramm und an der Evaluationsstudie beteiligt.

Im Folgenden sollen die fünf Mitglieder des Konsortiums und deren Rolle im Projekt kurz vorgestellt werden, um zu zeigen, welche unterschiedlichen Disziplinen und Ansätze in LATILL kooperieren:

Das Projekt wurde im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien unter Leitung von Karen Schramm konzipiert, beantragt und organisiert. Bei den Mitarbeitern dieser Institution handelt es sich um Exper-

tInnen aus dem Bereich DaF-Didaktik, insbesondere Lesedidaktik. Von Seiten dieses Projektpartners werden daher die Anforderungen an die zu entwickelnden Werkzeuge und Materialien definiert, Lehrerfortbildungsmaßnahmen geplant und durchgeführt sowie die Evaluationsstudie des Projekts geleitet.

Ebenfalls um Expertinnen aus dem Bereich DaF handelt es sich bei den Forscherinnen, die sich an der Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Ukraine) am LATILL-Projekt beteiligen. In der humanistischen Fremdsprachenabteilung der Universität unter Leitung von Bohdana Labinska wird unter anderem zu Methoden der Förderung des Deutschen als Fremdsprache ab dem Grundschulalter geforscht, wobei auch Aspekte der Inklusion, beispielsweise sehbeeinträchtigter SchülerInnen, berücksichtigt werden. Dieser Forschungspartner ist an der Erhebung der spezifischen Bedürfnisse der DaF-Lehrenden beteiligt sowie maßgeblich für die Entwicklung unterstützender Materialien wie Hinweise zur Textauswahl, Strategieposter oder Aufgabenstellungen eines handlungsorientierten Leseunterrichts verantwortlich.

Ein weiterer Projektpartner ist die interdisziplinäre Forschungsgruppe „Research GRoup on InterAction“ (GRIAL) der Universität Salamanca (Spanien) unter Leitung von Francisco J. García Peñalvo, die sich aus Forschenden aus Bereichen wie Computer Science, Digitale Technologien, Didaktik, Linguistik etc. zusammensetzt. In dieser Institution wird eine Vielzahl unterschiedlicher nationaler und internationaler Forschungsprojekte durchgeführt, die im Allgemeinen die Entwicklung und Verbesserung innovativer technologischer Lernumgebungen zur Förderung multi-/interkultureller Ansätze in verschiedenen Lernszenarien zum Ziel haben. Im Rahmen des LATILL-Projektes ist GRIAL für die Gestaltung und Wartung der offenen Bildungsplattform verantwortlich, wobei diese Aufgaben auch die Erhebung von Nutzerbedürfnissen und die Evaluation der Benutzerfreundlichkeit der Plattform implizieren.

Bei dem vierten Projektpartner handelt es sich um die Forschungsgruppe „Research in Intelligent Computer-Assisted Language Learning“ (ICALL) der Universität Tübingen, welche von Detmar Meurers, Computerlinguist und Lehrstuhlinhaber des Fachbereichs Linguistik, geleitet wird. Sein Team verbindet in zahlreichen Projekten Ansätze der computergestützten Sprachverarbeitung (*Natural Language Processing*) mit Forschung zu digitalem Lernen (*Computer-Assisted Language Learning*), wobei Erkenntnisse aus den Bereichen Fremdsprachenlernen, Linguistik und Computerlinguistik zusammengeführt werden. Im LATILL-Projekt wird von den ForscherInnen aus Tübingen ein Modell zur Analyse der Komplexität von deutschsprachigen Texten nach den Niveaustufen des GeR sowie eine automatische Einordnung von Texten nach Themenfeldern entwickelt, wodurch eine adaptive Suche geeigneter Lesetexte ermöglicht werden soll.

Als letzter Projektpartner konnte schließlich der Verein „Österreichisches Sprachdiplom Deutsch“ (Verein ÖSD), eine gemeinnützige österreichische Institution, gewonnen werden. Der Verein ÖSD bietet offizielle Sprachprüfungen für DaF an und ist an mehreren internationalen Forschungsprojekten sowie Publikationen wie „Profile Deutsch“ beteiligt. Die ExpertInnen des ÖSD beschäftigen sich mit der Einschätzung des Sprachstands von Lernenden und mit der Entwicklung geeigneter Prüfungsmaterialien nach den GeR-Niveaustufen. Im LATILL-Projekt sind sie für die Zusammenstellung eines Referenzkorpus für Lesetexte, die den verschiedenen GeR-Niveaus zugeordnet werden können, zuständig, der die Basis für die Entwicklung des Modells zur automatischen Textklassifikation nach Niveaus darstellen wird.

2.3 Geplante Produkte und Ergebnisse

Für das LATILL-Projekt wurden fünf „Intellectual Results“ definiert:

- Erstellung eines Referenzkorpus nach den GeR-Niveaustufen für DaF,
- Entwicklung und Wartung einer offen zugänglichen Bildungsplattform, die Werkzeuge und Material zur Leseförderung im DaF-Unterricht zur Verfügung stellt,
- Entwicklung einer Internetsuchmaschine, die die adaptive Suche und Analyse nach Lesetexten nach GeR-Niveaustufen und Themen ermöglicht,
- Gestaltung von didaktischen Materialien zur Unterstützung von lerner- und niveaustufengerechtem Leseunterricht,
- Konzept und Implementation eines Fortbildungsprogramms für Lehrende und Evaluation des Einsatzes der LATILL-Werkzeuge und -Materialien im DaF-Unterricht.

In Abb. 1 werden die Relationen zwischen den geplanten Projektergebnissen im Überblick dargestellt.

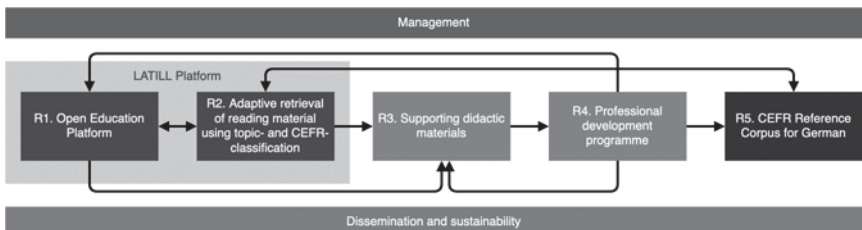


Abb. 1 Überblick über die Relationen zwischen den geplanten Resultaten des LATILL-Projekts

In den folgenden Abschnitten werden die unterschiedlichen geplanten oder in Entwicklung stehenden Produkte und Konzepte näher vorgestellt.

2.3.1 Referenzkorpus

Um eine automatische Textsuche und -analyse entwickeln zu können, die sich auf die GeR-Niveaustufen bezieht, ist zunächst die Erstellung eines Goldstandardkorpus notwendig, auf den sich digitale Werkzeuge beziehen können (Klochikhin/ Boyd-Graber 2017: 206f.). Zunächst muss also definiert werden, welche Texte beispielsweise als Texte „für/ auf Niveau A1“ bezeichnet werden können, bevor ein Analysetool einen gegebenen Text mit dieser Niveaustufe vergleichen oder eine Suchmaschine Texte ähnlicher Charakteristik im Internet ausfindig machen kann. Zum aktuellen Zeitpunkt wurden bereits über 800 unterschiedliche Texte für die Niveaustufen A1 bis B2 durch den Projektpartner ÖSD ausgewählt und für die weitere Nutzung aufbereitet. Diese Texte stammen aus validierten Sprachtests sowie Trainingsmaterialien, der GeR-Bezug ist dadurch im Gegensatz zu anderen Tools für DaF transparent und belastbar (vgl. Wisniewski 2023: 26ff.).

2.3.2 Plattform und Suchmaschine

Als innovatives digitales Produkt soll im LATILL-Projekt eine an Lehrkräfte gerichtete Bildungsplattform entstehen, die verschiedene Werkzeuge und Materialien zur Förderung eines niveaugerechten und handlungsorientierten Lesunterrichts bereitstellt. Neuartig ist insbesondere ein Tool zur Analyse und Suche von Texten nach Schwierigkeitsgrad und Thematik. Gesucht werden können soll nach den sechs GeR-Niveaustufen (A1-C2), nach Themenbereichen (z.B. Sport, Politik), nach Schlagwörtern sowie nach verschiedenen Textmerkmalen (z.B. Wortanzahl oder Satzlänge). Ebenso könnte ein gegebener Text, den Lehrende auf die Plattform hochladen, nach diesen Kriterien analysiert werden. Eine erste Version der Plattform wurde bereits von der GRIAL Research Group entwickelt. Abb. 2 zeigt, wie die Suche nach einem Beispiel-Schlagwort auf der Plattform aussehen könnte.

Um diese Art automatischer Textanalyse und -suche zu ermöglichen, wird mit Techniken aus dem Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI) gearbeitet. Komplexere Systeme zur Textklassifikation nach Schwierigkeitsgrad oder Niveaustufen nutzen hierfür Methoden des überwachten maschinellen Lernens (*Supervised Machine Learning*). Dabei wird ein annotiertes Korpus mit Texten, deren Schwierigkeitsgrad bekannt ist, als Trainingskorpus verwendet, um einen Algorithmus darin zu trainieren, diese Schwierigkeitsgrade vorherzusagen (Vajjala 2015: 19). Verschiedene linguistische Merkmale oder *Features* werden

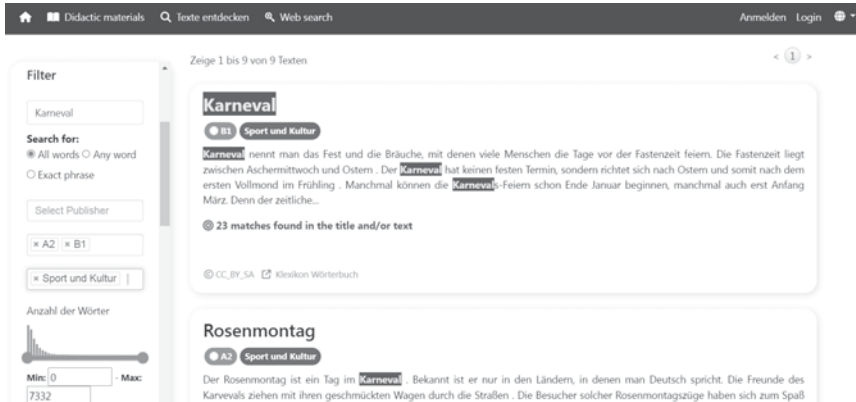


Abb. 2 Screenshot eines Ergebnisses der Textsuche auf der LATILL-Plattform

hierfür genutzt, wobei Vajjala und Meurers (2012) zeigen konnten, dass die Treffsicherheit der *Machine-Learning*-Modelle durch die Kombination eines breiten Spektrums an Features aus verschiedenen Bereichen erhöht wird (z. B. Type-Token-Ratio, Zeichenanzahl pro Wort, Satzlänge). Insbesondere für das Deutsche spielen zudem morphologische Merkmale eine Rolle (Hancke et al. 2012). Ein ähnlicher Ansatz wird für die Textklassifikation nach Themenbereichen herangezogen, in diesem Fall werden im Trainingskorpus thematische Kategorien annotiert (Miltsakaki/ Troutt 2008: 92f.). Ein trainierter Algorithmus kann verwendet werden, um die Ergebnisse einer allgemeinen Websuche (z. B. Bing, Google) nach den gewünschten Kategorien zu klassifizieren oder Texte mit den entsprechenden Merkmalen in einem Korpus zu identifizieren. Im LATILL-Projekt wird sowohl die Suche nach Texten im Internet als auch in einem im Rahmen des Projektes erstellten Korpus an besonders für DaF-Lernende geeigneten Texten unterstützt. Durch diesen Ansatz kann sichergestellt werden, dass auch auf niedrigen Niveaustufen passende Texte gefunden werden können, außerdem wird die Wahrscheinlichkeit des Auffindens problematischer Texte (z. B. mit publizistischen oder rassistischen Inhalten) reduziert (Dittrich et al. 2019: 46f.).

Das Modell zur Textanalyse und -suche wird von den ComputerlinguistInnen der ICALL Research Group entwickelt, die dabei auf ihre Erfahrung mit ähnlichen Forschungsprojekten und Anwendungen (z. B. <https://flair.schule/FLAIR/>, <https://kansas-suche.de/kansas/>) zurückgreifen können.

In Zusammenarbeit mit der GRIAL Research Group wird die Textsuche und -analyse über die LATILL-Plattform zugänglich gemacht. Diese soll des Weiteren auch Informationen und didaktisches Material zur Unterstützung von Lehrenden bei der Gestaltung eines lernenden- und handlungsorientierten, binnendifferenzierenden Leseunterrichts enthalten sowie Optionen zur Individualisie-

rung des Nutzungserlebnisses, wie Log-In, Suchhistorie oder die Möglichkeit zum Speichern und Organisieren von Texten.

2.3.3 Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien

Die Materialien und didaktisch-methodischen Hinweise, die im Rahmen des LATILL-Projektes von DaF-ExpertInnen aus der Ukraine und Österreich entwickelt werden, sollen Lehrende bei der Gestaltung von zeitgemäßem, niveaustufengerechtem und lernerorientiertem Leseunterricht unterstützen, wobei auch die Prinzipien der Lernendenautonomie und der Binnendifferenzierung sowie die Bedürfnisse von SchülerInnen mit Sehbeeinträchtigungen berücksichtigt werden. Unter anderem werden Methoden und Materialien zur Erhebung der Vorkenntnisse der Lernenden zur Verfügung gestellt, da diese eine entscheidende Rolle bei der Einschätzung von Textschwierigkeit spielen, die aus Sicht der DaF-Didaktik relativ ist (Lutjeharms 2010: 980). Neben lernerabhängigen Einflussfaktoren wie Sprachstand, Kenntnis des im Text behandelten Themas oder strategischer Kompetenzen sind dabei auch die Aufgabenstellungen, die mit einem konkreten Text verbunden werden, entscheidend (vgl. auch Erler/ Finkbeiner 2007: 188ff.). Die LATILL-Materialien enthalten daher Anregungen zur Textauswahl, zur Binnendifferenzierung und zu handlungsorientiertem Unterricht mit Aktivitäten, die sich auf die Phasen vor, während und nach dem Lesen beziehen. Gerade (aber nicht nur) für die Arbeit mit (semi-) authentischen Texten ist dabei der Einsatz passender Lesestrategien von Bedeutung, weshalb diese besonders gefördert werden sollen.

2.3.4 Lehrerfortbildung und Evaluationsstudie

Um die im Rahmen des Projektes entwickelten digitalen Werkzeuge und didaktisch-methodischen Hinweise und Materialien nicht nur online für DaF-Lehrende zur Verfügung zu stellen, sondern deren tatsächlichen Einsatz im Unterricht anzuregen, zu begleiten und zu evaluieren, wird eine mehrteilige Fortbildungsreihe für Lehrkräfte durchgeführt. Diese besteht aus einem 3-tägigen, online durchgeführten Einführungsseminar sowie vier weiteren Webinaren, die sich unterschiedlichen Themenschwerpunkten widmen. Der Fokus des Startworkshops liegt auf der ersten gemeinsamen Erprobung der digitalen LATILL-Werkzeuge, die im Laufe des Schuljahres von den LehrerInnen für den DaF-Unterricht eingesetzt werden. In den folgenden vier Webinaren beschäftigen sich die Teilnehmenden jeweils vertiefend mit ausgewählten Themen: Besprochen werden die Auswahl niveaugerechter Lesetexte, Handlungsorientierung und Binnendifferenzierung im Unterricht mittels Einsatz von KI-Tools in der Un-

terrichtsvorbereitung, inklusiver DaF-Leseunterricht sowie Lesestrategie-Vermittlung.

Das zentrale Ziel der Lehrerfortbildung ist es, in einem offenen und ergebnisorientierten Prozess gemeinsam mit den Lehrenden die Nutzung der LATILL-Onlinewerkzeuge für die Unterrichtsvorbereitung für den DaF-Leseunterricht zu erproben und zu reflektieren, um einerseits in der eigenen Unterrichts(vorbereitungs-)praxis einen kritisch-bewussten, zielführenden Umgang mit den digitalen KI-Werkzeugen zu etablieren, andererseits die Onlinetools selbst durch die Erprobungen in der Unterrichtspraxis anpassen und verbessern zu können. Dies geschieht u.a. durch wiederholte Fokusgruppeninterviews und Erfahrungsberichte der LehrerInnen.

3. Textkomplexität

Wie in den vorangegangenen Abschnitten bereits angeklungen ist, spielt Textkomplexität als Forschungsgegenstand und Faktor bei der Gestaltung von Maßnahmen zur Leseförderung eine wichtige Rolle für das LATILL-Projekt. Verschiedene Projektpartner müssen sich mit Fragen der Textschwierigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen und begegnen diesen mit den jeweiligen Methoden ihrer Disziplinen. Im Folgenden soll zusammenfassend dargestellt werden, was Textkomplexität für die DaF-Didaktik, im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ und in Zusammenhang mit Sprachtests sowie in der Computerlinguistik bedeutet.

3.1 Textkomplexität in der DaF-Didaktik

Texte werden im DaF-Unterricht mit unterschiedlicher Zielsetzung verwendet und stellen sowohl Lerngegenstand als auch Lernmedium dar. Schriftliche Texte zu verstehen ist das Ziel der Leseförderung, Paralleltexte dienen als Vorbild für eigene Textproduktion, Texte werden zur Erarbeitung von Wortschatz und sprachlichen Strukturen herangezogen und kulturbezogenes Lernen findet oft auf Basis von Texten statt (Thonhauser 2010: 1035 ff.). Bei der Auswahl von Texten für den DaF-Unterricht spielt deren Schwierigkeitsgrad neben anderen Faktoren wie inhaltlicher Angemessenheit, Authentizität und Aktualität eine große Rolle (ebd.: 1034). Den ersten Ergebnissen einer im Rahmen des LATILL-Projektes durchgeführten Befragung von ca. 300 internationalen DaF-Lehrenden zufolge kommt der Textschwierigkeit bei der Auswahl von Lesetexten die zweitgrößte Bedeutung zu, nach der Wahl eines für die Lernenden motivierenden Themas.

Allerdings kann „Textschwierigkeit [...] nicht objektiv bestimmt werden“ (Lutjeharms 2010: 980). Nach Lutjeharms interagieren „textexterne Faktoren wie Sprachkenntnisse und inhaltliches Vorwissen [...] mit textinternen Faktoren wie Redundanz, Satzlänge, Wortreichtum usw.“ (ebd.). Zwar würden einige Textcharakteristika wie lange Nominalphrasen oder lange Sätze, insbesondere mit Satzklammern, Texte tendenziell schwerer verständlich machen, man könne die Komplexität von Texten jedoch kaum mittels Formeln berechnen (vgl. Vajjala 2015: 15 ff.). Textschwierigkeit kann also nur subjektiv, für den einzelnen Lerner bestimmt werden. Denn je nach Sprachstand, Wissen über das im Text behandelte Thema, kognitiver Kapazitäten und strategischer Kompetenz kann ein bestimmter Text für unterschiedliche Lernende einfacher oder schwieriger sein (Grabe 2009: 107 ff.; Alderson et al. 2016). Des Weiteren spielt für die Einschätzung der Schwierigkeit, mit der das Lesen eines Textes verbunden ist, auch das Vorhandensein unterstützender Elemente wie Bilder, Diagramme oder Glossare sowie die jeweilige Aufgabenstellung im Unterricht eine Rolle (Lutjeharms 2010: 978, 980 f.). So können etwa bereits im Anfängerunterricht authentische Texte zum Einsatz kommen, wenn diese mit entsprechenden Aufgaben verbunden werden (z. B. Kinofilm aus mehreren Anzeigen auswählen, Substantive in einem Text markieren).

3.2 Textkomplexität im GeR

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001) ist ein wichtiges Orientierungswerkzeug für den Fremdsprachenunterricht, sei es für die Erstellung von Curricula, die Benennung von Sprachniveaus/ Kursgruppen oder die Entwicklung von Sprachtests. Auch im LATILL-Projekt wird daher der GeR als Referenz zur Bestimmung unterschiedlicher Sprachniveaustufen herangezogen, da die Unterscheidung der GeR-Niveaus A1-C2 im Bereich DaF allgemein bekannt und nachvollziehbar ist.

Der GeR widmet sich nicht direkt dem Thema der Komplexität von Texten, enthält aber Niveaubestimmungen von Leseaktivitäten, die mit bestimmten Textsorten und Textcharakteristika in Verbindung stehen. Zudem enthalten Zusatzmaterialien (z. B. „Profile Deutsch“, Glaboniat et al. 2005) Informationen über Grammatik und Wortschatz auf verschiedenen Niveaustufen, die zur Klassifizierung von Texten genutzt werden können.

Für das Leseverstehen, das im GeR als „visuelle rezeptive Aktivität“ (Europarat 2001, Kapitel 5) verstanden wird, stehen seit dem 2018 erschienenen Begleitband (Europarat 2018) sechs Skalen mit nach Niveaustufen gegliederten Kann-Beschreibungen zur Verfügung (Europarat 2020: 65 ff.): „Leseverstehen allgemein“, „Zur Orientierung lesen“, „Information und Argumentation ver-

stehen“, „Korrespondenz lesen und verstehen“, „Schriftliche Anweisungen verstehen“ und „Lesen als Freizeitbeschäftigung“. Außerdem beinhalten auch weitere Skalen im Bereich anderer kommunikativer Sprachaktivitäten (z. B. „Mediation von Texten“) oder Rezeptionsstrategien (z. B. „Hinweise erschließen und Schlüsse ziehen“) Einschätzungen in Bezug auf das Lesen von Texten (Europarat 2020: 112, 73).

Zur Niveaubeschreibung werden unterschiedliche Aspekte kommunikativer Handlungen und Materialien herangezogen, wie Wisniewski (2023: 21) festhält:

Die Rezeption betreffende Skalen des GER enthalten regelmäßig Hinweise auf:

- Themen (z. B. für B2: „reasonably familiar concrete and abstract topics related to field of interest/speciality“),
- Handlungen (für B2 u. a.: „follow, maybe with a little difficulty; scan quickly“),
- auf das, was verstanden wird (z. B. für B2 u. a. „much of what is said; specific details“),
- auf Texte/Diskurse (B2 u. a.: „long and complex texts; news items, articles and reports“),
- Einschränkungen (B2 u. a.: „standard; clearly signposted/signaled with explicit markers“ [...]).

Insbesondere Texte werden in den lesebezogenen Skalen häufig genannt, wobei bestimmte Textsorten mit Niveaustufen in Verbindung zu stehen scheinen. So wird etwa Niveau A1 der Skala „Korrespondenz lesen und verstehen“ formuliert als „Kann kurze, einfache Nachrichten verstehen (z. B. Posts in sozialen Medien oder E-Mails) mit Vorschlägen, wann und wo man sich trifft“ (Europarat 2020, 66). Allerdings können sich einzelne Texte einer bestimmten Textsorte in Bezug auf ihre Komplexität unterscheiden, worauf sich auch im GeR Hinweise finden. Die Einstufung von Texten geschehe dann „unter Rückgriff auf skalenübergreifende Ankerprinzipien, und zwar die Vertrautheit mit dem Thema sowie die Länge und Komplexität von Texten“ (Wisniewski 2023: 23). Angenommen wird, dass folgende Textcharakteristika das Leseverstehen erleichtern: explizite Informationen, visuelle Unterstützung, Verwendung der Standardsprache, makrostrukturelle Textcharakteristika wie etwa ein klarer Plot (ebd.: 23).

Trotz dieser Hinweise, die eine Einstufung von Texten auf GeR-Niveaustufen nahezulegen scheinen, darf die bereits beschriebene Interaktion von lerner-, text- und aufgabenbezogenen Faktoren bei der Einschätzung von Textschwierigkeit nicht vergessen werden. Diesem Umstand wird auch bei der Erstellung von Sprachtests Rechnung getragen, etwa von Seiten der Prüfungsinstitution ÖSD. Die Auswahl und Erstellung bzw. Adaptierung von Texten zur Messung der Lesekompetenz auf einer bestimmten Niveaustufe des GeR erfolgt stets in Zusammenhang mit einer konkreten Aufgabenstellung. So können etwa Texte, die in einer A1-Prüfung zum Einsatz kommen, durchaus Wörter enthalten, die nach

„Profile Deutsch“ (Glaboniat et al. 2015) einem höheren GeR-Niveau zugeordnet werden – wenn diese Wörter nicht relevant für die Lösung der Aufgabenstellung sind.

3.3 Textkomplexität in der Computerlinguistik

Seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt es Bemühungen, die Komplexität von Texten automatisch zu bestimmen, etwa zur Einschätzung der Verständlichkeit (*Readability*) von Texten im Bildungsbereich oder für kommerzielle Zwecke, zur Analyse von Lernertexten oder auch im Kontext historischer Sprachanalysen (Vajjala 2015: 15ff., Chen/ Meurers 2016: 113). Frühe Ansätze bezogen sich dabei vor allem auf die Frequenz lexikalischer Einheiten oder auf Oberflächenmerkmale von Texten wie Satz- oder Wortlängen, während aktuelle, mit Techniken des maschinellen Lernens arbeitende Modelle eine große Bandbreite verschiedener Textcharakteristika berücksichtigen (Vajjala 2015: 19ff., Weiss/ Meurers 2022: 142ff.). Nicht alle Lesbarkeitsformeln wurden unter Bezug auf linguistische Erkenntnisse entwickelt, weshalb deren Analyseergebnisse zum Teil hinterfragt werden (Weiss/ Meurers 2022: 142).

Aktuelle Modelle zur automatischen Bestimmung von Textkomplexität, die dem letzten Stand der Wissenschaft entsprechen, beziehen sich auf verschiedene Aspekte linguistischer Komplexität, wobei diese häufig als Kombination von „elaborateness“ und „variedness“ verstanden wird (Kusters 2008, vgl. Ellis 2003: 340). So werden etwa Erkenntnisse aus der Linguistik, im Bereich der Syntax, der Lexik und der Morphologie, aus der Psychologie und Korpuslinguistik, z. B. zu Wortschatzerwerb oder Diskursorganisation, sowie aus der Psycholinguistik, z. B. zu Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis, genutzt, um Charakteristika oder *Features* für die Analyse von Textkomplexität zu bestimmen (Weiss/ Meurers 2022: 144f.). Zusätzlich werden oft auch *Features* aus traditionellen Lesbarkeitsformeln miteinbezogen. Bei der Entwicklung eines Modells zur Textanalyse, die auf dem Spotlight-DE Korpus beruht, wurden von Weiss und Meurers (ebd.) beispielsweise 543 unterschiedliche *Features* aus den Bereichen Syntax, Lexik, Morphologie, Kohäsion, Sprachverwendung, Human Sentence Processing und Satz-/ Wort-/ Silbenlängen berücksichtigt (vgl. auch Hancke et al. 2012, Vajjala/ Meurers 2012).

Wie bereits in Abschnitt 2.3.2 erwähnt wurde, arbeiten Modelle zur automatischen Textklassifikation, z. B. nach Schwierigkeitsgraden von Texten, mit Methoden des überwachten maschinellen Lernens (*Supervised Machine Learning*). Dafür ist zunächst die Auswahl oder Zusammenstellung eines *Gold Standard Corpus* notwendig, für den angenommen werden kann, dass die Einstufung von Texten nach Niveau auf wissenschaftlich nachvollziehbaren Kriterien basiert.

Durch Auswahl einer Reihe an hypothetisch für die Bestimmung von Textkomplexität relevanter *Features* und eines Algorithmus maschinellen Lernens wird ein Computermodell entwickelt, das den Schwierigkeitsgrad von Texten auf Basis des Inputs aus dem *Gold Standard Corpus* vorhersagen kann. Schließlich wird das Modell einer Evaluation unterzogen, um Aussagen über dessen Treffsicherheit machen zu können (Vajjala 2015: 19).

Erwähnt werden müssen auch Ansätze, die mit neuronalen Netzwerken „without prior feature engineering“ arbeiten. Diese zeigen zwar auch häufig gute Performance, haben aber den Nachteil, dass die Ergebnisse ohne Erklärung geliefert werden, wohingegen „feature-based approaches [...] are more appropriate when little data is available or when users need an explanation for the obtained readability score, as is commonly the case in education contexts [...]“ (Weiss/Meurers 2022: 142).

4. Herausforderungen und Chancen der interdisziplinären Zusammenarbeit

Wie im Abschnitt 3 gezeigt wurde, wird Textkomplexität in den verschiedenen am LATILL-Projekt beteiligten Disziplinen auf unterschiedliche Weise interpretiert und ist jeweils mit anderen Herausforderungen verbunden. Dennoch arbeiten alle Projektpartner an einem gemeinsamen Ziel, das die Zusammenarbeit der einzelnen Fachbereiche notwendig macht. Insbesondere für die Entwicklung des Such- und Analysetools für Texte nach den Niveaustufen des GeR ist die Verknüpfung von Erkenntnissen und Methoden aus der DaF-(Lese-)Didaktik, der Bestimmung von Sprachniveaus und der Computerlinguistik unabdingbar. Im Folgenden sollen hier einige Herausforderungen und Chancen dieser Zusammenarbeit skizziert werden.

Ein erstes grundlegendes Problem ist, dass Textkomplexität in der Interaktion von Lernenden mit Texten und Aufgabenstellungen entsteht und dadurch im Grunde nicht objektiv bestimmt werden kann. Dies ist jedoch Voraussetzung für die automatische Textklassifikation, welche im Rahmen des LATILL-Projektes entwickelt werden soll. Die Einschätzung von Textschwierigkeit für ein bestimmtes Niveau oder eine ganze Kursgruppe stellt auch eine reale Notwendigkeit für den DaF-Unterricht dar, wenn beispielsweise Lesetexte zum gemeinsamen Lesen, für eine Prüfung oder zur Prüfungsvorbereitung ausgewählt werden müssen. Als Lösung für das LATILL-Projekt wird einerseits eine allgemeine Aufgabenstellung, die mit dem Lesen der zu klassifizierenden Texte verbunden ist, angenommen, z. B. den Text zusammenfassen, (vgl. Chen/Meurers 2016: 113)

und andererseits auf die didaktisch-methodischen Begleitmaterialien verwiesen, die zu Binnendifferenzierung im Unterricht anregen sollen.

Mit der beschriebenen Problematik in Zusammenhang steht auch die Erstellung des *Gold Standard Corpus* mit Texten nach GeR-Niveaustufen, da dieser für die Entwicklung eines Algorithmus zur Klassifikation nach Schwierigkeitsgraden zwingend notwendig ist. Zwar kann der Projektpartner ÖSD Texte liefern, die in offiziellen Sprachtests auf unterschiedlichen GeR-Niveaustufen eingesetzt wurden – diese werden in den Tests jedoch mit verschiedenartigen Aufgabenstellungen verbunden, was deren Einordnung als Text für/auf einer bestimmten Niveaustufe schwierig gestaltet. Auch hier ist eine Entscheidung bezüglich einer allgemeinen Aufgabenstellung notwendig, um eine entsprechende Klassifizierung vornehmen zu können. Die Forschungslücke, die sich hier für das LATILL-Projekt bietet, ist, dass bislang kein *Gold Standard Corpus* für das Deutsche vorliegt, das nach belastbaren und nachvollziehbaren Kriterien erstellt wurde (Wisniewski 2023: 27).

Eine weitere Herausforderung für das Projekt ist, einen Kompromiss zu finden zwischen dem, was von Lehrenden benötigt wird, und dem, was technisch machbar ist. Dabei zeigten sich zwei Probleme: Einerseits sind bestimmte wünschenswerte Funktionen der LATILL-Plattform technisch aufwändig in der Umsetzung, andererseits sind einige Vorschläge für aus (computerlinguistischer, medientechnischer) Forschungsperspektive interessante Optionen möglicherweise wenig relevant für die Unterrichtspraxis. Hier folgt das Projektteam dem Ansatz, möglichst benutzerorientiert zu arbeiten, weshalb Schulen und Lehrende von Anfang an als Forschungspartner involviert wurden. Durch eine Bedarfserhebung unter Lehrenden und eine das Projekt begleitende Evaluationsstudie soll die Nutzung der LATILL-Tools und -Materialien gewährleistet werden.

Schließlich bringt die interdisziplinäre Kooperation auch praktische Herausforderungen mit sich. Bestimmte fachspezifische Ausdrücke, wissenschaftliche Konzepte und Methoden sind sehr spezifisch für bestimmte Disziplinen, was zu Verständnis- und Kommunikationsproblemen zwischen den Projektpartnern führen kann. So sind etwa Konzepte aus dem Bereich maschinellen Lernens oder auch des Standardsettings nicht für alle Beteiligten einfach nachzuvollziehen. Hier bietet sich allerdings die Chance, voneinander zu lernen und den eigenen Horizont zu erweitern. Im Rahmen des Projektes werden dafür immer wieder einführende, teaminterne Präsentationen zu bestimmten Themen (z. B. Textklassifikation; Leseförderung) durchgeführt und Literatur zur weiteren Vertiefung wird ausgetauscht.

5. Schlussfolgerungen

Wie gezeigt werden konnte, ist der Schwierigkeitsgrad von Texten für den Fremdsprachenunterricht nicht einfach und nicht objektiv zu bestimmen. Dennoch besteht die Notwendigkeit, für unterschiedliche Zielsetzungen Texte mit geeigneter Komplexität für eine Lernergruppe oder einzelne Lernende auszuwählen, etwa zur Leseförderung oder zur Überprüfung von Lesekompetenz. Eine Einstufung von Texten nach GeR-Niveaus (A1-C2) ist aufgrund der Bekanntheit und Nachvollziehbarkeit dieser Niveaustufen sinnvoll. Dabei können Lehrende durch Werkzeuge der automatischen Textanalyse unterstützt werden, wenn sie im Umgang mit diesen geschult und wenn digitale Tools mit didaktisch-methodischen Hinweisen und Materialien kombiniert werden. Zur Entwicklung solcher Werkzeuge und Materialien, die einerseits den realen Bedürfnissen von Lehrenden begegnen und andererseits dem letzten Stand der Wissenschaft und Technik entsprechen, ist die Zusammenarbeit von ExpertInnen aus unterschiedlichen Disziplinen unabdingbar. Die Kooperation von DaF-DidaktikerInnen, ComputerlinguistInnen, ExpertInnen aus dem Bereich der Sprachtestentwicklung sowie aus dem Bereich digitaler Lernumgebungen im Rahmen des Erasmus+-Projektes „Level-Adequate Texts in Language Learning“ kann als gewinnbringend angesehen werden. Herausforderungen wie unterschiedliche Definitionen von verwendeten Konzepten, Fachsprache oder Forschungsmethoden können zu Chancen des gegenseitigen Lernens und zur gemeinsamen Problemlösung werden. So kann die anspruchsvolle Aufgabe der Entwicklung eines Modells zur automatischen Textsuche und -analyse nach GeR-Niveaustufen nur in Zusammenarbeit der am Projekt beteiligten Disziplinen gelingen. Deren Kooperation ist auch unabdingbar, um benutzerfreundliche Tools und Materialien zu gestalten und deren Verwendung durch DaF-Lehrkräfte anzuregen und zu evaluieren. Ob die gemeinsame Arbeit am LATILL-Projekt tatsächlich erfolgreich ist, werden die geplante Evaluationsstudie sowie die zukünftige Nutzung der LATILL-Plattform (auch über den Projektzeitraum hinaus) zeigen.

Literaturverzeichnis

- Alderson, J. C./ Huhta, A./ Nieminen, L. (2016): Characteristics of weak and strong readers in a foreign language. In: *The Modern Language Journal* 100, 853–879.
- Chen, X./ Meurers, D. (2016): CTAP: A Web-Based Tool Supporting Automatic Complexity Analysis. In: *Proceedings of the Workshop on Computational Linguistics for Linguistic Complexity (CLALC)*. Osaka/ Japan, 113–119.
- Dittrich, S./ Weiss, Z./ Schröter, H./ Meurers, D. (2019): Integrating large-scale web data and curated corpus data in a search engine supporting German literacy education. In:

- Proceedings of the 8th Workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning.* Turku/ Finland, 41–56.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- Erler, L./ Finkbeiner, C. (2007): A review of reading strategies: Focus on the impact of first language. In: Cohen, A. D./ Macaro, E. (Hg.), *Language learner strategies: thirty years of research and practice.* Oxford: Oxford University Press, 187–206.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Council of Europe Publ. Online unter: www.goethe.de/Z/50/commeuro/ [13. 10. 2023].
- Europarat (Hg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Companion Volume with New Descriptors.* Council of Europe Publ. Online unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [3. 04. 2023].
- Europarat (Hg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren.* Stuttgart: Klett.
- Glaboniat, M./ Müller, M./ Rusch, P./ Schmitz, H./ Wertenschlag, L. (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibung, Kommunikative Mittel.* München u. a.: Langenscheidt/ Klett.
- Grabe, W. (2009): *Reading in a second language: Moving from theory to practice.* New York: Cambridge University Press.
- Hancke, J./ Vajjala, S./ Meurers, D. (2012): Readability classification for German using lexical, syntactic, and morphological features. In: *Proceedings of COLING 2012*, 1063–1080.
- Klochikhin, E./ Boyd-Graber, J. (2017): Text Analysis. In: Foster, I./ Ghani, R./ Jarmin, R. S./ Kreuter, F./ Lane, J. (Hg.): *Big data and social science: A practical guide to methods and tools.* Boca Raton u. a.: Chapman and Hall/ CRC, 187–214.
- Kusters, W. (2008): Complexity in linguistic theory, language learning and language change. In: Miestamo, M./ Sinnemäki, K./ Karlsson, F. (Hg.): *Language Complexity: Typology, contact, change.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3–22.
- Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin u. a.: de Gruyter Mouton, 976–982.
- Miltsakaki, E./ Troutt, A. (2008): Real-time web text classification and analysis of reading difficulty. In: *Proceedings of the Third Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications – EANL '08.* Columbus, Ohio: Association for Computational Linguistics, 89–97.
- Thonhauser, I. (2010): Textarbeit. In: Krumm, H.-J./ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin u. a.: de Gruyter Mouton, 1033–1039.
- Vajjala, S. (2015): *Analyzing Text Complexity and Text Simplification: Connecting Linguistics, Processing and Educational Applications.* Dissertation. Universität Tübingen.
- Vajjala, S./ Meurers, D. (2012): On improving the accuracy of readability classification using insights from second language acquisition. In: *Proceedings of the seventh workshop on building educational applications using NLP.* Montréal/ Canada, 163–173.

- Weiss, Z./ Meurers, D. (2022): Assessing sentence readability for German language learners with broad linguistic modeling or readability formulas: When do linguistic insights make a difference? In: *Proceedings of the 17th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2022)*. Seattle/ Washington: Association for Computational Linguistics, 141–153.
- Wisniewski, K. (2023): Lesen im und mit dem GER. Eine kritische Auseinandersetzung – und ein Plädoyer für erweiterte (rezeptive) Referenzniveaubeschreibungen des Deutschen. In: Kienberger, M./ Schramm, K. (Hg.), *Lesedidaktik Deutsch als Fremdsprache. Aktuelle Entwicklungen und Ansätze*. Berlin u. a.: Peter Lang, 13–38.

Werden + Infinitiv I als Chamäleon auch in DaF-Lehrwerken?

Abstract: The present article addresses the relationship between German linguistics and German as a Foreign Language (GFL) didactics. Its aim is, in the first step, to examine the combination of *werden* + infinitive I from both diachronic and synchronic perspectives. The functions of the chosen structure are discussed here. Additionally, the debate regarding the existence of grammaticalized future tense in German as well as the interpretations of *werden* + infinitive I (temporal vs. modal) are also considered. Subsequently, in the second step, the question is pursued whether and – if so – how different readings of this construction, present in linguistic discourse, are also referenced in teaching and learning materials for GFL (practice grammars/ grammar workbooks and textbooks).

Keywords: German linguistics, construction *werden* + infinitive I, foreign language didactics, German as a Foreign Language, GFL, grammar, practice grammar, grammar workbook, textbook

1. Einleitung

Unter den Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik nimmt die Sprachwissenschaft eine durchaus prominente Stelle ein. Sie ist diejenige, die den Lerngegenstand ‚Sprache‘, die zentrale Komponente des sog. glottodidaktischen Gefüges (Pfeiffer 2001: 23ff.) erforscht und beschreibt. Indem sie einerseits ihre Veränderungen im Laufe der Zeit, ihre Geschichte untersucht (diachrone Perspektive) und andererseits auch ihren Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet (synchrone Perspektive), macht sie die Struktur und das Funktionieren des Systems ‚Sprache‘ durchsichtig. Die Sprachwissenschaft ist es, der wir neben Erkenntnissen über Spracherwerbsprozesse, Lautbildung, Intonation und Akzent oder über Wortbildung, Bedeutungswandel und lexikalische Strukturen auch den Einblick in die grammatische Struktur von Sprachen verdanken

¹ Sebastian Chudak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s.chudak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-3026-9388; Marta Woźnicka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, marado@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-0702-0202.

(Zimmermann 2007: 23f., Ehlich 2010: 201). Die Erträge sprachwissenschaftlicher Forschung werden von der Fremdsprachendidaktik rezipiert und prägen – auch wenn die Anwendbarkeit der von ihr vorgeschlagenen Konzepte, ihre fremdsprachendidaktische Relevanz variiert (vgl. Diegeser 1983: 186ff., Albert 1995: 82) – entsprechend Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht, da sie eine wesentliche Grundlage für ihre Entwicklung bilden, indem sie u. a. Anregungen für ihre Strukturierung (Lehrstoffprogression) liefern. Dadurch helfen sie bei der Vermittlung grammatischer Strukturen und tragen zum (besseren) Verstehen und Anwenden davon durch die Lernenden bei, kurzum: Sie unterstützen die Sprachvermittlungs- und Sprachaneignungsprozesse.

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass Vorteile aus den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft sich nicht nur für den Fremdsprachenunterricht ergeben, sondern dass das interdisziplinäre Miteinander von Sprachwissenschaft und -didaktik auch der Ersteren nützt, da es in ihre Betrachtungen andere, außerdisziplinäre Perspektiven einbringt, was eine stärker differenzierte und realistische Auffassung von Sprache ermöglichen kann (Pieklarz-Thien/ Chudak 2022: 11). Pieklarz-Thien (2020) bemerkt zwar ein gewisses „Konflikt- und Spannungspotenzial“, das „dem gegenseitigen Austausch und der Wahrnehmung gegenseitiger Erkenntnisse im Wege stehen kann“, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass „[j]e stärker [...] die Beziehungen zwischen den Wissenschaften von Spannungen geprägt sind, umso gewinnbringender sind jegliche disziplinäre Grenzüberschreitungen und Kooperationen, deren Ertrag eine Innovation und Optimierung für ihre Verwendungsfelder bedeuten kann“ (ebd.: 113). Während die germanistische Sprachwissenschaft ihr Wissen über Strukturen und Funktionen sprachlicher Einheiten der DaF-Didaktik, oder – genauer gesagt – ihrer Subdisziplin, der DaF-Linguistik (Fandrych 2016) bereitstellt, die es wiederum dem DaF-Unterricht, in Form von brauchbaren Konzepten und Ansätzen zur Verfügung stellt, kann auch die linguistische Forschung von der DaF-Didaktik angeregt werden:

„So findet man in der DaF-Didaktik zahlreiche erfahrungsbasierte, durch Subjektivität geprägte und auf plausiblen Annahmen operierende Ansätze, die linguistisch problematisch erscheinen und auch empirisch nicht überprüft worden sind. Diese aufzudecken und folglich entsprechende neue, linguistisch fundierte Wege und Alternativen aufzuzeigen, ist eine der Hauptaufgaben der DaF-Linguistik.“ (Pieklarz-Thien 2020: 114).

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, am Beispiel einer ausgewählten grammatischen Konstruktion², genauer gesagt der Kombination von *werden* und

2 Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe *Konstruktion*, *Kombination*, *Periphrase*, *Fügung* austauschbar verwendet, auch wenn sie als Begriffe unterschiedlicher linguistischer Proveni-

Infinitiv I, aufzuzeigen, inwiefern sprachwissenschaftliche Erkenntnisse ihre Übertragung auf DaF-Lehrmaterialien und somit auch die DaF-Unterrichtspraxis erfahren. *Werden* wird als ein Verb bezeichnet, dessen Funktionsleistung „keine Analogien im germanischen, ja auch im gesamten indogermanischen Sprachgebiet aufweist“ (Kotin 2003: 15). Im Deutschen hat kaum ein anderes Verb so viele unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten wie *werden*. Zu Recht haben das Verb Leiss (1992: 254) wie auch Osterkamp (2013) ein Chamäleon der Sprache genannt. Etymologisch geht *werden* auf die idg. Wurzel **uer-* zurück, die ursprünglich wohl ‚wenden drehen‘, aber auch ‚biegen‘ bedeutete (Pfeifer 1993: 1557). In der Funktion eines Vollverbs lassen sich die in den ältesten germanischen Quellen bezeugten Verwendungen von *werden* meist als ‚geschehen‘ oder ‚entstehen‘ interpretieren (Kotin 2000: 33). Hinzu kommen noch weitere Verwendungsweisen, u. a. die als Kopula, passiv- und futurbildendes Hilfsverb sowie Modalverb. Da auch die Kombination *werden* + Infinitiv I in der Fachliteratur vielfältig interpretiert wird, ist auch ihre Bezeichnung als Chamäleon gerechtfertigt. Die Interpretationsmöglichkeiten reichen von ihrer Deutung als futurischer Tempusform über ihre modale Lesart bis hin zu ihrer Interpretation als Ausdruck eines Sprecherverweises. Die statusmäßige Einordnung der Periphrasen mit *werden* und dem Infinitiv ist eines der Probleme, „über die heutzutage in der Grammatikforschung am meisten diskutiert wird“ (Kotin 2003: 217). Auch die Frage nach ihrem diachronen Ursprung gehört wohl zu den kontroversesten Themen der germanistischen Sprachgeschichtsforschung (vgl. Luther 2012: 156, Salmons 2018: 279, Hartmann 2021: 364 ff.).

Das Hauptziel des vorliegenden Beitrags ist es, herauszufinden, ob auf unterschiedliche Lesarten der Konstruktion in DaF-Lehrwerken verwiesen wird, ungeachtet der Tatsache, dass die Debatte darüber, ob es im Deutschen überhaupt ein grammatikalisierendes Futur gibt, ob die Konstruktion über eine modale Variante verfügt, und, schließlich, welche der beiden Varianten dominant ist, immer noch nicht abgeschlossen ist. Den Ausgangspunkt für den weiteren Teil der Untersuchung bildet die Frage, ob und inwieweit in den Lehrwerken beachtet wird, dass das Präsens auch zum Ausdruck des Zukünftigen, in manchen Fällen sogar als einzig mögliche grammatische Tempusform, verwendet wird. Nichtsdestotrotz gehen den eigentlichen Teilen des Beitrags die Diskussion über die Genese der Kombination *werden* + Infinitiv, ihre Betrachtung aus synchroner Sicht sowie die Besprechung des mit *werden* + Infinitiv als futurischer Tempusform „konkurrierenden“ Präsens voraus.

enz betrachtet werden können und mit einer bestimmten linguistischen Theorie wie auch einem bestimmten Paradigma verbunden sind.

2. Die Kombination *werden* + Infinitiv aus diachroner Sicht

Es sind zahlreiche Hypothesen vorhanden, die die Diachronie der Konstruktion *werden* + Infinitiv zu erklären versuchen. Das Theorienspektrum reicht von lautlichen Abschleifungstendenzen, angenommenen Synkretismus- und Vermischungsphänomenen über sprachexterne Einflüsse hin zu möglichen Analogiebildungen (vgl. Krämer 2005: 72 ff.). Die ersten Vorläufer-Belege für die Periphrase treten dabei schon in althochdeutschen Texten auf und die heute noch bestehende Kombination mit der präsentischen Form von *werden* und dem Infinitiv ist hingegen erst in mittelhochdeutschen Quellen belegt (Kotin 2003: 157 ff.).

Im Rahmen der am frühesten formulierten Entstehungshypothese, der sog. „Abschleifungstheorie“ (Bech 1901), wird angenommen, dass sich *werden* + Infinitiv aus der Konstruktion *werden* + Partizip I infolge der Reduktion des auslautenden *d*-Lautes entwickelte. Beide Konstruktionen wiesen nämlich semantische Ähnlichkeiten auf und das Verschwinden der einen ungefähr zeitlich parallel mit der Etablierung der anderen verlief. Schon Kleiner (1925) liefert aber sprachgeographische Argumente gegen solchen Entwicklungsgang (vgl. dazu auch u. a. Westvik 2000, Harm 2001, Krämer 2005), die um weitere, sprachhistorische ergänzt werden (vgl. Saltveit 1962: 174 ff., Kotin 2003: 159).

Die ebenfalls in der Forschung wiederholt vertretene zweite wichtige Entstehungshypothese legt nahe, dass *werden* + Infinitiv durch syntaktische Analogie zu anderen mehrteiligen Prädikaten mit Infinitiv entstand, etwa zu *beginnen* + Infinitiv (vgl. Wilmanns 1906, Kotin 2003, Diewald/ Habermann 2005) oder zu Modalverben, vor allem *sollen* und *wollen* + Infinitiv (vgl. Naumann 1915, Schmid 2000, Harm 2001). Ausschlaggebend dafür, Infinitivkonstruktionen mit *beginnen* oder Modalverben als Vorbild für diejenigen mit *werden* zu betrachten, war bei ersteren ihr ingressiver Charakter (Kotin 2003: 159, Diewald/ Habermann 2005: 237 f.) und bei letzteren ihr futurischer Zeitbezug (vgl. u. a. Schmid 2000: 14). Eine Grundvoraussetzung für das Überleben von *werden* + Infinitiv ist nach Kotin (2003: 161) die Entwicklung des Infinitivs. Für Diewald und Habermann (2005: 235) ist hingegen die lexikalische Semantik von *werden*, die „starke Affinität zu futurischem Zeitbezug“ hat, bei der Durchsetzung der Konstruktion entscheidend. Das seltene Vorkommen der Infinitivkonstruktion mit *beginnen* macht jedoch nach Jäger (2024: 184) dieses Analogievorbild für die Kombinationen mit *werden* unwahrscheinlich. Als Grund, dass sich die Modalverben im Deutschen, im Gegensatz zu anderen germanischen Sprachen, als Futurauxiliare nicht durchgesetzt haben, gilt nach Kotin (2003: 167) sowie Diewald und Habermann (2005: 235) die Tatsache, dass die deutschen Modalverben ihre Nebenbedeutung von Willen, Verpflichtung usw. beibehalten haben und dadurch an ein intentionales Subjekt gebunden blieben. Darüber hinaus betonen Kotin

(2003: 162) wie auch Diewald und Habermann (2005: 238) den Einfluss der Konstruktion *werden* + Partizip Präsens auf die Entwicklung derjenigen mit Infinitiv. Beide haben als formale „Zwillingsformel“ interagiert, allerdings blieb nur eine von beiden bestehen (vgl. Kotin ebd.).

Das Entstehen der Konstruktion *werden* + Infinitiv wird auch auf Analogiebildung durch Sprachkontakt mit dem Tschechischen zurückgeführt (Leiss 1985), da in mehreren slavischen Sprachen das Futur durch die dem deutschen Futur ähnliche Konstruktion *budu* + Infinitiv ausgedrückt wird. Da aber die ersten Vorläufer von *werden* + Infinitiv schon in althochdeutschen Texten auftreten (Kotin 2003: 157 ff.) und die *budu*-Konstruktion hingegen erst seit dem 13./14. Jahrhundert belegt ist (vgl. Ebert et al. 1993, Harm 2001, Westvik 2000, Luther 2013), ist anzunehmen, dass sich gerade umgekehrt die tschechische *budu*- die deutsche *werden*-Konstruktion zum Vorbild machte (Rösler 1952).

Saltveit (1962) spricht hingegen von einer spontanen Entwicklung der *werden*-Konstruktion. Seiner Meinung nach habe sich das deutsche *werden*-Futur aus zwei semantisch wie syntaktisch unterschiedlichen Strukturen, dem *werden* + Partizip Präsens und *werden* + Infinitiv, herausgebildet. Er betrachtet also *werden* + Infinitiv nicht als sekundäre sprachliche Erscheinung, sondern als reguläre syntaktische Verbindung des Deutschen (vgl. auch Westvik 2000: 236 ff.).

In Anlehnung an die von Welke (2005: 392 f.) formulierte theoretische Möglichkeit schlägt schließlich Jäger (2024) ein alternatives Szenario zur Entstehung der *werden*-Konstruktion vor. Ihrer Meinung nach bildeten das Vorbild für *werden* + Infinitiv, ebenso wie im Falle des Passivs, die Konstruktionen mit *werden* + Partizip II, in denen das Partizip mit dem Infinitiv formal identisch war.

Wie dieser kurze, keineswegs vollständige Überblick zeigt, dominieren unter Theorien zur Genese des *werden*-Infinitivs solche, die auf dem Analogieprinzip aufbauen. Die Kombination *werden* + Infinitiv scheint sich also als eine Analogiebildung auf der Grundlage teils anderer entsprechender Konstruktionen mit dem Infinitiv und teils der dominierenden zukunftsbezogenen und inchoativen Anwendung von *werden* entwickelt zu haben.

3. Die Kombination *werden* + Infinitiv aus synchroner Sicht

Der Status der Kombination *werden* + Infinitiv ist in den synchron ausgerichteten Studien seit über 40 Jahren umstritten (vgl. Osterkamp 2013: 158). Die Streitfrage ist dabei, ob die Kombination primär temporal oder modal zu interpretieren ist. Allmählich entstanden unter den Linguisten zwei Gruppierungen, d. i. die sog. „Temporalisten“ und „Modalisten“ (vgl. Matzel/ Ulvestad 1982: 288), zu denen man dadurch wird, dass man entweder beide Varianten unter einen Hut bringt oder eine von ihnen als dominant auszeichnet. Im Rahmen der

Studien zu *werden* + Infinitiv wird dabei entweder die Polysemie der Konstruktion, wobei dann z. B. der Kontext monosemierende Merkmale liefert, oder ihre semantische Undeterminiertheit angenommen (Diewald 2005). Vorgeschlagen wird auch, temporale und modale Lesart getrennt zu halten und von der Homonymie der Konstruktion auszugehen, da „wir es im strengen Sinne nicht mit zwei Lesarten einer Konstruktion, sondern mit zwei unterschiedlichen Konstruktionen zu tun [haben – M.W.]“ (Krämer 2005: 138). Die Schwankung zwischen Temporalität und Modalität der Konstruktion *werden* + Infinitiv wird hingegen auf die ontologische Unsicherheit alles Zukünftigen zurückgeführt. Schon Ludwig (1972: 66) verweist auf die wahrheitsbezogene Unbestimmtheit des Zukünftigen als Grundlage der Verwendung von *werden* + Infinitiv: Wenn das, was ausgesagt wird, im Sprechmoment nicht verifizierbar ist, kommt es aus Gründen der Zeit zu einer temporalen, aus Gründen des Ortes oder aus psychologischen Gründen zu einer modalen Variante. Auch Grewendorf (1982) schreibt den hypothetischen Charakter jeder Form zu, die sich auf die Zukunft bezieht und fügt hinzu, dass bei der Fügung *werden* + Infinitiv eine Umorientierung von futural temporaler zu gegenwärtiger und modaler Interpretation stattfindet. Ebenso Fritz (2000: 142) und Diewald (2005: 24) betonen das ontologisch begründete Fehlen eines Wahrheitswerts in Aussagen über Zukünftiges.

Noch in Grimms Grammatik (1898/1989: 212 zit. nach Fritz 2000: 5) wird die Konstruktion *werden* + Infinitiv als Ausdruck für „die reine abstracte zukunfft“ betrachtet, der sich als solcher Mitte des 17. Jahrhunderts durchgesetzt hat (Kotin 2003: 201). Ebenso für Dieling (1982: 326), Comrie (1985: 9; 13 ff.), Matzel und Ulvestad (1990), Thieroff (1992: 137 ff.) und Kotin (2003: 217) ist die Periphrase *werden* + Infinitiv eine universelle grammatische Form zum Ausdruck von Zukunft: Sie fungiert „als klassisches paradigmatisiertes Tempus Futur“ und „die Auxiliarisierung von *werden* mit dem Infinitiv I [ist – M.W.] mit einer Kodierung der Temporalität aufs engste verbunden“ gerade „in dem Kategorialbereich der Handlungen, Ereignisse und Zustände, die ihren Anfang in der Vergangenheit bzw. der Gegenwart haben und sich kontinuierlich bis in die Zukunft hinziehen“ (Kotin ebd.). Das bestätigen ebenso die Ergebnisse der Untersuchung von Osterkamp (2013), die auf „die dominante Anwendung von *werden* + Infinitiv im Korpus zur Positionierung eines Ereignisses, eines Zustands oder einer Situation in der Zukunfft“ (ebd.: 220) verweist.

Auf die Tatsache, dass *werden* in Verbindung mit dem Infinitiv ein epistemisches Modalverb ist, d. i. dass es eine mehr oder weniger sichere Annahme des Sprechers über gegenwärtige, zukünftige oder (mit dem Infinitiv II) auch vergangene Ereignisse ausdrückt, hat Saltveit (1960) aufmerksam gemacht. Er bemerkt, dass *werden* in Kombination mit imperfektiven, durativen Verben modalen Gegenwartsbezug erzeugt, während sich die temporale Leistung bei imperfektiven Verben kaum von der des Präsens unterscheidet. Vater (1975: 74) meint

hingegen, dass jede Kombination *werden* + Infinitiv eine Modusfunktion hat, so dass *werden* als Modalverb anzusehen ist, das jedoch, wie andere Modalverben, "entmodalisiert" werden kann. Der Wahrscheinlichkeitsgrad des *werden*-Infinitivs liegt dabei nach Vater (1997: 60) zwischen dem durch *müssen* und *können* ausgedrückten. Diewald (2005: 26f.) beweist allerdings durch Anführung morphologischer, syntaktischer und semantischer Unterschiede zwischen *werden* und Modalverben, dass *werden* kein Modalverb ist. Nichtsdestotrotz drückt ihrer Meinung nach die *werden*-Kombination Modalität aus und sie behauptet weiter, dass das Deutsche vorläufig über keine grammatische Kategorie Futur verfügt, aber mit der Konstruktion „ein Kandidat für ein Futur vorhanden“ ist.

In ihrer Arbeit schlägt Leiss (1992: 191 ff., 203, 210f., 225) vor, je nach dem jeweiligen Vollverb der Periphrase *werden* + Infinitiv entweder temporale oder modale Bedeutung zuzuschreiben. Beim non-additiven (resultativen) Vollverb, das automatisch zukunftsbezogen ist, wird die Fügung mit *werden* wegen kategorialer Redundanz modal interpretiert, z. B. *Wir werden den Schlüssel finden*. Beim additiven (kursiven) Vollverb muss hingegen der Zukunftsbezug zusätzlich durch *werden* hergestellt werden, damit die Fügung temporal interpretiert wird, z. B. *Wir werden den Schlüssel suchen*. Aufgrund der aspektuellen Variabilität und Labilität der meisten deutschen Verben weist jedoch Diewald (2005: 28) den Vorschlag von Leiss zurück. Kotin (2003: 219) weist hingegen darauf hin, dass Sätze wie *Wir werden den Schlüssel finden* „keinen nachweisbaren epistemischen Zuwachs durch *werden*“ im Vergleich zu *Wir finden den Schlüssel* haben.

Zu einer lebhaften Diskussion, nicht nur bezüglich der Leistung der Periphrase *werden* + Infinitiv, haben auch Arbeiten von Fritz (2000) und Diewald (2005) geführt. Beide Autoren behaupten, dass der Verweis auf den Sprecher bzw. eine damit zusammenhängende Markierung von Evidentialität eine der Grundfunktionen von *werden* + Infinitiv ist. Nach Fritz (2000) wird durch *werden* + Infinitiv der ontologisch mangelnde Wahrheitswert futurischer Aussagen durch die Bezugnahme auf den Sprecher kompensiert. Mit Hilfe des Verbs *werden* weise der Sprecher in der Periphrase *werden* + Infinitiv ausdrücklich auf sich (Fritz 2000: 107f., 113f.) hin. Die synchronen Verwendungen von *werden* + Infinitiv sind nach Fritz (2000: 160) auf drei mögliche Interpretationen des Sprecherverweises zurückzuführen: 1) subjektive Evidentialität, 2) Sprechersicherheit einschließlich Tempus Futurum oder 3) Sprecherunsicherheit. Dabei sind alle drei Interpretationen grundsätzlich mit Bezug auf die Zukunft, die Gegenwart oder die Vergangenheit möglich (ebd. 163). Angesichts der Tatsache, dass „im Bereich der Zukunftsperspektive die Auxiliarisierung von *werden* und die Grammatikalisierung der Periphrase *werden* + Infinitiv einen wesentlich höheren Grad erreicht hat als im Bereich der temporalen Perspektiven der Gegenwart und der Vergangenheit“ scheint nach Kotin (2003: 226) die Forderung von Fritz (2000: 162), die Idee des propositionalen Futurs für eine „Fiktion des

Sprachhandelns“ zu erklären, nicht korrekt zu sein. Nach Diewald (2005: 30) gilt hingegen als das grundlegende Merkmal von *werden* + Infinitiv oder sogar die semantische Basis aller Lesarten der Konstruktion ihre „evidentielle Bedeutungskomponente“: Der Sprecher lässt durch die Anwendung von Konstruktion verstehen, dass er über Evidenzen für seine Aussage verfügt. Sowohl Fritz (2000) als auch Diewald (2005) betonen in ihren Arbeiten, dass *werden* kein bloßes futurales Hilfsverb ist, sondern daneben oder vor allem die Unsicherheit/ Sicherheit des Sprechers bzw. einen Hinweis auf Indizien für sein Wissen bezüglich des Ausgesagten vermittelt (vgl. dazu auch Osterkamp 2013: 192). Somit hat ihrer Meinung nach die Fügung *werden* + Infinitiv nicht hauptsächlich oder nicht nur die zukunftsdeiktische Funktion.

Den gemeinsamen Nenner für alle Verwendungen der Kombination *werden* + Infinitiv bildet hingegen nach Kotin (2003: 222, 225) die kategoriale Invariante der Prognostik. Je nachdem, auf welche der Zeitrelationen sich die Aussage mit *werden* + Infinitiv bezieht, haben wir mit der Prognose für die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft zu tun. Die übliche Art der Prognose ist dabei die für die Zukunft. Die temporale Perspektive der Zukunft ist, im Gegensatz zur Gegenwart, *ipso facto* epistemisch, da meistens das, was bevorsteht, mehr oder weniger ungewiss ist. Um verschiedenartige Prognosen für die Zukunft handelt es sich nach Kotin (2003: 219f.) auch bei Prophezeiungen (*Und dann wird Gott Sein Volk retten*), Drohungen (*Du wirst das bereuen!*) oder Anweisungen (*Du wirst es sofort machen!*)³. In Aussagen mit Bezug auf die Vergangenheit oder Gegenwart wird hingegen die Epistemik von *werden* angesetzt. In Sätzen wie *Er wird jetzt zu Hause sein* oder *Er wird seine Arbeit schon gestern beendet haben* haben wir mit der rein epistemischen Lesart in der temporalen Perspektive der Gegenwart resp. der Vergangenheit zu tun (ebd. 224). Auch im Falle der Periphrase *werden* + Infinitiv in temporaler Perspektive der Zukunft wie im Satz *Bis Montag wird er das Buch gelesen haben*, liegt nach Kotin (2003: 223) eine Fügung vor, „die eine prognostizierte abgeschlossene Handlung in der Zukunft ausdrückt“. Das Verb *werden* funktioniert also in Kombination mit Infinitiv entweder als ein prognostisches Modalverb oder prognostisches Auxiliärverb. Der Grammatikalisierungsgrad der Fügungen mit *werden* und Infinitiv ist dabei unterschiedlich und ist vor allem auf Kombinationsmöglichkeiten von *werden* mit grammatischen Personen zurückzuführen (ebd. 224f.): Da die *werden*-Infinitive mit Bezug auf die Zukunft, im Gegensatz zu den mit Bezug auf die Vergangenheit und Gegenwart, alle grammatischen Personen des Finitivums zulassen, sind die Periphrasen als grammatische Kategorie des Tempus Futur (I/II) anzusehen.

In gängigen Grammatiken zum Gegenwartsdeutschen werden ebenso beide Varianten der Periphrase *werden* + Infinitiv I, die mit dem Zukunftsbezug und

3 Alle Beispiele werden Kotin (2003: 219f.) entnommen.

die mit dem Gegenwartsbezug, unter einen Hut, als Tempusform und modales Futur, gebracht (vgl. u. a. Weinrich 1993: 230ff., Helbig/ Buscha 1999: 154ff., DUDEN 2005: 514ff.). Da sich die modal zu interpretierenden *werden*-Fügungen nicht auf futurische Ereignisse beziehen, kann schon die Bezeichnung „modales Futur“ irreführend wirken. Natürlich könnte man annehmen, dass für die Autoren die epistemische Modalität einen Teil der Definition des Futurs ausmacht (vgl. Zifonun/ Hoffmann/ Strecker 1997: 1712), allerdings entsprechen die Bestimmungen des Futurs gewöhnlich der von Bybee et al. (1994: 244) formulierten Definition: „We regard the focal use of future as equivalent to a prediction on the part of the speaker that the situation in the proposition, which refers to an event taking place after the moment of speech, will hold“. Auch der gemeinsame Nenner beider Varianten, z. B. die von Kotin (2003) vorgeschlagene Invariante der Prognostik, wird dort nicht thematisiert, jedoch wahrscheinlich intuitiv angenommen.

Ungeachtet der Tatsache jedoch, dass die Debatte über die Leistung von *werden* + Infinitiv noch nicht abgeschlossen ist, und unabhängig davon, ob man eher einen temporalistischen oder modalistischen Standpunkt einnimmt, sollten beide Interpretationen der Konstruktion in DaF-Lehrwerken berücksichtigt und entsprechend beschrieben werden.

4. Präsens zum Ausdruck des Zukünftigen

Als eine der Bedeutungsvarianten des Präsens gilt in gängigen Grammatiken der deutschen Sprache die mit dem Zukunftsbezug (vgl. u. a. DUDEN 2005: 512, Helbig/ Buscha 1999: 146f.). Dabei wird darauf hingewiesen, dass sich in der Regel diese Bedeutungsvariante des Präsens mit dem Futur I zur Bezeichnung eines zukünftigen Geschehens deckt, d. i. der Satz *Wir fahren morgen nach Berlin* entspricht völlig dem *Wir werden morgen nach Berlin fahren* und dass rein perfektive Verben im Präsens wie im Satz *Wir finden den Schlüssel* automatisch den Zukunftsbezug haben (ebd. 147). Die automatische futurale Lesart der Präsenssätze mit perfektiven Finita ist u. a. der Grund dafür, warum in der einschlägigen Fachliteratur behauptet wird, „dass die Anwendung der *werden*-Kombination für den Ausdruck von Zukünftigem von geringer Bedeutung sei“ (Osterkamp 2013: 160). Zu der Diskussion über den Vorrang des Präsens bzw. des Futurs I beim Ausdruck des Zukünftigen kommen noch weitere Streitpunkte. Neben der Annahme, dass das Futur I im Gebrauch mit dem zukünftigen Präsens austauschbar ist, wird auch davon ausgegangen, dass sich die beiden Zeitformen voneinander unterscheiden müssen, zumal die Verwendung von *werden* + Infinitiv zum Ausdruck der Zukunft in bestimmten Fällen ausgeschlossen ist.

Auch wenn bewiesen wird, dass die dominante Anwendung von *werden* + Infinitiv die zur Positionierung eines Ereignisses, eines Zustands oder einer Situation in der Zukunft ist (Matzel/ Ulvestad 1982: 294, Osterkamp 2013: 220), zeigen andere Studien (Brons-Albert 1982, Diewald/ Habermann 2005), dass generell das Zukünftige häufiger durch das Präsens und nicht durch das Futur I zum Ausdruck gebracht wird. Nach der Untersuchung von Brons-Albert (1982: 102) bezüglich der gesprochenen Sprache wird nämlich Zukünftiges zu zwischen 78,6 % und 73,6 % durch die Präsensform ausgedrückt und nur zu ca. 5 % durch den *werden* + Infinitiv. Dass die jüngeren periphrastischen Futurformen im Vergleich zu dem alten synthetischen Präsens auch im geschriebenen Deutsch nur eine Randerscheinung sind, bestätigen auch die Analyseergebnisse von Diewald und Habermann (2005: 231).

Ferner wird dafür argumentiert, dass entweder *werden* + Infinitiv und das Präsens mit dem Zukunftsbezug synonym sind oder sich beide in ihrem Gebrauch voneinander unterscheiden. Im Gegensatz zu Präsens, das primär Gegenwartsbezug ergibt, aber bei entsprechender Unterstützung durch den Kontext bzw. in der Kombination mit perfektivem Basisverb auch den Zukunftsbezug vermittelt, erzeugt die *werden*-Kombination die vom Kontext unabhängige futurische Lesart (Matzel/ Ulvestad 1982: 298, Thieroff 1992: 126, Osterkamp 2013: 221). Nach Diewald (2005: 25ff.) sind hingegen die beiden Formen, das Präsens und *werden* + Infinitiv „in ihrem Bezug auf zukünftige Ereignisse temporaldeiktisch synonym“. Ihre Synonymität bestätigt ihrer Meinung nach die Möglichkeit eines Wechsels zwischen dem zukunftsbezogenen Präsens und der zukunftsbezogenen *werden*-Konstruktion. Die in der Fachliteratur diskutierten Fälle, in denen Zukunftsbezug vorliegt, aber die Verwendung von *werden* + Infinitiv nicht möglich erscheint, widersprechen allerdings der in Grammatiken zum Deutschen und u. a. bei Diewald (2005) angenommenen absoluten synonymen Verwendung von Futur I und Präsens. Die mangelnde Verwendbarkeit von *werden* + Infinitiv in Sätzen wie **Nächsten Freitag werde ich meinen dreißigsten Geburtstag feiern*⁴ und **Morgen wird Dienstag sein*⁵ wird dabei in der Regel auf die Eigenschaften von *werden* zurückgeführt. Nach Vater (1997) ist die Aussage über die Zukunft in dem Fall nicht möglich, da *werden* samt dem Infinitiv unterschiedliche Grade der Wahrscheinlichkeit ausdrückt. Auch für Diewald (2005: 31) wird die Anwendung der *werden*-Konstruktion durch „die unbedingte Festgelegtheit bzw. Unabänderlichkeit“ der Ereignisse blockiert. Thieroff (1992: 132) behauptet hingegen in Bezug auf die obigen Beispiele, dass das zukünftige Präsens „bei bestimmten kalendarischen und Uhrzeitangaben (sog. *scheduled events*)“ obligatorisch ist. Für Diewald (ebd.) hängt weiter die

4 Das Beispiel nach Vater (1975: 100–101).

5 Das Beispiel nach Thieroff (1992: 132).

Unmöglichkeit der Verwendung von *werden* + Infinitiv mit der evidenzbezeugenden Funktion von *werden* zusammen und Fritz (2000: 14f.) verbindet die nicht mögliche Anwendung der *werden*-Konstruktion mit der mangelnden Möglichkeit des Sprechers, das Geäußerte zu kontrollieren. Gegen diese Annahme spricht jedoch die Tatsache, dass der Satz *In zweihundert Jahren werden wir alle nicht mehr leben* völlig korrekt ist (Osterkamp 2013: 171).

Aus dem Obigen geht hervor, dass unter Linguisten noch kein Konsens darüber besteht, welche Zeitform, Präsens oder Futur I, sofern letzteres als grammatische Kategorie Tempus anerkannt wird, häufiger verwendet wird, um zukünftige Ereignisse auszudrücken. Es gibt auch keine eindeutige Antwort auf die Frage, warum in manchen Fällen die Verwendung von Präsens bevorzugt und die von Futur I ausgeschlossen wird. Der Möglichkeit des futurischen Gebrauchs von Präsens wie auch der Beschränkungen der Verwendung von Futur I zum Ausdruck des Zukünftigen sollten sich allerdings DaF-Lernenden bewusst sein.

5. *Werden* + Infinitiv I im DaF-Unterricht

Im Kontext der oben präsentierten sprachwissenschaftlichen Betrachtungen zur Verwendung von *werden* + Infinitiv I, wird in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen, welche Lesarten dieser Konstruktion sowie welche Möglichkeiten, Zukünftiges auszudrücken, in DaF-Lehr- und Lernmaterialien thematisiert werden. Im Folgenden wird zunächst auf die Ergebnisse der von Puato und Di Meola (2017) durchgeführten Untersuchung von Übungsgrammatiken eingegangen. Anschließend werden auch ausgewählte Lehrwerke für DaF evaluiert. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht methodische Fragen der Wissensvermittlung, sondern das (grammatische) Wissen an sich, das „Was“ und nicht das „Wie“, die Inhalte der Didaktisierung. Es wird die wissenschaftliche Adäquatheit der in Grammatiken enthaltenen Regeln und Erklärungen unter die Lupe genommen.

5.1 Übungsgrammatiken für DaF

Übungsgrammatiken (bzw. (Selbst)Lerngrammatiken) für DaF können als Lehr- und Lernmaterialien definiert werden, die sich hauptsächlich aus einem Regelteil, der Erklärungen und Beispiele zur Illustration der Regelverwendung enthält, und aus einem Übungsteil (mit einem mehr oder weniger differenzierten Übungsangebot), der Lernenden die praktische Anwendung der Regeln, ihr Training mit dem Ziel der Automatisierung der im Regelteil präsentierten grammatischen Wissens ermöglichen soll. Eine Übungsgrammatik dient primär – im Gegensatz zu einem Lehrwerk – als Nachschlagewerk, das weder an Er-

werbssequenzen der Lernenden noch an die für einzelne Stufen der Sprachbeherrschung vorgesehene Stoffprogression gebunden ist und den Lernenden eine voneinander unabhängige Bearbeitung einzelner, für sie zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem individuellen Lernprozess relevanter Themenbereiche ermöglicht. Da die Zielgruppe von Übungsgrammatiken Nicht-Muttersprachler sind, 1. stellen Übungsgrammatiken – anders als Referenzgrammatiken, die sich tendenziell an Muttersprachler oder Linguisten richten – gewöhnlich eine Auswahl der Grammatikphänomene dar, wobei das Augenmerk Phänomenen gilt, die als grundlegend für die korrekte Bildung von (einfachen) Sätzen betrachtet werden; 2. streben die in ihnen enthaltenen Erklärungen eine Vereinfachung an und präsentieren eine Auswahl von Informationen und ggf. auch die Reduktion von möglichen Varianten – alles mit dem Ziel, die anvisierte Zielgruppe nicht zu überfordern oder zu verwirren (vgl. Zimmermann 2007: 407f., Puato/ Di Meola 2017: 23f.).

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist die Beschäftigung mit ihnen insofern relevant, als sie von Lernenden erfahrungsgemäß häufig und gerne als zuverlässige Wissensquelle und Lernhilfe herangezogen werden. Während im Unterricht die Lehrkraft sich (im Optimalfall) darum bemüht, die kognitiven Prozesse der Lernenden zu stimulieren, ihr Vorwissen zu aktivieren und ihre Informationsverarbeitungsprozesse zu intensivieren, indem sie sie dazu anleitet oder herausfordert, grammatische Regelmäßigkeiten selbständig zu entdecken, d.h. grammatische Regeln nicht selbst erklärt, also Deduktion bei der Grammatikarbeit vermeidet, und den induktiven Weg einschlägt, bei dem es darum geht, dass Lernende eine gewisse kognitive Anstrengung auf sich nehmen und die Regel(n) selbst (auch mit Hilfe der Lehrkraft) entdecken (Chudak/ Woźnicka 2020: 50, Chudak/ Przybył 2022: 58f.), indem sie mit Texten arbeiten, sprachliche Daten analysieren, Hypothesen in Bezug auf Grammatikphänomene formulieren und verifizieren, um schließlich die Regel zu formulieren, wählen selbständig arbeitende Lernende – was u. a. Rampillon (1996: 51) bestätigt – einen anderen Weg: Sie gehen deduktiv vor und schlagen in Übungsgrammatiken nach, um die Regel möglichst schnell zu finden und so den deutlich längeren Prozess der Regelfindung zu vermeiden. Der induktive Weg mag zwar aus der Sicht der Lernpsychologie und Sprachdidaktik effizienter sein. Die Lernenden scheinen jedoch die Effizienz im Lernprozess anders zu definieren, und zwar als die Reduktion des Zeitaufwands und des Risikos, Hypothesen zu bilden, die ggf. zur Formulierung falscher Regeln führen. Da die Verwendung von Übungsgrammatiken zum Lernstrategierepertoire (vgl. Chudak 2007: 75ff., Malesa 2009: 28ff.) von vielen Lernenden gehört oder gehören kann, ist das Interesse daran, was in Lernmaterialien dieser Art vermittelt wird, mehr als berechtigt.

Puato und Di Meola (2017), für deren Untersuchung insgesamt 24 Übungsgrammatiken das Korpus gebildet haben (jeweils 12 Übungsgrammatiken für

Anfänger (Sprachbeherrschungsstufen A1-B1) und 12 für Fortgeschrittene (ab der Stufe B1)), widmen ihre Aufmerksamkeit unterschiedlichen ausgewählten grammatischen Phänomenen des Deutschen, darunter auch den Tempora Präsens und Futur I. Sie stellen fest, dass sich in den Übungsgrammatiken zwar detaillierte Hinweise zur formalen Bildung dieser Tempora finden lassen, aber nicht immer ausreichende Informationen zu ihrem Gebrauch: „Es wird nicht deutlich, dass Tempora unterschiedliche Kategorisierungsmuster des zu verbalisierenden Geschehens darstellen. Vernachlässigt wird zudem, dass Tempora eine wichtige textstrukturierende Funktion haben, weil sie Handlungen und Geschehnisse zeitlich zueinander in Beziehung setzen“ (ebd.: 45).

In Bezug auf die Darstellung des Präsens in Übungsgrammatiken für Anfänger merken Puato und Di Meola (2017) an, dass es in sämtlichen von ihnen untersuchten Übungsgrammatiken als Zukunftstempus behandelt wird, wobei man nicht immer „die Notwendigkeit des Vorhandenseins einer futurischen Zeitangabe zur exakten temporalen Einordnung des verbalen Geschehens“ postuliert und nur in zwei Fällen „eine Verbindung zum Parameter der (relativen) Sicherheit“ herstellt, indem die Paraphrase „ich bin recht sicher: das passiert“ oder „das passiert sicher“ verwendet (ebd.: 101). Weiterhin stufen sämtliche Grammatiken das Präsens als die am weitesten verbreitete Tempusalternative zu Futur I ein, wobei in einem Fall auch eine Verbindung der Verwendung dieser Tempusform mit der Kategorie „Formalität“ hergestellt wird und Lernende darauf hingewiesen werden, dass Präsens in informellen Situationen Futur I ersetzt. Was Futur I angeht, stellen nur wenige Übungsgrammatiken für Anfänger „einen Bezug dieser Tempusform zum Parameter des Wahrscheinlichkeitsgrades“ her (das mit Hilfe von Futur Beschriebene passiert vielleicht oder höchstwahrscheinlich) (ebd.: 102f.). Während eine Verbindung mit formellen Situationen oder temporale Distanz hier selten thematisiert werden, stellt den Hauptpunkt der Erläuterungen eine Reihe von Sprechakten dar, in denen das Futur verwendet wird: Absichtserklärung/ Ankündigung, Versprechen, Vorhersage/ Prophezeiung, Vermutung, Aufforderung, Beruhigung (ebd.: 103).

Anders als in Übungsgrammatiken für Anfänger wird in den meisten Fortgeschrittenen-Grammatiken auf „die Relevanz des Vorhandenseins einer futurischen Zeitangabe zur exakten temporalen Einordnung des verbalen Geschehens“ eingegangen (ebd.: 104). Dies geschieht allerdings differenziert, da die Zeitangaben nicht immer für obligatorisch erklärt und manchmal lediglich als eine Eventualität erwähnt werden. Eine Verbindung zum Wahrscheinlichkeitsgrad oder die Verwendungshäufigkeit werden nur vereinzelt erwähnt. Häufiger geschieht Letzteres im Kontext von Futur I, wobei unterschiedliche Einschätzungen bezüglich dieses Parameters vorliegen – von großer Sicherheit bis zu einer gewissen Unsicherheit (ebd.: 105f.). Der Hinweis auf „die Relevanz einer temporalen Zäsur“ (das Geschehen, von dem gesprochen wird, hat zum

Sprechzeitpunkt noch nicht begonnen) kommt vereinzelt vor (ebd.: 106). Ähnlich wie bei den Anfänger-Grammatiken werden bei der Erklärung der Verwendungskontexte des Futurs bestimmte Sprechakte angegeben: Absichtserklärung/Ankündigung, Versprechen, Vorhersage/ Prophezeiung, Aufforderung, Drohung und Versicherung (ebd.: 106).

Als Fazit ihrer Untersuchung halten Puato und Di Meola (2017: 107f.) fest, dass in allen von ihnen evaluierten Übungsgrammatiken die Verwendung von Präsens und Futur I als Zukunftstempora Beachtung findet; wobei die sprachwissenschaftliche Adäquatheit der präsentierten Erklärungen zu wünschen übriglässt:

„Zutreffend sind die Angaben zum hohen Wahrscheinlichkeitsgrad des Präsens und zu den unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsgraden des Futurs. Auch die hohe Einschätzung der Frequenz des Präsens im Vergleich zum Futur ist adäquat.

Problematisch erscheinen hingegen zwei Aspekte, denen die Grammatiken großen Raum widmen. Der erste Aspekt betrifft das Vorhandensein einer futurischen Zeitangabe, die von den meisten Anfänger-Grammatiken als obligatorisch für die Verwendung des Zukunftspräsens angesehen wird. Es wird übersehen, dass der Kontext zu meist die Funktion der temporalen Situierung des Geschehens übernimmt; Vergleichbares gilt übrigens auch für Futur.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Erwähnung verschiedener assertiver, kommissiver und direkter Sprechakte, die bevorzugt im Futur auftreten sollen. Es wird hier im Allgemeinen übersehen, dass diese Sprechakte auch im Präsens vorkommen können.“ (ebd.: 107)

Die Autoren konstatieren, dass die von ihnen untersuchten Grammatiken – auch wenn die darin vorhandenen Erklärungen didaktisch sinnvoll erscheinen – „ungenügend [...] zwischen Austauschbarkeit der beiden Tempora in bestimmten Kontexten und eventuell vorhandenen semantischen Unterschieden [differenzieren]“ (ebd.: 107). Sie kritisieren außerdem, dass „die verschiedenen Regeln [z. B. Angaben zum unterschiedlichen Grad der Wahrscheinlichkeit des Geschehens] weitestgehend zusammenhangslos präsentiert werden“ (ebd.: 108), was ggf. zur Folge haben kann, dass sie von Lernenden nicht nachvollziehen sind. Und schließlich werden einige wichtige Punkte aus der sprachwissenschaftlichen Diskussion in Übungsgrammatiken entweder nur sporadisch erwähnt (z. B. der subjektive Sprecherbezug des Futurs im Sinne einer stärkeren Einbeziehung des Sprechers selbst sowie die grundlegenden temporal-aspektuellen Eigenschaften der beiden Tempora (zeitliche Distanz bzw. (Dis-)Kontinuität) oder bleiben völlig unerwähnt (z. B. „syntaktische Charakteristiken des Futuregebrauchs, wie z. B. seltenes Auftreten in Nebensätzen) (ebd.: 109).

5.2 Lehrwerke für DaF

Lehrwerke für DaF folgen in der Regel der in „Profile deutsch“ (Glaboniat u. a. 2005) beschriebenen Reihenfolge, in der Informationen zu bestimmten grammatischen Strukturen im DaF-Unterricht behandelt werden, die Lernende auf den sechs Sprachbeherrschungsstufen von A1 bis hin zu C2 zu verwenden imstande sein sollten. Hier wird Präsens als Zukunftstempus der Sprachbeherrschungsstufe A1 (Präsens + Zeitangabe nach Sprechzeit) zugeordnet, und zwar in rezeptiver und produktiver Verwendung. Futur I findet sich auf den Stufen A2 und B1, wobei auf der Ersteren von den Lernenden lediglich seine rezeptive Kenntnis und erst auf der Folgestufe die produktive Verwendung davon erwartet wird.

In den für die Zwecke dieses Beitrags analysierten 15 DaF-Lehrwerken (mehrheitlich für Anfänger, d. h. die Sprachbeherrschungsstufen A1, A2 und B1 – s. Literaturliste zu den Lehrwerkstiteln und bibliographischen Angaben) wird Futur I erst in für die Stufe B1 bestimmten Lehrwerkteilen der jeweiligen Lehrwerkpakete (meistens aus drei Teilen bestehend) aufgegriffen. Lediglich in einem Fall, im Lehrwerk „Berliner Platz“ (Lemcke 2003: 46) wird diese Tempusform bereits auf der Stufe A2 behandelt.

Zieht man bei der Betrachtung dieser Lehrwerke gleiche Parameter wie Puato und Di Meola (2017) heran und überprüft, ob

1. Hinweise auf die Relevanz futuristischer Zeitangaben bei ihrer Verwendung geliefert werden,
2. der mit ihrer Hilfe ausgedrückte Wahrscheinlichkeitsgrad thematisiert wird,
3. die Frequenz ihrer Verwendung oder die damit verbundene Formalität erwähnt wird, und schließlich ob
4. Informationen zu mit ihrer Hilfe zu realisierenden Sprechakten (u. a. Absichtserklärung/ Ankündigung, Versprechen, Vorhersage/ Prophezeiung, Vermutung, Aufforderung, Drohung, Beruhigung oder Versicherung) bzw. ihren Lesearten vorhanden sind,

stellt man fest, dass das in DaF-Lehrwerken gelieferte Bild von Präsens und Futur I deutlich weniger differenziert ist als in für die gleiche Zielgruppe bestimmten Übungsgrammatiken, geschweige denn Fachgrammatiken. Dies ist auch in Anbetracht der unterschiedlichen Funktionen von Lehrwerken und Übungsgrammatiken verständlich, wenn auch z. T. übermäßige Simplifizierungen in Lehrwerken nicht immer nachvollziehbar sind.

Das Ergebnis einer detaillierten Analyse von entsprechenden Lehrwerk-inhalten zeigt dabei, dass in allen Fällen Hinweise zur formalen Bildung von Präsens und Futur I vorhanden sind. Die Information, dass Präsens auch als Zukunftstempus verwendet wird, wird zunächst nicht explizit an Lernende ver-

mittelt. Die Bewusstmachung davon findet, wenn überhaupt, erst bei der Behandlung von Futur I und der Realisierung der Redeabsicht „Über Zukunft Sprechen“ und/ oder „Prognosen machen“ statt. In einem Fall, in „Netzwerk B1.1“ (Dengler u. a. 2013: 62) ist auch die Rede davon, dass mit Modalverben *wollen* und *möchten*, oder mit Verben wie *vorhaben* oder *anfangen* über die Zukunft gesprochen werden kann.

Ansonsten kann Folgendes festgehalten werden:

Ad 1

Auf die Notwendigkeit des Vorhandenseins einer futuristischen Zeitangabe bei der Verwendung von Präsens zum Ausdruck des Zukünftigen wird in den untersuchten Lehrwerken hingewiesen. Angaben dieser Art werden z. T. als optional präsentiert. So lesen wir z. B. in „Das Leben B1“ (Kuhn u. a. 2022: 242) Folgendes: „Zukunft: (meistens) mit Zeitadverb [z. B. nächsten Sommer/ bald/ morgen] + Verb (Präsens); Morgen besuche ich meine Tante.“; und in „Aspekte neu B1+“ (Koithan u. a. 2014: 91), dass um Zukünftiges auszudrücken Präsens „oft mit Zeitangabe“ verwendet wird.

Ad 2

Der Wahrscheinlichkeitsgrad von mithilfe von Präsens gebildeten Sätzen mit futuristischer Bedeutung oder von Futur I-Sätzen wird in den untersuchten Lehrwerken – wenn auch nicht in jedem Fall – explizit thematisiert, wie z. B. in „Menschen B1.1“ (Braun-Podeschwa 2014: 33):

Zukunft	1. etwas ist sicher:	Präsens + Zeitangabe <i>Morgen kaufe ich einen neuen PC.</i>
	2. bei Vorhersagen/ Vermutungen:	Futur I <i>Bald wird in jedem Haushalt ein PC stehen.</i>

Es wird aber nicht immer darauf eingegangen, dass beide Strukturen nicht in jedem Fall frei austauschbar sind und dass in manchen Fällen, wie im Abschnitt 4 erörtert, die Verwendung der *werden*-Konstruktion sogar blockiert wird. Bei den Lernenden mag dadurch manchmal der Eindruck entstehen, es handelt sich im Falle von Präsens und Futur I um Formen, mit deren Hilfe über Zukünftiges ohne Bedeutungsunterschiede gesprochen/ geschrieben werden kann, die also frei austauschbar sind. Diesen Eindruck verstärkt die Auswahl von Beispielen, wie im Fall von Bsp. 1 aus „Das Leben B1“ (Kuhn u. a. 2022: 242) oder Bsp. 2 aus „studio D“ (Funk 2013: 109):

Bsp. 1

Zukunft (mit Präsens) Wir fahren nach Tirol.

Zukunft (mit Zeitadverb) Nächsten Sommer/Bald/Morgen fahren wir nach Tirol.

Zukunft (mit Futur I) Herr Hulot wird (nächsten Sommer) nach Tirol fahren.

Bsp. 2

Drei Möglichkeiten über Zukunft zu sprechen. Lesen Sie und ordnen Sie die Antworten zu.

a) Futur: werden + Infinitiv – b) Präsens – c) Präsens mit Zeitangabe

Was machst Du am Wochenende? Ich besuche meine Eltern.

Am Wochenende besuche ich meine Eltern.

Ich werde meine Eltern besuchen.

Regel: Das Futur (werden + Infinitiv) verwendet man meistens für Prognosen.

Ad 3

Eine Unterscheidung zwischen formellen und informellen Situationen und der Verwendung von Präsens zum Ausdruck des Zukünftigen wird von den Autoren der untersuchten Lehrwerke meistens nicht gemacht. Eine Ausnahme stellen hier lediglich „Pluspunkt Deutsch“ (Jin u. a. 2017: 151) und „Mittelpunkt C1“ (Daniels 2008: 163) dar.

Ad 4

Bei der Erklärung der Verwendungskontexte des Futurs werden ähnlich wie bei den im Abschnitt 5.1 erwähnten Übungsgrammatiken bestimmte Sprechakte und Bedeutungsunterschiede bzw. Lesearten erwähnt: Absichtserklärung/ Ankündigung, Versprechen/ Vorsatz/ Plan, Prognose/ Vorhersage/ Prophezeiung, Aufforderung, Warnung, Drohung und Versicherung. Die Differenzierung in diesem Bereich ist allerdings nicht sehr groß. In den meisten Fällen wird darauf hingewiesen, dass man mit Hilfe von Futur Prognosen oder Vermutungen formulieren kann, wobei optional Adverbien/ (Modal)Wörter (wie z. B. bestimmt, vielleicht, vermutlich, (höchst)wahrscheinlich, irgendwann, wohl) verwendet werden können. Die Möglichkeit, Futur I bei der Formulierung von Aufforderungen oder Warnungen zu benutzen, wird – zwar selten aber – auch erwähnt, z. B. in „Menschen B1.1“ (Braun-Podeschwa 2014: 34), wo Lernende vor die folgende Aufgabe gestellt werden:

Vorhersage, Vorsatz, Aufforderung?

Welcher Satz passt? Ordnen Sie zu.

1. Ich werde morgen mit dem Rauchen aufhören.
2. Ich werde in Zukunft mehr Sport machen.
3. Morgen wird wohl endlich mal wieder die Sonne scheinen.
4. Du wirst jetzt bitte dein Zimmer aufräumen!
5. [...]

Manchmal wird die Entscheidung darüber, ob den Lernenden bewusst gemacht werden soll, dass die Struktur *werden* + Infinitiv I, nicht immer etwas Zukünftiges ausdrückt, sondern auch für eine Vermutung verwendet werden kann, die sich auf die Gegenwart bezieht, auch in B1-Lehrwerken der Lehrkraft überlassen, wie z. B. in „Optimal B1“, wo im Lehrbruch lediglich das Problem „Satzklammer bei der Bildung von Futur-Sätzen“ behandelt wird (Müller 2006: 74f.) und im Lehrerhandbuch (Burger 2007: 52) eine entsprechende Erweiterung für „gute Gruppen“ vorgeschlagen wird.

6. Fazit

In Bezug auf die Darstellung der Lesearten der Konstruktion *werden* + Infinitiv I bzw. der Verwendung des Präsens auch zum Ausdruck des Zukünftigen in DaF-Übungsgrammatiken wird von Puato und Di Meola (2017:109) Folgendes gefordert:

- a) auch in Anfänger-Grammatiken sollte erwähnt werden, dass das Präsens „das normale Zukunftstempus“ ist und das das Futur „im Schriftlichen [...] eine gewisse Verbreitung“ findet, wobei es im Mündlichen nur selten vorkommt und daher „eine starke Hervorhebungsfunktion“ hat;
- b) die Fortgeschrittenen-Grammatiken sollten zumindest folgende Punkte beachten:
 - „auf temporaler Ebene betont das Futur die Distanz sowie die Zäsur zur Gegenwart;
 - auf pragmatischer Ebene korreliert das Futur mit einer erhöhten Sprecherinvolvierung und Polemisierung mit dem Gesprächspartner;
 - auf semantischer Ebene hebt das Futur die Wichtigkeit eines Ereignisses hervor;
 - das Futur tritt besonders selten in bestimmten syntaktischen Strukturkontexten auf wie Nebensätzen, Passiv- und Modalverbkonstruktionen“ (ebd.).

Wünschenswert ist also eine differenziertere Darstellung der Funktionsvielfalt des Futurs in unterschiedlichen Kontexten des Sprachgebrauchs. Nicht zu vergessen ist ansonsten auch, dass – um den Eindruck zu vermeiden, dass die Tempusformen Präsens und Futur beliebig austauschbar sind – aufgrund der Kontextgebundenheit ihres Gebrauchs kontextlose und unauthentische Beispiele vermieden werden sollten.

Ähnliches kann auch von DaF-Lehrwerken erwartet werden. Während hier die Authentizität der Sätze oder Textpassagen, die bei der Analyse der Verwendungskontexte der beiden Tempusformen herangezogen werden, ein deutlich

weniger großes Problem im Vergleich zu Übungsgrammatiken darstellen mag (schließlich werden sie wie auch andere grammatische Strukturen in einem bestimmten Kontext bei der Arbeit mit (authentischen) Hör- und/ oder Lesetexten, manchmal auch durch Bildmaterial angereichert, eingeführt und anschließend – meist induktiv – erschlossen), stellt sich die Darstellung der Funktionen als deutlich problematischer heraus, da sie unzureichend differenziert ist, und mit Sicherheit einer entsprechenden Reflexion und ggf. auch der Erarbeitung neuer Konzepte bedarf, um den von der Sprachwissenschaft gelieferten Erkenntnissen bzgl. der Verwendung von Präsens und Futur gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth (1995): Der Bedarf des Fachs ‚Deutsch als Fremdsprache‘ an linguistischer Forschung. In: *DaF* 2, 82–90.
- Bech, Fedor (1901): Beispiele von der Abschleifung des deutschen Participium Präsens und von seinem Ersatz durch den Infinitiv. In: *Zeitschrift f. dt. Wortforschung* 1 (2), 81–109.
- Brons-Albert, Ruth (1982): *Die Bezeichnung von Zukünftigem in der gesprochenen deutschen Standardsprache. Studien zur deutschen Germanistik 17*. Tübingen: Narr.
- Bybee, Joan L./ Pagliuca, William/ Perkins, Revere (1994): *The evolution of grammar. Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: Chicago University Press.
- Chudak, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken für DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Chudak, Sebastian/ Przybył, Jakub (2022): Vom fremdbestimmten Pattern Drill bis hin zur Selbstregulation. Fremdsprachendidaktik im Einflussfeld der Psychologie. In: Pieklarz-Thien, Magdalena/ Chudak, Sebastian (Hg.): *Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress, 53–71.
- Chudak, Sebastian/ Woźnicka, Marta (2020): Wollen, sollen oder doch eher müssen? Wie viel Wissen über die deutschen Modalverben benötigt der polnische DaF-Lernende? Lehrwerke zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Chudak, Sebastian/ Thien-Pieklarz, Magdalena (Hg.): *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 27–55.
- Comrie, Bernard (1985): *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dieling, Klaus (1982): Das Hilfsverb „werden“ als Zeit- und als Hypothesenfunktor. In: *Zeitschrift für Germanistik* 3(3), 325–331.
- Diewald, Gabriele (2005): Werden & Infinitiv – Versuch einer Zwischenbilanz nebst Ausblick. In: *Deutsch als Fremdsprache* 42, 23–32.
- Diewald, Gabriele/ Habermann, Mechthild (2005): Die Entwicklung von werden + Infinitiv als Futurgrammem. Ein Beispiel für das Zusammenwirken von Grammatikalisierung, Sprachkontakt und soziokulturellen Faktoren. In: Torsten Leuschner/ Tanja Mortel-

- mans/ Sarah De Groot (Hg.), *Grammatikalisierung im Deutschen* (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 9). Berlin: de Gruyter, 229–250.
- Digeser, Andreas (1983): *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Ernst Klett.
- DUDEN (2005): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Band 4. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DWB 2 = Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm: Wörterbuchnetz. Online unter: woerterbuchnetz.de [18.09.2023].
- Ebert, Robert Peter/ Reichmann, Oskar/ Solms, Hans-Joachim/ Wegera, Klaus-Peter (1993): *Frühneuhochdeutsche Grammatik* (=Sammlung Kurzer Grammatiken Germanischer Dialekte A. Hauptreihe 12). Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad (2010): Linguistik. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen u. Basel: A. Francke/ UTB, 200–201.
- Fandrych, Christian (2016): Fokus: Sprache. In: Eva Burwitz-Melzer u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Naar Francke Attempto, 34–38.
- Fritz, Thomas A. (2000): Wahr-Sagen: Futur, Modalität und Sprecherbezug im Deutschen [Telling the truth/future: future, modality and speaker orientation in German] (=Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft 16). Hamburg: Buske.
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin/ Rusch, Paul/ Schmitz, Helen/ Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1-C2*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Grewendorf, Günther (1982): Zur Pragmatik der Tempora im Deutschen. In: *Deutsche Sprache* 10, 213–236.
- Grimm, Jacob (1898/1989): *Deutsche Grammatik* 4. 1. Teil. Nachdruck Hildesheim u. a.
- Harm, Volker (2001): Zur Herausbildung der neuhochdeutschen Futurumschreibung mit werden+Infinitiv. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 68, 288–307.
- Hartmann, Stefan (2021): Die Diachronie der Zukunft. Werden + Infinitiv und Konkurrenzkonstruktionen im Mittelhochdeutschen und Frühneuhochdeutschen. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 143, 364–395.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (1999): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig u. a.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olfen, Ralph (2022): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Naar Francke Attempto Verlag.
- Jäger, Agnes (2024): Die Entstehung des deutschen werden+Infinitiv-Futurs – ein alternatives Szenario. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 146, 181–236.
- Kleiner, Mathilde (1925): *Zur Entwicklung der Futur-Umschreibung werden mit dem Infinitiv* (= University of California Publications in Modern Philology 12). Berkeley, California: University of California Press.
- Kotin, Michail L. (2003): *Die werden-Perspektive und die werden-Periphrasen im Deutschen. Historische Entwicklung und Funktionen in der Gegenwartssprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Krämer, Sabine (2005): *Synchrone Analyse als Fenster zur Diachronie. Die Grammatikalisierung von werden + Infinitiv* (= LINCOS Studies in Germanic Linguistics; 23). München: LINCOS Europa.
- Leiss, Elisabeth (1985): Zur Entstehung des neuhochdeutschen analytischen Futurs. In: *Sprachwissenschaft* 10, 250–273.
- Ludwig, Otto (1972): Thesen zu den Tempora im Deutschen. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 91, 58–81.
- Luther, Yvonne (2012): Zum Ausdruck der Zukunft im Mittelhochdeutschen. In: Behr, Irmtraud/ Berdychowska, Zofia (Hg.), *Prädikative Strukturen in Theorie und Text(en)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 145–159.
- Luther, Yvonne (2013): Zukunftsbezogene Äußerungen im Mittelhochdeutschen. (= Studien zur mittelhochdeutschen Grammatik, Band 4). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Malesa, Katarzyna (2009): *Ile gramatyki? Wybieramy podręcznik do nauki języka niemieckiego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Matzel, Klaus/ Ulvestad, Bjarne (1982): Futur I und futurisches Präsens. In: *Sprachwissenschaft* 7, 3–4, 282–328.
- Naumann, Hans (1915): *Kurze historische Syntax der deutschen Sprache*. Straßburg.
- Osterkamp, Margret (2013): *Werden – ein Chamäleon der Sprache. Zum Werdegang von werden* (= Lunder germanistische Forschungen 73). Lund: Media-Tryck.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. 2. Auflage. Berlin: Akademie.
- Pfeiffer, Waldemar (2019): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2020): Zum Ertrag der germanistischen Sprachwissenschaft für die DaF-Didaktik in Polen: Der sprachliche Lerngegenstand gesprochenes Standarddeutsch. In: *Studia Germanica Gedanensia* 43, 112–123.
- Pieklarz-Thien, Magdalena/ Chudak, Sebastian (2022): Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen: zur Notwendigkeit einer fortwährenden Auseinandersetzung mit einem alten Thema. W: Thien-Pieklarz, Magdalena/ Chudak, Sebastian (Hg.): *Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress, 9–21.
- Puato, Daniela/ Di Meola, Claudio (2017): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-grammatische Dimension der Grammatik*. Frankfurt am Main u. a.: Peter lang Verlag.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. München: Max Hueber Verlag.
- Rösler, Karl (1952): Beobachtungen und Gedanken über das analytische Futurum im Slavischen. In: *Wiener Slavistisches Jahrbuch* 2, 103–149.
- Salmons, Joseph (2018): *A history of German: what the past reveals about today's language*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Saltveit, Laurits (1960): Besitzt die deutsche Sprache ein Futur? In: *Der Deutschunterricht* 12,5, 46–65.
- Saltveit, Laurits (1962): *Studien zum deutschen Futur. Die Fügung „werden mit dem Partizip des Präsens“ und „werden mit dem Infinitiv“ in ihrer heutigen Funktion und in ihrer*

- geschichtlichen Entwicklung* (= Årbok for Universiteteti Bergen. Humanistisk serie 1961). Bergen: Norwegian University Press.
- Schmid, Hans Ulrich (2000): Die Ausbildung des werden-Futurs. Überlegungen auf der Grundlage mittelalterlicher Endzeitprophezeiungen. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 57, 6–27.
- Thieroff, Rolf (1992): *Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz*. Tübingen: Niemeyer.
- Vater, Heinz (1975): Werden als Modalverb. In: *Aspekte der Modalität. Studien zur deutschen Grammatik*, Band 1. Tübingen: Verlag Gunter Narr, 71–148.
- Vater, Heinz (1997): Hat das Deutsche Futurtempora? In: Heinz Vater (Hg.): *Zu Tempus und Modus im Deutschen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 53–69.
- Welke, Klaus (2005): *Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems*. Berlin: de Gruyter.
- Westvik, Olaf Jansen (2000): Über Herkunft und Geschichte des werden-Futurs. Eine Auseinandersetzung mit neuerer und neuester Forschung. In: Richter, Gerd/ Riecke, Jörg/ Schuster, Britt-Marie (Hg.), *Raum, Zeit, Medium – Sprache und ihre Determinanten. Festschrift für Hans Ramge zum 60. Geburtstag*. Darmstadt: Hessische Historische Kommission Darmstadt, 235–262.
- Wilmanns, Wilhelm (1906): *Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch*. Bd. III. Straßburg: Trübner.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache in 3 Bd.* Hg. von Gisela Zifonun. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Zimmermann, Rüdiger (2007): Sprachwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag/ UTB, 19–25.
- Zimmermann, Günther (2007): Grammatiken. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage, Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag/ UTB, 406–409.

Lehrwerke⁶

- Bettermann, Christel et al. (2013): *Studio D. Deutsch als Fremdsprache B1. Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Braun-Podeschwa, Julia/ Habersack, Charlotte/ Pude, Angela (2014): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. München: Hueber.
- Burger, Elke et al. (2007): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Daniels, Albert et al. (2008): *Mittelpunkt C1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehrbuch*. Barcelona u. a.: Ernst Klett Sprachen.

6 Für die Zwecke dieses Beitrags wurden gesamte Lehrwerkpakete von „Aspekte“, „Berliner Platz“, „Das Leben“, „Kontext“, „Mittelpunkt“, „Netzwerk“, „Optimal“, „Pluspunkt Deutsch“, „Stufen International“ und „Studio D“ evaluiert. Aufgelistet werden hier jedoch lediglich diejenigen Teile davon, welche für diesen Beitrag relevante Inhalte enthalten.

- Dengler, Stefanie et al. (2022): *Kontext. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B2.2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dengler, Stefanie et al. (2013): *Netzwerk B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. München: Klett-Langenscheidt.
- Funk, Hermann et al. (2013): *Studio D. Deutsch als Fremdsprache B1. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Jin, Frederike/ Schote, Joachim/ Weimann, Gunther (2017): *Pluspunkt Deutsch B1. Leben in Deutschland*. Berlin: Cornelsen.
- Klotz, Verena/ Merkelbach, Matthias (2016): *Fokus Deutsch. Erfolgreich in Beruf und Alltag. Kurs- und Übungsbuch B2*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Koithan, Ute et al. (2014): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch B1 plus*. München: Klett-Langenscheidt.
- Koithan, Ute et al. (2016): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch C1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Koithan, Ute et al. (2021): *Kontext. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B1.2 +*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Köker, Anne (2004): *Berliner Platz 2. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehrerhandreichungen*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Kuhn, Christina et al. (2022): *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache B1. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Lemcke, Christiane/ Rohrman, Lutz/ Scherling, Theo (2003): *Berliner Platz 2. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Müller, Martin et al. (2006): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Müller, Martin et al. (2006): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Rausch, Paul/ Schmitz, Helen (2007): *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Vorderwülbecke, Anne (1997): *Stufen international 3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett International.
- Wirth, Katja (2014): *Netzwerk B1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. München: Klett-Langenscheidt.

II Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektivierungen

Maria Wojtczak¹

„Ich erzähle, also bin ich.“ Zu einem literaturdidaktischen Konzept im universitären Fremdsprachenunterricht

Abstract: All the fields opened up by narrative touch on a range of research areas: neurolinguistics and evolutionary psychology, literary studies and narrative psychology, memory studies and media studies, corporate marketing and the history of nations and the world, among others. If the ability to write literary texts is not innate, it can be acquired through imitation as well as through life in dialogue and translation, i. e. through narration. In narration lies the being (not only of the philologist). The aim of this article is to show the perspectives that arise from the plurality of methods and paradigms for the teaching and learning of foreign languages. This is illustrated here using a teaching model from the field of literary didactics. After all, teaching literature is also teaching language.

Keywords: multidisciplinary, literature, narrativics, psychology, dialogue

Der Versuch, die Perspektiven aufzuzeigen, die sich aus der Pluralität der Methoden und Paradigmen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ergeben, wird hier anhand eines Unterrichtsmodells aus dem Bereich der Literaturdidaktik verdeutlicht. Das Ziel eines solchen Konzeptes wird in dem Statement „Ich erzähle, also bin ich“ pointiert. In Anlehnung an Richard David Prechts (2007) Bestseller *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?* könnte man diesen Satz in Bezug auf Studierende der Fremdsprachenphilologien auch paraphrasieren: „Ich spreche eine Fremdsprache, also bin ich noch einmal“. Man könnte hier aber auch die von dem polnischen Germanisten Hubert Orłowski (1987: 119) geprägte Metapher der „doppelten Nabelschnur“ und damit den Zustand, sich in zwei parallelen intellektuellen Kreisläufen (Muttersprache-Fremdsprache) zu bewegen, als Prinzip heranziehen, dem der Auslandsgermanist unterliegt.

Diese Aussage „Ich erzähle, also bin ich“, die eher als Leitgedanke der hier angestellten Überlegungen dienen soll, trägt allemal eine Vielfalt von Interpretationen in sich und eröffnet zugleich eine Vielfalt von Wegen, die zu ihrer

1 Maria Wojtczak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, maria.wojtczak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-7157-2677.

bewussten Gestaltung führen können. Wir wollen uns der Literaturdidaktik als einem für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen besonders geeigneten Bereich zuwenden. Es versteht sich von selbst, dass Literaturunterricht auch Sprachunterricht ist.

An der Lehr- und Lernpraxis dieses Konzepts sind gleichzeitig mehrere Disziplinen und Wissensgebiete, mehrere Methoden bzw. Gegenstände und Arbeitsfelder der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften beteiligt. Mehrere bedeutet so viele, dass sie einzeln in einem Aufsatz nicht behandelt werden können. Deshalb soll hier nur versucht werden, Akzente zu setzen, um einige Schwerpunkte zu beleuchten. Ich möchte sie als Vertiefungs- und Anwendungsansätze vorstellen und verstehe sie als „kleine Meilensteine“ auf dem Weg zum „Sein im Erzählen“. Es ist ein Weg, der sowohl vom Lehrenden als auch vom Lernenden beschritten wird.

Es muss auch gesagt werden: Jede Idee, das „Sein“ zu beschreiben, ist von vornherein auf eine Unmöglichkeit angewiesen. Denn es lässt sich nicht mal andeuten, allenfalls in einzelnen kleinen Schritten beleuchten, die dann in ihrer Gesamtheit den Bildungsweg des Menschen ausmachen.

Der Fokus soll daher zuerst u. a. auf die eigentlichen **Ziele der Bildung** gelegt werden. Der Bildung im Allgemeinen und der philologischen Bildung im Besonderen. Darüber hinaus wird das **Erzählen** als Domäne des Literaturunterrichts bzw. der Literatur beleuchtet und der **literarische Text** selbst als ein möglicher Weg zu einer gelingenden Praxis des Seins durch Erzählen betrachtet. Die Erkenntnis, dass die Erzählung nicht nur zur Literatur gehört und sich mit ihr begnügt, erweitert die Rolle der Literaturwissenschaft, die sich so intensiv mit dem Begriff der **Narrativik** auseinandersetzt. Die Narratologie hat sich ja vor allem in der Literaturwissenschaft etabliert und wurde terminologisch weitgehend von ihr ausgearbeitet. Gerade die deutschsprachigen Literaturwissenschaftler und Erzähltheoretiker spielten bedeutende Rolle in der klassischen Narratologie (u. a. Karl Franz Stanzel, Eberhard Lämmert, Dorrit Cohn, Käte Hamburger, Harald Weinrich). Zugleich aber, und das betont die Bedeutung der Literaturwissenschaft für die Entwicklung der Erzähltheorie, muss festgestellt werden, dass gerade die Erzählung, das Erzählen zu einer der erfolgreichsten und transdisziplinärsten literaturwissenschaftlichen Kategorien geworden ist. Transdisziplinär, weil das Erzählen und die Kenntnis der Erzähltheorie für viele wissenschaftliche Disziplinen, von führender Bedeutung wurde. Geschichtswissenschaften, Sozialwissenschaften, Politik und Recht – wo die Bedeutung der Erzählungen „von kleinen Fallgeschichten bis hin zu den Gründungsmythen und Lebenslügen ganzer Gesellschaften“ (Koschorke 2012: 19f.) avancierte. Und nicht nur ökonomische Modelle lassen sich „als Arrangements“ entschlüsseln, die auf der Akzeptanz bestimmter Narrative beruhen, auch der Verlauf sozialer Konflikte lässt sich an „choreografierten narrativen Linien“ erkennen, so der

außerordentlich innovative Forscher und Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke (ebd.: 20), für dessen wissenschaftliches Werk die Frage, wie soziale Strukturen, medizinische Menschenbilder, ökonomische Systeme, technische und mediale Erfindungen, Wahrnehmungsmöglichkeiten und Imaginationen zusammenhängen, wie Körper und Literatur aufeinander bezogen sind, grundlegend ist. Die Textualität als Forschungsgegenstand der Philologie und die Narrativik als Zeichensystem verstanden, erlauben die Manifestationen der Wirklichkeit als sprachanaloge Zeichensysteme zu betrachten. Der Narrativik wird also eine Schlüsselrolle für das Verständnis von Textualität zugeschrieben und der Literatur – eine Schlüsselrolle als Exerzierfeld der Narrativik. Der Kommunikationsmechanismus, der jeder Literatur zugrunde liegt, spiegelt eine narrative Struktur wider, die für die erzählten Inhalte grundlegend ist. Sie wird als Tiefenstruktur eines Textes bezeichnet und bedient sich verschiedener Erzählstrategien und Darstellungskonventionen, die erfassbar sind und vorhersehbaren Regeln folgen. Und die prägende Kraft dieser jeder Erzählung zugrunde liegenden Regeln, zeigt sich heute ja in allen Bereichen unseres Lebens. Kollektive Erzählungen werden gegenwärtig als ein wichtiges Medium der Selbststeuerung von Gesellschaften dargestellt. Die Transformationsregeln zwischen Wirklichkeit und Fiktion festzulegen, bedeutet eben das, was ich als Verständnis der Manifestationen der Wirklichkeit bezeichnet habe: die Fähigkeit Wege, Strukturen, Operationen, Positionierungen, Modellierungen, Konditionierungen mittels der Erzählstrukturen zu begreifen. Kurz: Einsicht in die sprachliche Verfasstheit des menschlichen Weltbezugs zu halten, das Denken durch und in der Sprache (strukturell) zu begreifen. Diese Versuche begannen bereits im 18. Jahrhundert mit großen Philosophen wie Immanuel Kant und Johann Gottfried Herder und wurden dann insbesondere von deutschsprachigen Denkern wie Nietzsche, Freud, Heidegger und Wittgenstein, Gadamer über den *linguistic turn* des 20. Jahrhunderts hinaus, bis hin zu der Erkenntnis vertieft und erweitert, dass Menschen sich nicht in der Welt, wie sie ist, sondern in Zeichensystemen und Diskursen bewegen. Im Sinne der von Käte Friedmann so treffend ausgedrückten Erkenntnis: „Der Erzähler [...] symbolisiert die uns seit Kant geläufige Auffassung, dass wir die Welt nicht ergreifen, wie sie an sich ist, sondern wie sie durch das Medium des betrachtenden Geistes hindurchgegangen ist“ (Stanzel 1985: 18).

Warum erzählen, warum an der Universität?

Gabriel García Márquez, der große spanischsprachige Schriftsteller und Kommentator der Gegenwart, sagte: „Ich habe gelebt, um zu erzählen“. Der in Deutschland lebende irakische Schriftsteller Najem Wali (2022) erweiterte und vertiefte diesen Satz: „Und ich sage: Dank sei dem Erzählen, denn es rettet die

Welt. Dank sei dem Erzählen, denn es schafft Leben – dank dem Erzählen leben wir“. Diese Aussage: „Dank dem Erzählen leben wir“ ist eine Variante der im Titel dieses Aufsatzes enthaltenen Ansicht und Position. Erzählen wird eher mit Unterhaltung und Entspannung assoziiert, gerne mit Fiktion. Die Hirnforscher behaupten jedoch, das Gehirn macht einen Unterschied zwischen Realität und Fiktion. Einerseits bleibt also alles, was bisher in der germanistischen Ausbildung vermittelt wird, aktuell: Ein ausgebildeter Philologe, ein Auslandsgermanist, sollte über perfekte Sprachkenntnisse verfügen, belesen sein, er sollte (vereinfacht ausgedrückt) wissen, „was den deutschen Geist ausmacht“. Aber Wissensvermittlung kann nicht alles sein, was unsere Universitäten zu bieten haben. Denn wahre Bildung wurzelt nicht im Wissen, sondern im Sein. Wer ‚gebildet‘ ist, besitzt nicht nur Wissen, sondern IST aus einem inneren Gestaltungsgesetz heraus gebildet, er ist jemand, bei dem Sein und Tun, Denken und Handeln, Person und Umwelt aus einem inneren Bild heraus bestimmt sind (Guardini 2021). Praktisch verwirklicht sich dieses Sein im schöpferischen Akt. Kurzum, durch echte Bildung werden nicht nur Fähigkeiten, sondern auch Charakter und Tiefe vermittelt. **Oralität bzw. mündliches Erzählen** kann als eine (letzte?) Chance gesehen werden, die Philologie vor der Revolution zu „retten“, die die Künstliche Intelligenz (KI) mit sich bringt. Bereits im Dezember 2022, kurz nach der Veröffentlichung des *Generative Pre-trained Transformers* namens ChatGPT, der als „brillant und seltsam“ (Roose 2022: 1) zugleich beschrieben wurde, wurde Alarm geschlagen, dass KI unter anderem das Ende der (philologischen) Hausarbeit bedeute. Zwei Hochschullehrerinnen, Professorinnen Susanne Bach und Doris Weßels (2022), wiesen darauf hin, was der Untergang der klassischen Ghostwriter-Szene zugunsten des unvorstellbar mächtigen KI-Sprachmodells mit 175 Milliarden Parametern für die Hochschulen bedeutet. Dabei ging es den Autorinnen nicht nur darum, dass KI zwangsläufig das Prüfungswesen an den Universitäten revolutionieren wird, was aufwändige Präsenzprüfungen voraussetzt, sondern vor allem darum, dass die Ausbildung der nach wie vor unersetzlichen mündlichen Kompetenz ab jetzt viel stärker in den Vordergrund gerückt wird. Ja, die hoch entwickelte mündliche Kompetenz, verstanden als die Krönung aller philologischen Kompetenzen, erscheint heute als DAS Ziel der philologischen Ausbildung (natürlich ohne die kontrollierbare Schriftlichkeit zu vernachlässigen). Die Veränderungen, die die Welt der Bildung durch die Künstliche Intelligenz erwarten, versprechen beispiellos zu werden. Bisherige Ausbildung und alle Vorteile, die man bislang in Schulen und Kursen erworben hat, werden von der KI entwertet. Wir werden uns wohl nicht mehr durch Spezialisierungen auszeichnen und die Arbeitsplätze werden mehr von menschlichen Qualitäten abhängen als von tatsächlichem Wissen oder Können. Viel wichtiger werden Eigenschaften wie: Charakter, Mut, Weitsicht, Scharfsinn, Gelassenheit, Einfallsreichtum, Phantasie oder Kreativität. Die Hochschulbil-

derung der Zukunft muss sich auf die Ausbildung und Förderung dieser Eigenschaften konzentrieren, denn sie sind es, die in Zukunft die Qualität der beruflichen Arbeit bestimmen werden. Und diese menschliche Qualität wird sich später in dem widerspiegeln, was die KI für uns tun wird. Das muss betont werden: Diese Eigenschaften sind nicht neu, sie haben eigentlich schon immer unsere Zukunft und die Richtung des globalen Wandels bestimmt (Stępień 2023). Der Mathematikprofessor, Leszek Pacholski (2023), ist der Ansicht, dass KI langfristig positive Auswirkungen auf die Bildung haben kann, da sie zu einem Wandel in der Wissenschaftspolitik führen wird und die Ära der Produktion von intellektuellem Brei, den niemand braucht, beenden wird.

Zur psychologischen Bedeutung des Erzählens

Die Psychologie hat längst nachgewiesen, dass beim Erzählen, insbesondere aber beim schriftlichen Erzählen (!) und auch beim Lesen, therapeutische Prozesse ablaufen. Dies gilt also nicht nur für den Lernenden, sondern auch für den Lehrenden und nicht nur für den Schreibenden, den Schriftsteller, sondern auch für den Leser. Man hat erkannt, dass „beim Schreiben in einer Angelegenheit [...] eine Menge von Dingen einfallen [kann], an die man seit Jahren nicht gedacht hat [...]. Schreiben kann Wiederbegegnung mit sich selbst bewirken, dadurch aber Selbsterkenntnis fördern“ (Schuster 1979: 164). Die wesentlichen Aspekte des Erzählens können insbesondere im autobiographischen Schreibumfeld benannt werden als: Autobiographie, Fantasie, Ästhetik und Kommunikation. Erzählen kann auch als „sich Einlassen auf verborgene innere Triebkräfte“ bezeichnet werden (Fröchling 1989: 74).

Erzählen kann ein Weg zum besseren Verständnis und zur Veränderung des eigenen Lebens sein. In der Psychologie, aber auch in der Rezeptionsästhetik ist die Vorstellung verbreitet, dass alle Figuren, denen wir in literarischen Texten „begegnen“, von den Lesern ausschließlich als Aspekte des eigenen „Ichs“ und damit auch als Varianten des eigenen Seelenlebens wahrgenommen werden. Die von literarischen Figuren verkörperten Identitäten liefern also Modelle für die Selbstdefinition. Es wird auch auf die Breite der therapeutischen Möglichkeiten des Erzählens hingewiesen, wobei seine regressiven Gefahren ebenfalls betont werden, wie z. B. die Konfrontation mit dem eigenen archetypischen Urgrund oder mit dem „inneren Kind als Hüter der Kreativität“ (Werder 2007: 22).

Julia Cameron, eine international anerkannte amerikanische Romanautorin und Therapeutin, bekannt vor allem durch ihr Buch *The Artist's Way. A Spiritual Path to Higher Creativity* (1992), dessen deutsche Ausgabe den Titel *Der Weg des Künstlers. Ein spiritueller Weg zur Aktivierung unserer Kreativität* (2009) trägt, unterscheidet zwischen dem kreativen Künstlergehirn und dem *logischen* Gehirn

und ist überzeugt, dass die Quelle des Erzählens der „innere Künstler“ in uns ist, der ständig mit Eindrücken gefüttert werden muss. In ihrer ursprünglichsten Form ist die Begegnung mit dem inneren Künstler ein Erlebnis, eine neue Erfahrung – also Bildung. In ihrem Wegweiser zur Aktivierung der Kreativität personalisiert Cameron (2009) den „inneren Künstler“, indem sie schreibt: „Ein Treff? Mit einem inneren Künstler? Ja. Ihr Künstler muss ausgeführt und verwöhnt werden, und er braucht jemanden, der ihm zuhört“ (ebd.: 20). Die Beschäftigung mit Literatur als eine Form des „Ausführens und Verwöhnens der Seele“ zu betrachten, kann ein sinnvoller Weg sein, um das eigene erzählerische Potenzial zu entfalten.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der aus der Psychologie stammende Begriff „narrative Psychologie“. Er ergibt mehr als 22 Tausend Treffer bei Google Scholar, während sein englisches Pendant „Live as narrative“ noch einmal tausend Treffer bringt. Was leistet dieser Begriff im Kontext des *narrativen Seins*? Einerseits beschreibt er die Art und Weise, wie Erzählungen verwendet werden, um das Leben zu beschreiben, zu verstehen, zu erklären und zu verändern. Andererseits gibt er Sinn bzw. ermöglicht es dem Erzähler, Sinn zu finden, und bezieht sich damit auf die Erzähltheorie, die zu den Grundlagendisziplinen der Literaturwissenschaft gehört. Schließlich beruht sie auf der – sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden – selten berücksichtigten Tatsache, dass alles, was gedacht werden kann, auch sprachlich ausgedrückt werden kann. Die narrative Psychologie bezieht sich auf die mittlerweile klassische Aussage von Jerome Bruner (1987: 68), dass „die Sprache der Erfahrung eine narrative Sprache ist“. Das narrative Denken manifestiert sich in Form von „imaginären Erzählungen über sich selbst“, deren Form entweder dem persönlichen Zuhören oder indirekten Kommunikationsformen, insbesondere der Literatur, entlehnt sein kann.

Zahlreiche Forscher – Philosophen, Literaturwissenschaftler, Sprachwissenschaftler, aber auch Psychoanalytiker, haben auf die vielfältige Funktion narrativer Muster hingewiesen. Auf ihre konstitutive Rolle für Geschichtswissenschaft (Hayden White) bzw. auf das Intertextualitätsmodell als Sinnkonstruktion (Julia Kristeva) und auf die Dialogizität der Texte – schließlich auf den Text als Gewebe von „Zitaten“, „Worten“, „Gedanken“, „Erinnerungen“, „Ritualen“ usw. aus den verschiedensten kulturellen Bereichen (Roland Barthes, Michail Bachtin).

Erzählen als Dialog

Das auf Michail Bachtin zurückgehende Konzept der Mehrdeutigkeit und Dialogizität des Wortes bzw. der Äußerung, welches auf die Interferenz zweier Sprechweisen hinweist, und der Textbegriff von Roland Barthes bringen uns auf einzigartige Weise Bilder aus den größten Bibliotheken der Welt nahe.

Bilder von der *British Library* in London oder der *Library of Congress* in Washington, deren Bestände mehr als 170 Millionen Einzelmedien umfassen, sind besonders beeindruckend, aber auch Bilder von Bibliotheken überall auf der Welt, in denen Bücher seit Jahrhunderten in Regalen nebeneinander aufgereiht stehen – sie vermitteln nicht nur märchenhafte Vorstellungen von lebhaften Gesprächen, die vielleicht nachts unter ihnen geführt werden, wenn die Bibliotheksräume und Lesesäle schon leer sind... (natürlich ganz leise). Diese „dialogische Anordnung“ der Buchbestände kann symbolisch die Dialogizität jeder (!) menschlichen Äußerung widerspiegeln. Texte „sprechen“ miteinander, sie stehen ‚äußerlich‘ in einem dialogischen Verhältnis zueinander. Bachtins Konzept betrachtet ja jedes geschriebene oder gesprochene Wort als Herausforderung UND Einladung, sich zu diesem Wort zu äußern.

Wenn man etwas auswendig lernen muss, so ein abergläubisches Versprechen, soll man das Buch mit dem zu lernenden Text für die Nacht unter sein Kopfkissen legen... So irrational es auch sein mag, der Sinn beider Metaphern, der Bibliothek und des Buches unter dem Kopfkissen, bleibt derselbe: Worte führen miteinander einen Dialog. Kein Wort lebt isoliert. Der Mensch lebt im „Windschatten“ der Worte. Sein Leben lang antwortet er auf Worte, interpretiert sie, reagiert auf sie, klärt ihre Bedeutung, erweitert seine (fremd)Sprach(en)Kenntnisse. Er führt einen Dialog mit „fremden Worten“. Das Erlernen von Fremdsprachen, das Lernen und Lehren von „fremden Worten“ ist also Teil eines umfassenden dialogischen Prozesses. Zugleich ist es eines der Ziele philologischer Studien. Und was durch die Metapher der Bibliothek so verständlich und greifbar wird, existiert längst, für das menschliche Auge unsichtbar, in digitaler Form. Wie McLuhan bemerkte, die Welt ist nicht mehr eine große alexandrinische Bibliothek, sondern ein Computer, ein elektronisches Gehirn geworden. Marketingstrategen argumentieren heute: „Wer die Welt erzählen kann, regiert sie“ (Mistewicz 2011: 37) – und verweisen darauf, dass das Erzählen eine Schlüsselfunktion jeder überzeugenden Kommunikation ist. Die Erzählung, das Narrativ, ist ein Medium, um sowohl einfache Erfahrungen als auch komplexe Veränderungsgeschichten auszudrücken. Aber auch Erwartungen und Vorstellungen, schlicht: Die menschliche „Ungeduld der Erkenntnis“, wie sie Hermann Broch so einzigartig formuliert hat. Letztere, verstanden als Literatur, gehört zu den Bereichen, die nur Schriftstellern von höchstem Rang zugänglich sind. Das ungeduldige Erkennen des Kommenden, diese in Worte gefasste Erkenntnis des

Daseins, bewegt seit jeher die Menschheit und gibt Entwicklungsrichtungen vor. Soziologen sehen im Erzählen neben der Selbsterkenntnis auch Spiel und Erfahrung (Werder 2007: 17). Erinnert sei hier an Schillers Aussage enthalten in *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, dass sich die Kultur erst im Spiel entfalte. Selbsterkenntnis, Spiel und Erlebnis als Ansätze ergänzen sich und wirken letztlich therapeutisch. Erzählen, als Spiel verstanden, schließt auch literarische Geselligkeit ein, die sich durch Spaß, Lust und Heiterkeit auszeichnet und insbesondere die Sprachfähigkeit und Sprachinspiration erweitert. Das literarisch geübte Erzählen kann nicht nur die Freude am Schreiben und mündlichen Mitteilen, sondern auch die Erkenntnismöglichkeiten der Literatur vermitteln, wie Gundel Mattenkloft (1979: 181f.) beweist. In seiner berühmten Abhandlung *Homo ludens* (1938) zeigt Johan Huizinga, dass die großen Uraktivitäten des menschlichen Zusammenlebens, die sprachliche Kommunikation, die mythische Weltdeutung, und die Stiftung von Gemeinschaft im Kult, bereits „vom Spiel durchwoben“ sind. Zu den entscheidenden Merkmalen dieses Spiels zählt er Freiheit, Uneigentlichkeit, Außergewöhnlichkeit, Regelbindung, Vergemeinschaftung, Festlichkeit und Lust.

„In allen Dingen schläft ein Lied“, schrieb der große Romantiker Eichendorff vor 200 Jahren in seinem Gedicht *Wünschelrute*, und wenn man „das Zauberwort“ fände, würde die Welt anfangen zu singen (Eichendorff 1962). Was könnte den Wert des Spiels besser zum Ausdruck bringen als das richtige Wort, das zum Ursprung des Gesangs wird? Es ist Literatur, die den Menschen „begreifen lässt, was ihn ergreift“ (Staiger 1953: 11). Es ist auch die Literatur, die das Urbedürfnis des Menschen nach Teilhabe an anderen Existenzen zu befriedigen vermag. Da das menschliche Gehirn viel zu komplex ist, um sich nur mit seiner eigenen Existenz zufrieden zu geben, kommt ihm die literarische Fiktion entgegen. Sie ist nicht nur Unterhaltung, sondern auch ein Bedürfnis und eine Chance, an anderen Existenzen teilzuhaben. In diesem Sinne kann die Literatur als eine geniale Erfindung betrachtet werden, die es uns Lesern ermöglicht, uns in der Simulation anderer Existenzen als der eigenen zu üben und so die individuelle Freiheit der inneren Welt zu bewahren, so Michel Houellebecq in einer Rede gehalten (am 15.06.2022) an der Universität Kore (Sizilien) anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde. Und nicht zuletzt ist es auch das Lesen der Literatur, das unsere Fähigkeit entwickelt, zu verstehen, was im Kopf eines anderen Lebewesens vorgeht.

In den 2010er Jahren wurde von Elisabeth Segal (2012: 541 ff.) der Begriff der „sozialen Empathie“ als Kunst, andere zu verstehen, eingeführt. Es handelt sich dabei um eine Art vierte Form neben der emotionalen und der kognitiven Empathie und im Gegensatz zur Eckempathie (verstanden als die Fähigkeit Gefühle und Gedanken auszublenden, die durch andere in uns hervorgerufen werden). Man versteht darunter genau die Fähigkeit, die Anliegen und Interessen von

Menschen aus anderen sozialen oder kulturellen Milieus als dem eigenen zu verstehen. Beide Formen der Empathie, die kognitive und die soziale, setzen eine Gabe voraus, die in der Psychologie als *Theory of Mind* bezeichnet wird: die Fähigkeit zu erkennen, was im Kopf eines anderen Lebewesens vorgeht. *Theory of Mind* überschneidet sich mit Empathie und ist ein Fachbegriff der Psychologie für die Fähigkeit, mentale Zustände als mögliche Ursache von Verhalten zu verstehen, um eigenes oder fremdes Handeln erklären und vorhersagen zu können. Dazu ist es notwendig, Gedanken, Gefühle, Absichten, Meinungen, Erwartungen, Motive und Rahmenbedingungen des Verhaltens richtig zu erkennen und zu verstehen. Inzwischen wird der Begriff „soziale Empathie“ in Managementratgebern zunehmend als jene Fähigkeit definiert, die das Beziehungsgeflecht von Gruppen (z. B. am Arbeitsplatz) zu verstehen, das Verhalten der Mitglieder zu antizipieren und zu beeinflussen erlaubt.

Kants in der *Kritik der reinen Vernunft* formulierte Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, verweist auf die Erkenntnistheorie als Grundlage einer wissenschaftlichen Metaphysik. Der Mensch erkennt aufgrund seiner persönlichen Erkenntnisfähigkeit und weiß nicht, ob diese Erkenntnis tatsächlich eine Entsprechung in der Außenwelt hat. Erinnerung sei an Käte Friedmans (*Die Rolle des Erzählers in der Epik*) erkenntnistheoretische Auffassung Kants Philosophie im Kontext der Erzähltheorie: „Wir ergreifen die Welt nicht wie sie an sich ist, sondern wie sie durch das Medium eines betrachtenden Geistes hindurchgegangen“ (Stanzel 1985: 18). Die Sinne nehmen die Gegenstände auf, ihre Wahrnehmung wird von der Sinnlichkeit beeinflusst. Das bedeutet, dass ein Text als sinnliche Aufnahme der Wirklichkeit dem Leser die Möglichkeit bietet, die Sinnlichkeit des Autors zu erkennen. Daher auch Kants unheimlich treffende Formulierung von der Funktion der Literatur, dass eben sie (**die Literatur!**) erkennen lässt, was im Kopf eines anderen Lebewesens vorgeht. Alle Übungen, die heute von Psychologen empfohlen werden, den Perspektivenwechsel zu üben, sich in den Gesprächspartner hineinzuversetzen, die eigene „Echokammer“ zu verlassen, also nicht ständig das Eigene betonen, gehen letztlich darauf zurück, dass man das alles mit Hilfe der Literatur praktizieren kann. Ja, das ist nichts anderes als *Theory of Mind* und das ist Empathie, kognitive, soziale, aber auch emotionale Empathie. Schließlich geht es um die Fähigkeit des Menschen, die Welt zu erkennen und zu verstehen. Vor diesem Hintergrund der Empathie und der von Kant formulierten Erkenntnisfähigkeit, scheint es nun sinnvoll die Frage zu stellen, wie der Mensch das alles lernen kann? Hat das Lernen und Lehren von Fremdsprachen etwas damit zu tun? Und wie ist in diesem Zusammenhang die Rolle der Literatur als Vermittlerin der Sprachen zu verstehen? Kann Literatur den Weg zur Empathie ebnen? Der polnische Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Ryszard Koziółek, beantwortet die Frage danach, wozu wir Literatur brauchen, mit Argumenten, die stark gesell-

schaftlich und staatsbürgerlich verankert sind (Koziołek/ Sowiński 2019). Um dies zu verdeutlichen, formuliert er den Begriff „lesender Bürger“ (poln. *obywatel czytelnik*). So schreibt er der Literatur die Fähigkeit zu, globales Weltwissen und individuelles Schicksal zu integrieren. Koziołek ist davon überzeugt, dass nur die Literatur, das Lesen, Verstehen und Kommentieren von Literatur, uns von klein auf systematisch darauf vorbereitet, in einer demokratischen Gesellschaft zu leben, in der niemand endgültig Recht haben kann und in der die Themen, über die gestritten wird, mehrdeutig, also diskutierbar sind. Alle anderen Unterrichtsfächer (außer Literatur), so Koziołek, streben nach Eindeutigkeit, nach der Entdeckung eines Gesetzes, eines Prinzips, einer endgültigen Lösung eines Problems. Und damit eine Erzählung oder ein Gedicht uns für einen Moment für ihre Sache einnimmt, ist der emotionale Aspekt notwendig – die Literatur sollte uns verführen und uns so stark berühren, dass wir ihren Standpunkt einnehmen. In seiner brillanten Rede über die Zukunft der Literatur drückt es Michel Houellebecq (2022:1) noch expliziter aus, indem er geradezu bekennt: „Ich glaube nicht, dass das Bedürfnis, mit anderen Existenzen in Kontakt zu treten, durch das virtuelle Universum, die Metawelt, befriedigt werden kann. Das ist Humbug. Nur die Literatur hat den Test bisher bestanden“.

Erst lesen. Dann erzählen

In Anlehnung an den Titel des von Stephan Porombka und Olaf Kutzmutz (2007) herausgegebenen Bandes *Erst lesen. Dann schreiben*, erscheint diese Vorgehensweise: „Erst lesen, dann erzählen“ im Kontext des hier Dargestellten, besonders gerechtfertigt. Große Autoren sind immer auch große Leser. Um es mit den Worten des Germanisten und Schriftstellers Hans-Ulrich Treichel zu beschreiben, kann die Literatur in ihrer Gesamtheit als „Lehrmeister des Schriftstellers gelten, auch wenn man diese Gesamtheit nur in Bruchstücken kennt“ (ebd.: 11). Das Lernen und Lehren von Fremdsprachen durch „erzählte“ Texte geschieht auf die gleiche Weise wie beim Schriftsteller: Die Erzählung wird zum Lehrmeister. Wer liest, um zu schreiben und zum produktiven Leser zu werden, wird gleichzeitig zum Schöpfer.

Die moderne Kreativitätsforschung betrachtet als ihren Gegenstand sowohl den schöpferischen Akt des Individuums als etwas Neues für seinen Kulturkreis, als auch einen Akt, der für ein Individuum etwas Neues darstellt (von Werder 2017: 17). Es geht also nicht nur um individuellen, sondern auch um gesellschaftlichen Fortschritt. Es geht also einerseits um die Entwicklung neuer Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen und andererseits um neue Formen der Selbsterkenntnis. Beide Zugänge zur Kreativität verweisen auf eine Reihe von Disziplinen, in denen sie erforscht werden können. Kreativität ist

Gestaltung: eine Sache anpacken, ausprobieren, von allen Seiten (neu) betrachten, neu denken. Es ist die Fähigkeit quer zu denken und dabei Grenzen zu überschreiten, Bekanntes umzudeuten, zu verfremden. Kreativ sein heißt auch, die Perspektive zu wechseln, umzukehren und damit andere Wege zu gehen. Ohne Kreativität gibt es keine Problemlösungen, keine Erfindungen, keine neuen Ideen. Erzählen als erfolgreiche Kommunikation erfordert die Selektion aus einer Masse von Daten, erfordert die Kenntnis von Erzählmustern, häufig die Verallgemeinerung zu Narrativen im Gegensatz zu Stories als Einzelgeschichten, die Kenntnis von Gestaltungsgesetzen der Textwahrnehmung und von Sprachmustern. Alle diese Felder, die mit dem Erzählen eröffnet werden, berühren eine Palette von Forschungsfeldern. Zwischen Neurolinguistik und Evolutionspsychologie, zwischen Literaturwissenschaft und narrativer Psychologie, zwischen Gedächtnisforschung und Medienwissenschaft, zwischen Unternehmensmarketing und Völker- und Weltgeschichte. Große Schriftsteller sind nicht nur große Leser. Nicht selten sind sie auch große Übersetzer im Sinne: Erzähler in einer fremden Sprache. Wenn die Fähigkeit, literarisch zu schreiben, nicht angeboren ist, dann kann sie auf dem Wege der Bildung sowohl durch Nachahmung als auch durch das Leben im Dialog und durch die Übersetzung, d. h. durch das Erzählen erworben werden. Im Erzählen liegt das Sein (nicht nur des Philologen).

Literaturverzeichnis

- Bach, Susanne/ Weßels, Doris (2022): Das Ende der Hausarbeit. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Ausgabe vom 21.12.22.
- Bruner, Jerome (1987): Leben als Erzählung. In: *Sozialforschung* 54, Nr. 1, Frühjahr 1987.
- Cameron, Julia (2009): *Der Weg des Künstlers. Ein spiritueller Pfad zur Aktivierung unserer Kreativität*. München: Droemer Knauer.
- Eichendorff, Joseph von (1962): *Wünschelrute*. In: *Gesammelte Werke. Band 1: Gedichte*. Berlin: Aufbau.
- Fröchling, Juergen (1989): Was beim Schreiben so passiert und wie man damit umgehen kann. In: *PTI-Info* 9.
- Guardini, Romano (2021): Nicht nur das Herz, auch der Geist soll beten. In: Schaefer B., Glaube und Bildung beim Religionsphilosophen Romano Guardini. Deutschlandfunk 8.9.2021. Online: <https://www.deutschlandfunk.de/glaube-und-bildung-beim-religion-sphilosophen-romano-100.html>, 20.04.2023).
- Houllebecq, Michel (2022): Literatura jest najważniejsza. In: *Wszystko co najważniejsze*, Nr. 45, S. 1, 3.
- Huizinga, Johan (2007): *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Aletheia.
- Koziółek, Ryszard/ Sowiński, Michał (2019): Obywatel czytelnik. In: *Tygodnik Powszechny*, Ausgabe vom 18.11.2019. Online unter: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/obywatel-czytelnik-161153> [22.04.2023].

- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Pacholski, Leszek (2023): Bez obaw, ChatGPT nie zrewolucjonizuje nauki. In: *Wszystko co najważniejsze*, Ausgabe vom 28.01.2023. Online unter: <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-leszek-pacholski-chatgpt-nie-zrewolucjonizuje-nauki> [7.04.2023].
- Precht, Richard David (2007): *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?* München: Goldmann.
- Orłowski, Hubert (1987): Die doppelte Nabelschnur fremdsprachlicher Germanistik. In: Wierlacher A. (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München: Iudicium, 113–124.
- Koschorke, Albrecht (2012): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mistewicz, Eryk (2011): *Marketing narracyjny. Jak budować historie, które sprzedają*. Gliwice: onepress.
- Porombka, Stephan/ Kutzmutz, Olaf (Hg.) (2007): *Erst lesen. Dann schreiben. 22 Autoren und ihre Lehrmeister*. München: Luchterhand.
- Roose, Kevin (2022): The Brilliance and Weirdness of ChatGPT. In: *New York Times*, Ausgabe vom 5.12.2022. Online unter: <https://www.nytimes.com/2022/12/05/technology/chatgpt-ai-twitter.html> [21.04.2023].
- Staiger, Emil (1953): *Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters. Untersuchungen zu Gedichten von Brentano, Goethe und Keller*. Zürich: Atlantis.
- Stanzel, Franz K. (1985): *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Stępień, Jędrzej (2023): ChatGPT a przyszłość edukacji. In: *Wszystko co najważniejsze*, Ausgabe vom 30.03.23. Online unter: <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/jedrzej-stepien-chatgpt-przyszlosc-edukacji> [30.03.2023].
- Schuster, Peter (1979): Sinnlichkeit und Talent. Zu einer Grundbedingung des Schreibens. In: *Literaturmagazin*, 11.
- Segal, Elizabeth A. (2012): Developing the Social Empathy Index: An Exploratory Factor Analysis. In: *Advances in Social Work*, Band 13, Ausgabe 3.
- Wali, Najem (2022): Dank dem Erzählen leben wir. In: *Neue Züricher Zeitung*, Ausgabe vom 25.11.2022.
- Werder, Lutz von (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix.

„Wer bin ich? Der oder jener?“ Zur Relevanz der disziplinübergreifenden Erforschung der hybriden Identität für das Lehren und Lernen fremder Sprachen

Abstract: This article addresses the challenge of exploring hybrid identity in the context of foreign language teaching and learning. Positioned at the interface of various disciplines, the subject of hybrid identity allows for a wide range of approaches. In recent decades, extensive research on identity has been conducted in sociology, ethnology, philosophy, and social psychology; however, it also proves to be an interesting subject for literary studies, linguistics, multilingualism research and language education. The aim of the article is to underscore the potentials of cross-disciplinary research into hybrid identity for advanced GFL (German as a Foreign Language) teaching at the university level and to demonstrate that a reflective examination of identity belonging, alienation, and border-crossing, with students of German studies is valuable and rewarding.

Keywords: hybrid identity, culture, teaching and learning of foreign languages, inter-disciplinarity, dialogue of disciplines, integration

1. Einleitung

Mit der wirtschaftlichen, medialen und kulturellen Globalisierung, der weltweiten Migration wie auch dem sich vollziehenden Kommunikationswandel durch fortschreitende Digitalisierung weitet sich seit der Jahrtausendwende das Spektrum der transnationalen Teilhabe in und außerhalb von Europa rasant aus. Immer mehr Menschen pflegen, vereinfacht durch mobile und internetfähige Kommunikationsmedien, vielschichtige soziale, familiäre, ökonomische, kulturelle, religiöse und politische Beziehungen zu anderen Sprach- und Kulturräumen und pendeln zwischen den verschiedenen Bezugsorten (vgl. Faist et al. 2013: 7f.). Transnationale Zwischenwelten und ein Leben zwischen zwei Ländern oder auch Mehrfach-Zugehörigkeiten von Personen sind heute, so auch Mecheril

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

(2016: 8), nichts Ungewöhnliches mehr.² So verwundert es nicht, dass in der gegenwärtig beobachtbaren zunehmenden Zeit-Raum-Verdichtung auch kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden (vgl. Schöfthaler 1984). Vor allem sind es Konzepte von Nationalkulturen und binären Denkstrukturen (wie z. B. das Eigene vs. das Fremde), welche bei der Erfassung und Beschreibung unserer kulturellen Wirklichkeit und unserer kulturellen Identitäten deutlich weniger adäquat und dienlich als im letzten Jahrhundert zu sein scheinen. Vielmehr werden sie von heterogenen und polymorphen Sichtweisen abgelöst, in welchen Mehrsprachigkeit, fluide Grenzen und multiple Identitäten vorherrschen (vgl. Haase/ Höller 2017: V).

Vor dem Hintergrund der oben geschilderten Entwicklungen, d.h. der sichtbaren Prozesse des Transnationalismus ist es nicht überraschend, dass auch die biographischen Hintergründe der Fremdsprachenlernenden heutzutage zunehmend mehrkulturell und mehrsprachig geprägt sind³ und folglich bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden sollten (Freitag-Hild 2019: 220). Mehrsprachigkeit und die sie oft begleitende Mehrkulturheit verstehen wir dabei mit Weinrich (2016) nicht mehr als „eine Last, die möglichst schnell abzuschütteln ist, sondern [als] ein Segen, der uns überhaupt erst dazu verhilft, Andersheit (Alterität) und Fremdheit (Xenität) als Varianten der Vielheit (Pluralität) zu verstehen“⁴. Da immer mehr Lernende nicht nur im Sprachunterricht, sondern verstärkt in vielschichtigen Kontakten und bei Auslandsaufenthalten neue Welten, ihre Normen, Werte und Ideologien kennen lernen, deuten und nicht selten auch sich zu eigen machen, erfahren sie identitäre Veränderungen, so dass sie mitunter als Beispiele für hybride, transnationale, multiple, fließende, komplexe, plurale Identitäten bzw. Patchwork-Identitäten oder Mehrfachidentitäten⁵ gesehen werden können, die Hall (2002: 218) wie folgt

2 Die Erfahrungen von Entwurzelung und Ortslosigkeit, des Verlusts hergebrachter selbstverständlicher Bindungen an Familie, Heimat und traditionelle Gemeinschaften sind, wie Alt-mayer (2020: 13f.) zu Recht feststellt, nicht völlig neu. Sie waren mit der Herausbildung moderner Formen der Vergesellschaftung von Anfang an verbunden und in der Kulturgeschichte auch immer schon Gegenstand der Reflexion gewesen. In der letzten Zeit haben sie sich allerdings deutlich radikalisiert (ebd.).

3 Die Feststellung trifft im Besonderen auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen in Deutschland zu. Aber auch in Polen vermerkt man in den letzten Jahren eine zunehmende innere Heterogenität der Lerngruppen in Bezug auf Lernvoraussetzungen wie ethnische, kulturelle und soziale Herkunft, Kontakt und Auslandsaufenthalte, Sprachstand und Mehrsprachigkeit.

4 Zitat aus der Rede von Harald Weinrich bei der feierlichen Eröffnung des durch den DAAD geförderten Harald Weinrich-Gastlehrstuhls der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld vom 25.04.2016.

5 Die Erforschung der Identität ist interdisziplinär verortet, weshalb es zum Teil zu sich überschneidenden Begriffen kommt und die Terminologie somit nicht eindeutig ist. Darüber hinaus beziehen sich die zahlreichen Begrifflichkeiten zum Teil auf verschiedene Aspekte der

beschreibt: „Überall entstehen kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind, sondern im Übergang zwischen verschiedenen Positionen schweben, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und die das Resultat komplizierter Kreuzungen und kultureller Verbindungen sind, die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden“. Eine solche kulturelle Identität charakterisiert einerseits Offenheit und Bereitschaft, sich den kulturellen Konflikten und Ambivalenzen zu stellen, andererseits gehen mit ihr auch Probleme und Unsicherheiten bei der ethnisch-kulturellen Selbstverortung einher⁶.

Im vorliegenden Beitrag soll die Herausforderung aufgegriffen werden, sich dem für den Bereich Lehren und Lernen fremder Sprachen (LuLFS) relevanten Thema der hybriden Identität zu nähern, in dem es als ein Gegenstand diskutiert wird, der an der Schnittstelle mehrerer Wissenschaften zu positionieren ist und dementsprechend eine große Brandbreite von Herangehensweisen zulässt. Vor allem in der Soziologie, Ethnologie, Philosophie, Sozialpsychologie hat sich die Forschung mit dem Thema der Identität in den letzten Jahrzehnten intensiv beschäftigt. Aber auch für die Literaturwissenschaft, die Sprachwissenschaft, die Mehrsprachigkeitsforschung wie auch die Sprachdidaktik ist es ein interessanter und wichtiger Gegenstand. Auch wenn es im Rahmen der vorliegenden Überlegungen nicht möglich sein wird, das breite Spektrum der Forschungen zu diesem Thema innerhalb der zahlreichen Geistes- und Humanwissenschaften darzustellen⁷, so wird es angestrebt, einige Potenziale der disziplinübergreifenden Erforschung der hybriden Identität für den universitären fortgeschrittenen DaF-Unterricht herauszustellen sowie zu zeigen, dass eine reflektierende Auseinandersetzung mit der Problematik der Identität, Zugehörigkeit, Befremdung und Grenzüberschreitung mit polnischen Germanistikstudierenden und DaF-Lernenden möglich und gewinnbringend ist.

Identitätsbildung. Allerdings decken sie sich bei Weitem, werden oft auch synonym verwendet und haben alle im Bereich LuLFS ihre Gültigkeit.

6 In qualitativ-narrativen Interviews mit jungen Menschen mit einem postsowjetischen Migrationshintergrund veranschaulichen Ermakova und Rommel (2021), dass transnationale Identitäten mit Herausforderungen verbunden sein können. Sie weisen auf Stigmatisierungen durch die doppelte Zugehörigkeit sowohl zum Herkunfts- als auch zum Einwanderungsland hin, welche oftmals forciert werden, da transnationale Identitäten gesellschaftlich abgelehnt werden bzw. eine eindeutige Bekennung zu einer einzigen Nationalität eingefordert wird. So auch Oppenrieder und Thurmair (2003: 43), die konstatieren, dass die Vorstellung sehr verbreitet ist, dass eine gesunde sprachliche Identität auf Einsprachigkeit aufbaut.

7 Die enorme Vielzahl der Forschungen zu ‚Identität‘ ist „eine überzeugende Illustration des gesellschaftlichen Bedürfnisses, die Identität festzulegen, zu behaupten, abzugrenzen beziehungsweise zu hinterfragen“ (Sobek 2023: 37f.).

2. Ertrag der Kulturwissenschaften für den Bereich LuLFS: Identität im Wandel

Identität als ein differenziertes, divergentes und transdisziplinäres kulturelles Konzept interessiert viele Wissenschaften, welche ihre ausgewählten Aspekte unter eigenständigen Fragestellungen interdisziplinär angehen. Wer über das Stichwort Identität nachdenkt, kann kaum übersehen, dass Identität immer im Zusammenhang mit dem Konzept von Kultur diskutiert wird, welche zu einer Schlüsselkategorie der gegenwärtigen Geistes- und Humanwissenschaften geworden ist. Ein Überblick über die zahlreichen, disziplinär vielfältigen Forschungen zu Kultur stützt die Behauptung, dass der ganze Wissenschaftsbereich immer häufiger zusammenfassend als Kulturwissenschaften bezeichnet wird (vgl. Knoblauch 2008: 261). Diese stellen neue konstruktivistische Konzepte von Kultur bereit, welche auf kulturelle Diversität und Hybridität der Gegenwartsgesellschaften wie auch auf komplexe Identitätskonstruktionen fokussieren und damit die lange vorherrschenden essentialistischen Verständnisse von Kultur abgelöst haben.⁸ Unser Blick verschiebt sich somit von Kultur als ein abgrenzbares, beobachtbares, statisches und homogenes System auf Kultur als ein diskursiv-reflexives, heterogenes und dynamisches System, ein Vermögen zur Sinn- und Bedeutungstiftung und unsere gesellschaftliche Praxis (vgl. Hu 2019: 17). Er erlaubt uns nicht mehr in charakterologischen nationalen Grundeigenschaften vereinfacht zu denken und zu sagen „Die Deutschen sind so, die Polen sind so“.

Dieser konzeptuelle Wandel in den Kulturwissenschaften hat wiederum zum Theoriewandel in Bezug auf den Kulturbegriff im Fach Deutsch als Fremdsprache geführt⁹, der auch zur Weiterentwicklung der sprachdidaktischen Ansätze genutzt wird. Die wichtigste kulturwissenschaftliche Erkenntnis für den Bereich LuLFS ist dabei, dass die lange angenommenen homogenisierenden Konzepte von Nationalkulturen wie auch binären Denkstrukturen in der heutigen globalisierten, vernetzten und internationalisierten Welt nicht mehr unsere Wirklichkeit abbilden. Kulturen verstehen wir auch im Bereich LuLFS nicht mehr als

8 Den Kulturwissenschaften und dort insbesondere den interkulturellen Studien, deren Erkenntnisse von der Didaktik von (fremden) Sprachen jahrzehntelang übernommen und in die Lehrpraxis integriert wurden, lagen lange essentialistische Vorstellungen von Kultur zugrunde. Sie gehen, verkürzt darstellend, davon aus, dass Menschen aus gleichen Kulturräumen homogen sind. Sie hätten einen gemeinsamen Kern, den sie essentiell teilen und daher wäre ihr Verhalten durch ihre kulturelle Zugehörigkeit bestimmt. Essentialistisch kann man die Arbeiten von den Kulturwissenschaftlern Gert Hofstede und Edward T. Hall bezeichnen, welche in den 1960er und 1970er Jahren versucht haben, Kulturen fest zu begreifen und zu erfassen. Gegenwärtige konstruktivistische Verständnisse von Kultur lehnen den kulturellen Essentialismus ab, weil er zu stark vereinfacht und die Grundlage für Diskriminierung bildet und kulturelle Dynamiken ignoriert.

9 Vgl. eine ausführliche Diskussion bei Altmayer (2017).

homogene, unveränderliche und reine, sondern als hybride, dynamische, vernetzte und dabei sich gegenseitig beeinflussende Gebilde (Plikat 2019: 216). Denn infolge der Globalisierung, Internationalisierung und weltweiten Migration leben wir, wie Altmayer (2017: 7) feststellt, „in unserem Alltag in einer Welt, die ihre Praktiken und ihre Sinnbildung längst nicht mehr ausschließlich über unsere eigenen nationalen oder lokalen Traditionen bezieht, sondern offen geworden ist für weltweite kulturelle Einflüsse“. Dabei sind wir hinsichtlich unserer kulturellen Orientierungen nicht grundsätzlich festgelegt, sondern können uns an mehreren und nicht selten unterschiedlichen Bezugssystemen orientieren. Damit sind Kulturen, so Palej (2004: 20), ein steter Prozess von Ansammlungen und Vermischungen, in denen sich zugleich alle Formen und Bildungen von Identität und Differenz realisieren können.

Mit Blick auf Zusammenhänge zwischen Kultur und Identität verwundert es nicht, dass auch der Identitätsbegriff einem konzeptuellen Wandel unterliegt. Werani (2023: 12), die eine chronologische Einteilung der Identitätskonzepte unternimmt, geht einmal von den Auffassungen der Moderne (Freud, Lacan, später Erikson, Goffman, Krappmann, Habermas) aus, welche aus der Psychoanalyse stammen und sich mit Fragen auseinandersetzen, was das *Ich* ist, wie sich Selbstkonzepte entwickeln und später wie sich persönliche und soziale Anteile der Identität in Einklang bringen lassen; und dann von den Auffassungen der Postmoderne, in denen Identität als Pluralität betrachtet und die Integration verschiedenster Facetten der eigenen Identität in den Blick genommen wird (ebd.). Zu Recht stellt Kresić (2016: 132) fest, dass es in der postmodernen Zeit keine vorgegebenen biographischen Linien und mustergültigen Lebensformen mehr gibt, denn die „Pluralität der Postmoderne bedeutet auch eine inter- und intraindividuelle Pluralität der Identitäten“. So wird Identität seit ca. den 1980er Jahren verstärkt im Hinblick auf ihre Offenheit, Prozesshaftigkeit, stetige Veränderbarkeit, Dynamik, Hybridität, Komplexität, Relationalität, Ambivalenz, Sprachlichkeit und Dialogizität perspektiviert, wie es auch der Philosoph Kwame Anthony Appiah in seinem aktuell diskutierten Buch „Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit“ (2021) auf den Punkt bringt:

„Die bekannte Tatsache, dass unsere Identitäten vielfältig sind und in komplizierter Weise miteinander interagieren können, passt gut zu einer recht bescheidenen Darstellung dessen, worin jegliche Identität besteht, nämlich in der Übernahme einer Kategorie und ihrer implizierten Verwendungsweise, die Normen hinsichtlich dessen umfasst, wie sich Menschen mit dieser Kategorisierung zu verhalten haben und wie sie behandelt werden sollten“ (ebd.: 43),

„Doch welche Erklärung man auch anführen mag, es scheint relativ klar zu sein, dass wir nicht nur anfällig für Essentialismus sind, sondern auch solche Gruppenneigungen haben und jeder von uns einen Habitus besitzt, der von unseren diversen Identitäten geprägt ist (ebd.: 58).

Auf dem so geschilderten Verständnis von Kultur und Identität fußt auch die heutige Auffassung vom Fremdsprachenunterricht „als einem vielstimmigen und ‚hybriden‘ Diskursraum, in dem Texte aus den verschiedenen Kulturen, aber auch Stimmen und Äußerungen der Lehrenden und Lernenden aufeinandertreffen und miteinander verhandelt werden, so dass (trans)kulturelle Aushandlungsprozesse ebenso wie Prozesse der Identitätsbildung bei den Lernenden angestoßen werden können“ (Freitag-Hild 2019: 221, zit. nach Hallet 2002). Die Problematik der Identität wie auch der mit ihr zusammenhängenden Phänomene wie der Zugehörigkeit, der Befremdung und der Grenzüberschreitung ist für den Fremdsprachenunterricht, und insbesondere den fortgeschrittenen universitären (philologischen) Fremdsprachenunterricht, dementsprechend essentiell, wobei folgerichtig ist, dass im Laufe des epistemologischen Wandels in den Kulturwissenschaften auch unsere Vorstellungen von Identität dekonstruiert wurden: „Die Vorstellung von Identität im Sinne eines reifizierbaren Vorliegens eines Sachverhalts wird unhaltbar; Identität muss vielmehr als prinzipiell unvollständige und unvollendete Aspiration verstanden werden [...]“ (Hu 2019: 19). Deshalb liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht viel mehr prozess- als produktorientiert gestaltet werden sollte. Neben den theoretischen Einsichten zu Zusammenhängen zwischen (Fremd-)Sprache und Identität soll sie die Lernenden zu ganz persönlichen Fragen führen, wie ihre eigene Identität konstruiert ist und wie sie sich im Laufe des Lebens wandeln kann. Ebenfalls soll sie darin unterstützen, die Antworten auf die Fragen zu finden, wie verschiedene Identitäten miteinander vereinbar sind, die im Prozess der Identitätsbildung und -entwicklung entstehen.

Die Bedeutung von Identität wird in den letzten Jahren in interkulturellen Ansätzen im europäischen Raum wie auch in sozio-kulturellen Ansätzen im US-amerikanischen Raum für das Verständnis von Sprachlern- und Sprachlehrprozessen stark hervorgehoben (Hu 2019: 17). Mit Blick auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts muss allerdings noch überlegt werden, welche methodischen Ansätze und Aufgabenformate eingesetzt werden können, um die Auffassung von Kulturen und Identitäten als hybride, dynamische, sich verändernde und vielstimmige Gebilde zu vermitteln und das Verständnis von kulturellen Phänomenen in ihrer Eigenart Grenzen zu überschreiten, zu entwickeln.

3. Hybride Identität als Gegenstand mehrerer Wissenschaften

Vor diesen hier nur oberflächlich dargestellten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen wird im Folgenden versucht, sich dem Thema der hybriden Identität zuerst aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive (3.1) zu nähern, um dann einige Bezüge zu den traditionellen Teildisziplinen der Auslandsgermanistik wie der Literaturwissenschaft (3.2), der Sprachwissenschaft und der linguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung (3.3) und nicht zuletzt der DaF-Didaktik (3.4) auszuarbeiten. Es muss vorausgeschickt werden, dass das Spektrum von Definitionsversuchen und generell die gesamte Forschungslandschaft zu Fragen der Identität beinahe unüberschaubar sind, so dass im vorliegenden Rahmen nur einige wenige Annäherungen vorgenommen werden können. Aus den vielen Facetten und Begrifflichkeiten des Themas werden nur diejenigen beleuchtet, welche für eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Problematik der Identität im germanistischen DaF-Unterricht im Ausland von Bedeutung sind. Mit einer hybriden Identität werden verständlicherweise auch eine transnationale, multiple, fließende, komplexe und plurale wie auch eine Patchwork-Identität gemeint.

3.1 Hybride Identität aus der Sicht der Sozialwissenschaften

Die sozialwissenschaftliche Identitätstheorie und Identitätsforschung ist mittlerweile über 100 Jahre alt.¹⁰ In den 1980er Jahren, als sich die Globalisierung und die Mobilität von Menschen über nationale Grenzen hinweg verstärkt hatten, haben vor allem die Soziologie, aber auch Psychologie, Philosophie, Anthropologie, Politikwissenschaft und Kulturstudien Identität als Forschungsthema im Zusammenhang mit diversen Themen um die Migration aufgegriffen. In dieser Zeit ist das Konzept der transnationalen Identität¹¹ entstanden, das disziplinär vor allem den Sozialwissenschaften zuzuordnen ist, allerdings auch in pädagogischen, philosophischen und anderen Diskursen verortet ist. Es ist eng mit dem Konzept der hybriden Identität verwandt.

Unter ‚transnationalen Identitäten‘ verstehen wir, verkürzt gesagt, die Identifikation einer Person mit mehreren Nationen (vgl. Kneidinger 2013: 92). Man geht davon aus, dass Identität nicht mehr ausschließlich an nationale Grenzen oder territorialen Raum gebunden ist, sondern durch transnationale Verbin-

10 Straub (2000: 168 ff.) liefert einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung des sozialwissenschaftlichen Identitätsbegriffs.

11 Im deutschsprachigen Raum ist es vor allem der Soziologe Thomas Faist, der sich intensiv mit transnationaler Migration und Entwicklung der transnationalen Identität beschäftigt.

dungen und Beziehungen geformt wird. In dem Konzept haben wir es mit zwei kulturdivergenten und sehr weit angelegten Themen zu tun – der Identität und der Transnationalität. Mit dem Begriff ‚Transnationalität‘ werden Prozesse und Verflechtungen von Migrationsprozessen bezeichnet, die sich – oftmals über größere räumliche Distanzen hinweg – zwischen verschiedenen Ländern erstrecken. Die lateinische Vorsilbe ‚trans-‘ bezeichnet die Eigenart von Phänomenen, Grenzen zu überschreiten (Plikat 2019: 217). ‚Transnational‘ bezieht sich daher auf jegliche Form von nationaler bzw. staatlicher Grenzüberschreitung. Faist et al. (2013: 8) beschreiben einen Prozess als transnational, wenn nicht-staatliche Akteure (Migranten oder andere soziale, kulturelle, religiöse Gruppen, zivilgesellschaftliche Akteure, im weiteren Sinne auch Unternehmen) vielschichtige soziale Beziehungen aufbauen, die sich über mindestens zwei Staaten erstrecken. Transnationale Identität kann damit durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. Migration, Studium oder Arbeit im Ausland aber auch intensive Nutzung von Medien und sozialen Netzwerken.

Transnationale Identität und hybride Identität beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Identitätsbildung in einer globalisierten Welt und beide sind in der Erforschung des Bereichs LuLFS sinnvoll zu gebrauchen. Transnationale Identität fokussiert das Bewusstsein und die Anerkennung von Menschen, die Teil verschiedener Länder und Kulturen sind und deren Identität über nationale Grenzen hinweg besteht. Menschen mit transnationaler Identität fühlen sich in mehreren kulturellen oder nationalen Kontexten zu Hause und haben oft enge Bindungen zu verschiedenen Orten. Dieses Konzept ist auf DaZ-Lernende in Deutschland wie auch Deutschlernende und Germanistikstudierende mit einem Migrationshintergrund im DaF-Unterricht in Polen¹² zu übertragen. Hybride Identität bezieht sich dagegen auf eine Identität als Konstrukt, welches sich aus Diskursen, Interaktionen und kulturellen Begegnungen entwickelt. Historische, kulturelle oder politische Erfahrungen gestalten und prägen Identität (vgl. Hall 2002). Sie entsteht oft in Situationen kultureller Kontaktzonen oder durch kulturellen Austausch. Hybride Identität kann als eine Art ‚Mischidentität‘ betrachtet werden, die Elemente aus verschiedenen Kulturen oder ethnischen Gruppen integriert. Im Gegensatz zur transnationalen Identität, die sich auf das Bewusstsein und die Anerkennung von Zugehörigkeit zu verschiedenen Ländern

12 Die Heterogenität der Lerngruppen in der polnischen Germanistik und anderen Studiengängen mit der deutschen Sprache hat seit dem EU-Beitritt von Polen deutlich zugenommen. Auch wenn sie prozentuell immer noch eine Minderheit darstellen, gibt es zunehmend Studierende, die in Deutschland, England, Belgien, Weißrussland oder der Ukraine aufgewachsen sind und somit zweisprachig sind und transnational leben. Vgl. auch die Studie zur narrativen Identitätsforschung von Durbaba (2020), welche die Identitätskonstruktionen von Germanistikstudierenden in Belgrad (Serbien) untersucht, die einen Remigrationshintergrund haben.

oder Kulturen bezieht, wird bei der hybriden Identität die tatsächliche Verschmelzung oder Synthese verschiedener kultureller Elemente in der individuellen oder kollektiven Identität herausgestellt. Von dieser Art Identität ist bei den vielen heutigen Deutschlernenden und Germanistikstudierenden in Polen auszugehen, welche in Kontakten, Begegnungen und Aufhalten im realen Leben, aber vielmehr noch in digitalen Räumen¹³ neue Welten, ihre Normen, Werte und Ideologien kennen lernen, deuten und nicht selten auch sich zu eigen machen, so dass sie transkulturellen Aushandlungsprozessen und folglich Prozessen der Identitätsbildung unterliegen.

Bei der Erforschung der hybriden Identität für den Bereich LuLFS sind auch andere sozialwissenschaftliche Perspektiven anknüpfungsfähig und bereichernd. So können z. B. die Erkenntnisse, Theorien oder Methoden der Sozialwissenschaften zum sog. ‚umgekehrten Kulturschock‘ (*Reverse culture shock*) auf den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht bezogen werden, um nötige und brauchbare Konzepte und Lösungen für die Praxis auszuarbeiten¹⁴. Umgekehrter Kulturschock bezieht sich auf das Phänomen, dass Menschen, die längere Zeit im Ausland gelebt haben und dann in ihre Heimat zurückkehren, Schwierigkeiten haben, sich wieder an ihre ursprüngliche Kultur und Umgebung anzupassen. Anders als der Kulturschock, den man beim Eintauchen in eine fremde Kultur erlebt, tritt der umgekehrte Kulturschock nach der Rückkehr auf, wenn sog. Krisen eintreten und die Fragen *Wie bin ich?* und *Wer bin ich?* neu ausgehandelt werden müssen. Zu Recht stellt doch Abels (2001: 24) fest, dass „[...] das Individuum sich seiner Identität erst bewusst [wird], wenn es sich mit den Augen des anderen sieht“. Auch Appiah (2021: 120) betont die voraussetzende Rolle der Anderen bei der Konstituierung der Identität, indem er sagt, „Identitäten werden [...] zwischen Zugehörigen und Außenstehenden ausgehandelt“. Denn, auch wenn Identität über Selbstnarrationen erzeugt wird, spielt der Einfluss von Spiegelungen durch andere eine tragende Rolle. Diese werden von Aushandlungsprozessen begleitet, welche wiederum Veränderung und Entwicklung zur Folge haben. So gesehen müsste der umgekehrte Kulturschock Bestandteil der interkulturellen Qualifizierung im kultursensitiven DaF-Unterricht werden, damit Studierende nach längeren Auslandsaufhalten, in denen sie eine Fremdsprache in einer natürlichen Umgebung gelernt haben und dann in ihre Muttersprachgemeinschaft zurückkehren, sich mit diesem Phänomen auch

13 Gerade elektronische Medien und das Internet, so Kresić (2016: 132), eröffnen neue, auch spielerische Möglichkeiten der Identitätskonstruktion.

14 Mit dem Kulturschock und seinen Folgen für die kulturelle Identität von Erasmus-Studierenden der philologischen Studiengänge beschäftigten sich bereits Chudak und Mackiewicz (2018). Der umgekehrte Kulturschock war bis jetzt noch nicht Gegenstand der Reflexion im Bereich LuLFS.

theoretisch auseinandersetzen können. Der Beitrag der Sozialwissenschaften in diesem Bereich ist nicht genug zu betonen.

3.2 Hybride Identität aus der Sicht der Literaturwissenschaft

In der Germanistischen Literaturwissenschaft war das Thema ‚Identität‘, aber auch die benachbarten Themen wie ‚Heimat‘, ‚Grenze‘, ‚Raum‘, ‚Fremdheit‘, ‚Unangepasstheit‘, ‚Zugehörigkeit‘ schon immer relevant. Es braucht an dieser Stelle nicht länger ausgeführt werden, dass es in der gesamten Geschichte der deutschsprachigen Literatur Fragen zu den unterschiedlichen Aspekten der Identität und der Identitätskonstruktion reichlich aufgeworfen wurden. Wie Palej (2004: 44) zu Recht feststellt, zeichnet sich seit Anfang der 1980er Jahre in Westeuropa, Kanada und in den USA eine Annäherung zwischen den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Semiotik und der Literaturwissenschaft ab, so dass interdisziplinär und komparatistisch gearbeitet wird. Diese Entwicklung verläuft parallel zum Erscheinen der literarischen Werke, welche sich verstärkt den Fragen der subjektiven Wahrnehmung und Deutung einer anderen Sprache und Kultur, dem Kulturvergleich, dem Kulturschock, der Identität und Zugehörigkeit etc. zuwenden. Gerade in den letzten drei Jahrzehnten erschienen, bedingt durch Postkolonialismus, Globalisierung und Migration, immer mehr literarische Schriften, die als inter-/transkulturelle Erfahrungsberichte, interkulturelle Tagebuch-Geschichten, interkulturelle Mentalitätsgeschichten, interkulturelle Reiseberichte, interkulturelle autobiographische Schriften, interkulturelle Feuilletons etc. verstanden werden können. Es handelt sich meistens um autobiographisches und erinnerungsorientiertes Erzählen, dessen Handlungskern meistens eine jahrelange Begegnung mit dem Fremden bildet. Solche literarischen Texte, stammen von Autorinnen und Autoren, die als Erwachsene aus unterschiedlichen (beruflichen, familiären, abenteuerlichen) Gründen ins Ausland gegangen sind und sich dort eine Existenz aufgebaut haben. Im Spiegel des Anderen/ Fremden nehmen sie ihre eigene Identität wahr und diskutieren sie vor dem Hintergrund der anderen sprachlichen und kulturellen Wirklichkeit. Dabei schildern sie oft detailliert die Entwicklung ihrer sprachlich-kulturellen Identität, reflektieren ihre Wahrnehmung, kulturelle und sprachliche Determiniertheit des Denkens sowie nicht selten Struktur und kulturelle Semantik ihrer Mutter- und Zweitsprache. Ihre Narrationen können auch als Alltagstheorien, bzw. subjektive Theorien analysiert werden. Zu diesen Schriften zählen u. a. die folgenden:

- Wojciechowski, Krzysztof (2000): *Moi kochani Niemcy*, Gdańsk: Mefisto. (die deutsche Übersetzung: 2002: *Meine lieben Deutschen*. Berlin: Westkreuz-Verlag)¹⁵,
- Möller, Steffen (2008): *Viva Polonia: Als deutscher Gastarbeiter in Polen*. Frankfurt/M.: Scherz¹⁶,
- Reitschuster, Boris (2009): *Russki extrem. Wie ich lernte, Moskau zu lieben*. Berlin: Ullstein¹⁷,
- Hugues, Pascale (2000): *Deutsches Glück*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt¹⁸,
- Moor, Dieter (2010³): *Was wir nicht haben, brauchen Sie nicht. Geschichten aus der arschlochfreien Zone*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt¹⁹,
- Senocak, Zafer (2011): *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg: edition²⁰,
- Tannous, Samer/ Hachmöller, Gerd (2020): *Kommt ein Syrer nach Rotenburg (Wümme). Versuche, meine neue deutsche Heimat zu verstehen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt²¹.
- Tannous, Samer/ Hachmöller, Gerd (2022): *Lebt ein Syrer in Rotenburg (Wümme): Neue Versuche, meine deutsche Heimat zu verstehen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt²².

Auf eine literaturästhetische Bewertung der Werke soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Auch wenn sie eher der Populär- bzw. Unterhaltungs- als Hochliteratur zuzuordnen sind, können sie für einen kultursensitiven fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht ein Gewinn sein, da sie kultur- und identitätsbezogene Fragen angehen, die für Lernende von großer Bedeutung sind. Forschungsmethodologisch ist festzustellen, dass es sich bei den hier ausgewählten literarischen Werken um retrospektive Narrationen handelt, die subjektiv Erlebtes in Zusammenhänge einbinden, Erinnerung und Erzählung überführen und das sprachliche Selbst inszenieren. Die literarische Gattung lässt sich für diese Texte nicht einfach bestimmen. Eine mögliche Bezeichnung wäre ‚feuilletonistische Migrationsliteratur‘, auch wenn sie nicht ausreichend neutral und präzise ist.²³ Andere Gattungsbezeichnungen scheinen entweder allzu um-

15 Erfahrungen eines Polen mit den Deutschen, der deutschen Sprache und Kultur.

16 Erfahrungen eines Deutschen mit der polnischen Sprache und Alltagskultur.

17 Erfahrungen eines Deutschen mit der russischen Alltagskultur und Sprache.

18 Erfahrungen einer Französin mit der deutschen Mentalität und Alltagskultur.

19 Erfahrungen eines Schweizers im Land Brandenburg.

20 Essaysammlung eines deutsch-türkischen Lyrikers und Prosaisten zum Thema der kulturellen Identität in einem Einwanderungsland.

21 Erfahrungen eines Syrers mit der deutschen Alltagskultur und Sprache.

22 S. Fußnote 21.

23 Unter ‚Migrationsliteratur‘ in Deutschland wird diejenige Literatur verstanden, die aus der Feder von Arbeitsmigranten stammt (wie z. B. Aras Ören, Güney Dal und Saliha Scheinhardt)

fassend („interkulturelle Literatur“) oder zu reduktionistisch („Ausländerliteratur“) zu sein.

Ein besonders wertvolles literarisches Werk im Zusammenhang mit dem Thema Mehrsprachigkeit und Identität, auch wenn sich nicht alle beschriebenen Erfahrungen in die Gegenwart übertragen lassen, ist die die Autobiographie „Lost in translation. Ankommen in der Fremde“ von Eva Hoffman (2001).²⁴ Sie widmet sich vielen Themen, die mit dem Sprachenlernen, der Identitätskonstruktion, den Schmerzen der kulturellen Entfremdung und des Verlustes der Muttersprache sowie dem Erwerb einer neuen Identität zusammenhängen, welche besonders für fortgeschrittene Fremdsprachenlernende von Interesse sein können. Fremdsprachenlernen kann für Studierende, die sich mit einer fremden Sprache und Kultur intensiv, kontrastiv und vielschichtig beschäftigen, bedeuten, dass sie identitäre Veränderungen erfahren, Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden wahrnehmen, neue Zugänge und Perspektiven entdecken, sich ihrer kulturellen Determiniertheit bewusst werden. Die reflexive Konfrontation mit Erfahrungen Anderer anhand von literarischen Schilderungen kann sich bereichernd und fördernd für die Erweiterung des Wahrnehmungs- und Verstehenshorizontes auswirken.

Die Autobiographie durchziehen ernste und bedeutende Fragen, die besonders vor dem Hintergrund eines germanistischen kultursensitiven DaF-Unterrichts, der ein intensives, konfrontatives, tiefgründiges und reflexives Fremdsprachenlernen darstellt, von großem Interesse sind: *Wer sind wir? Wie wird unsere Identität konstruiert und dekonstruiert? Inwieweit ist Sprache konstitutiv für den Aufbau einer Identität? Was sind sprachliche und soziale Aspekte von Teilidentitäten? Was passiert, wenn ein Mensch entwurzelt wird? Wie fühlt sich Heimatlosigkeit an? Wie finden wir zu uns selbst nach einer sprachlichen und kulturellen Entwurzelung? Wann sind wir Emigranten in unserem eigenen Leben?* Diese Fragen sind charakteristisch für transkulturelle Literaturen, bei denen man, so Schumann (2008: 83), auf die Beschreibung von Identitätsprozessen und Lebensweisen stößt, die sich nicht eindeutig im Sinne von nationalkulturellen Vorstellungen zuordnen lassen, und dabei die schmerzhaften Verwerfungen und konfliktreichen Aushandlungsprozesse kennen lernt, die diese Entwicklungen begleiten. Schumann nennt des Weiteren die Voraussetzungen für das Verstehen von transkulturellen Lebensformen in ihrer Komplexität: es bedarf der Entwicklung von Empathie, des Aufbaus eines kulturspezifischen Hintergrundwissens sowie kulturvergleichender Verfahren des Perspektivenwechsels (ebd.).

und sich auf die Einwanderungsgesellschaft als Ort der Literaturproduktion und -rezeption konzentriert (Rösch 2001). Die oben genannten Werke entstanden nicht im Prozess der Arbeitsmigration.

24 Mit den didaktischen Potenzialen dieser Autobiographie habe ich mich bereits ausführlich in einem früheren Beitrag auseinandergesetzt (Pieklarz-Thien 2011).

Der Einsatz der autobiographischen Migrationsliteratur im kultursensitiven Fremdsprachenunterricht kann zweifellos helfen, transkulturelle Lebensformen und hybride Identitäten zu verstehen und vielleicht auch den Zugang zu einer erweiterten eigenen Identität zu finden (Esselborn 2015: 126).

3.3 Hybride Identität aus der Sicht der germanistischen Sprachwissenschaft und der linguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung

Das Thema der Identität ist auch für die germanistische Sprachwissenschaft ein wichtiger und interessanter Gegenstand. Zweifellos kommt der Sprache in den Identitätsprozessen eine Schlüsselrolle zu (vgl. Lüdi 1998: 91). Als zentrales Medium zwischenmenschlicher Kommunikation, in dem und durch das personale und soziale Identitäten konstruiert werden, dient sie gewöhnlich dazu, sich als Angehöriger einer Sprachgemeinschaft zu deklarieren. Das Verhältnis von Sprache und Identität kann sich allerdings manchmal äußerst komplex gestalten. Sprache ist zwar meistens konstitutiv für den Aufbau einer Identität, muss es aber nicht sein. Oppenrieder und Thurmair (2003: 42) weisen auf Situationen hin, in denen aufgrund fehlender Kompetenz die Berufung auf die gruppenkonstitutive Sprache fehlt. Als Beispiel können hier Russlanddeutsche ohne entsprechende Deutschkenntnisse gelten („Deutsch ist meine Muttersprache – deshalb will ich sie lernen!“).

In der germanistischen Sprachwissenschaft ist seit ca. den 1990er Jahren ein deutlicher Zuwachs an interdisziplinär angelegten Untersuchungen zum Themenkomplex „Sprache und Identität“ zu verzeichnen. Sie lassen sich in mehrere Gruppen unterteilen. Es handelt sich vor allem um Zusammenhänge von nationaler Identität und (eigener) Sprache, von nationaler, kultureller und sprachbezogener Identität, von personaler Identität im sprachlichen Kontext von Dialekt, sozialer Hierarchie, Institutionen, Alter und auch um Aspekte von Identität als erzählter, selbst thematisierter und konstruierter Identität (vgl. Thim-Mabrey 2003: 4). Trotz der Vielzahl der empirisch ausgerichteten Forschungsarbeiten muss man allerdings Siebenhütter (2022: VI) recht geben, wenn sie meint, dass der Terminus ‚sprachliche Identität‘ in der Regel verwendet wird, ohne dessen Nutzen für den sprachwissenschaftlichen Zusammenhang zu prüfen. Tatsächlich werden in vielen Arbeiten die sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeiten meistens übernommen, ohne dass man sich mit ihnen näher auseinandersetzt (vgl. auch Kresić 2016: 125).

Grundlegend für die sprachwissenschaftliche Erforschung der Identität ist die Betrachtung von Sprache, wobei vorausgeschickt werden muss, dass Sprache in den zahlreichen Bereichen der Linguistik unterschiedlich aufgefasst wird. Das Konzept von Sprache, das den gegenwärtigen sprachwissenschaftlichen For-

schungen zu Identität zugrunde liegt, beinhaltet vor allem die praxeologischen, sozialen und kontextgebundenen Perspektiven der Sprache, welche ihrerseits als Sprachenrepertoire und nicht monolingual, sowie als Phänomen des Gebrauchs und nicht des abstrakten Systems verstanden wird:

„In Bezug auf das Konzept Sprache setzt man den Akzent nicht mehr auf Sprache als ein von anderen Sprachen abgrenzbares linguistisches System, das unabhängig vom Sprecher/ Lerner gedacht wird, sondern auf Sprache als Ressource bzw. Mehrsprachigkeit als integratives Repertoire der Lernenden, mit Hilfe dessen sprachlich gehandelt wird. Mit Sprachlichkeit wird also ein subjektorientiertes Sprachkonzept zum Ausdruck gebracht“ (Hu 2019: 17).

Damit verwundert es nicht, dass die Erforschung von Identität auf einer systemlinguistischen Mikroebene sehr selten vorgenommen wird²⁵. Bei der sprachwissenschaftlichen Betrachtung von Identität machen sich vor allem Soziolinguistik, Psycholinguistik sowie auch Gesprächs- und Diskurslinguistik verdient, wobei angestrebt wird, die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität nicht nur interdisziplinär, sondern auch intradisziplinär, d. h. im Zusammenschluss mehrerer sprachwissenschaftlichen Disziplinen empirisch zu untersuchen. So geht man z. B. davon aus, dass die klassische Soziolinguistik bzw. die Varietätenlinguistik oder Dialektologie es alleine nicht vermögen, die Frage nach der Identität von Sprechern in bestimmten sozialen, regionalen oder ethnisch-nationalen Gruppen, deren die jeweiligen sprachlichen Varietäten zugeordnet werden, zu beantworten. Denn sie konzentrieren sich, so Altmayer (2020: 22f.), auf die im engeren Sinne sprachlichen Aspekte und beschreiben die Merkmale dialektaler oder soziokultureller Varietäten auf der lautlichen und prosodischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen oder Wortbildungsebene und verwenden schon vorgegebene Zuschreibungen wie ‚Deutsche‘, ‚Zuwanderer‘, ‚Jugendliche‘, ‚Wissenschaftler‘ oder auch ‚Mann‘ bzw. ‚Frau‘ etc., ohne dass diese reflektiert oder problematisiert werden. Zu kritisieren ist auch die Annahme der soziolinguistischen Arbeiten, dass Identität eine präsprachliche oder prädiskursive Existenz hat. Denn sie wird erst im Gesprächsprozess ausgehandelt und ist Resultat dieser Aushandlung (Kresić 2016: 133). Daher ist es sinnvoll intradisziplinär vorzugehen, indem man z. B. soziolinguistische Ansätze mit gesprächs- und diskurslinguistischen Ansätzen in Verbindung setzt, da die letzteren untersuchen, mit Hilfe welcher Gesprächsverfahren und diskursiver Strategien Identitäten interaktiv zugewiesen, revidiert und ausgehandelt werden (ebd.). Werani (2023: 14ff.) dagegen vereint psychologische und soziologische Sicht im disziplinären Konzept der kulturhistorischen Psycholinguistik, die sprachliche Tätigkeit und Ich-Identität aus psychologischer und soziologischer

25 Kresić (2016: 134) listet die vorhandenen empirischen Untersuchungen auf der sprachstrukturellen Ebene auf.

Sicht holistisch betrachtet, so dass die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität im disziplinären Miteinander der Psycho- und Soziolinguistik beleuchtet werden. So wird ersichtlich, dass es sich für die Einbeziehung von Fragen der sprachlichen Aushandlung von Identität innerhalb der Linguistik weitgehende inter- und intradisziplinär angelegte Ansätze und Perspektiven ergeben.

Welche Anknüpfungen seitens der (germanistischen) Sprachwissenschaft ergeben sich für den Identitätsbegriff und die Auseinandersetzung mit der hybriden Identität in der germanistischen DaF-Didaktik in Polen? Hier wäre vor allem auf die Mehrsprachigkeitslinguistik, also den Grenzbereich zwischen Linguistik im engeren Sinn und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, hinzuweisen. Die Sprachwissenschaft liefert uns bekannterweise Beschreibungen der Einzelsprachen, der sprachlichen Varietäten, Dialekte, Register, die uns Sprecher unserer Muttersprache von der falschen Vorstellung abbringen, dass wir einsprachig sind und folglich über eine fixierte und auf Einsprachigkeit aufbauende Identität verfügen²⁶. Die Beschäftigung mit dem gesprochenen Standard, der Jugendsprache, der Wissenschaftssprache, mit Dialekten, Fachsprachen und anderen Varietäten sowohl der Mutter- als auch der Fremdsprache macht uns klar, dass das Individuum zum einen verschiedene Varietäten innerhalb seiner Muttersprache verwendet und zum anderen über zweit- und fremdsprachliche Kompetenzen verfügt. Die Mehrsprachigkeit hängt damit mit der Vielfalt und Komplexität der Identität zusammen. Zwischen unseren Teilidentitäten bestehen, so Kresić (2016: 132), verschiedenste Wechselwirkungen und Beeinflussungen, die sich als Code- oder Varietätenwechsel bzw. als Code- oder Varietätenmischungen äußern. Mit Kresić (ebd.) können wir feststellen: „Je mehr Sprachen und Sprachvarietäten beherrscht werden und je größer die entsprechenden Sprachkompetenzen sind, desto facettenreicher und potenziell vielfältiger ist die sprachlich konstituierte, postmoderne Patchwork-Identität“. Daher bietet es sich im universitären DaF-Unterricht an, unter Heranziehung sprachwissenschaftlicher Beschreibungen zu veranschaulichen, dass es sich bei ‚Sprache‘ nicht um ein homogenes, unveränderliches, ein auf eine präskriptive Standardnorm ausgerichtetes System handelt, sondern um eine Menge von Sprachsystemen (Varietäten), die sich durch Variabilität auf allen Analyseebenen manifestieren, wobei soziale Variablen wie Geschlecht, Schicht, Alter, Geschlecht, Kommunikationssituation und Rolle die einzelnen Varietäten determinieren.

Oppenrieder und Thurmair (2003: 48 ff.) schildern mehrere Mehrsprachigkeitssituationen und stellen zugleich unterschiedliche Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Identität dar. Sie kommen zu dem Fazit, dass das reine Faktum der Mehrsprachigkeit bezogen auf die Frage der Identität ein

26 Diese Vorstellung ist vor allem in traditionell monolingualen Gesellschaften wie der polnischen vorherrschend.

ganzes Spektrum von Folgen haben kann: von der grundlegenden Identitätsbedrohung bis hin zu einer lustvollen Ausgestaltung der eigenen Identität durch Mehrsprachigkeit, bewusste Sprachenwahl und Sprachwechsel. Im Falle der mehrsprachigen polnischen Germanisten handelt es sich um freiwillige Mehrsprachigkeit, die man zum Ausgangspunkt für die Reflexion über die Zusammenhänge zwischen den beherrschten Sprachen und der hybriden Identität nehmen kann. Die Bewusstmachung der eigenen Identität kann u. a. auf dem Weg der Auseinandersetzung mit sprachlichen Idiomen im alltäglichen Gebrauch (*sich selbst treu bleiben, sich selbst nicht wiedererkennen, unter falscher Flagge stehen, sich mit fremden Federn schmücken*) vorgenommen werden, die mit der Identität zu tun haben, so wie Werani (2023: 15) es vorschlägt.

3.4 Hybride Identität aus der Sicht der germanistischen DaF-Didaktik in Polen

Welche Bezüge ergeben sich für den Identitätsbegriff und die Auseinandersetzung mit der hybriden Identität in der germanistischen DaF-Didaktik in Polen? Zuerst muss man vorausschicken, dass die germanistische DaF-Didaktik zum weit angelegten Forschungsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen (LuLFS) gehört, welcher als eine hybride, inhärent interdisziplinäre und viel mehr noch transdisziplinäre²⁷ Landschaft verstanden wird, die Elemente zahlreicher Bezugswissenschaften amalgamiert (vgl. u. a. Winkler/ Schmid 2016: 7, Pieklarz-Thien 2022, Pieklarz-Thien/ Chudak 2022). Daraus folgt, dass die germanistische DaF-Didaktik die Bearbeitung komplexer wissenschaftlicher Fragen und Themenfelder wie der hybriden Identität im inter- und transdisziplinären Dialog und im Zusammenwirken von Einzeldisziplinen vornehmen muss. Hybride Identität als ihr Gegenstand ist damit ein komplexes und facettenreiches Phänomen, welches einen disziplinübergreifenden Reflexionsprozess sowie ein multiperspektivistisches und kollaboratives Agieren erfordert.

In Bezug auf die hybride Identität scheinen für die DaF-Didaktik folgende Fragenstellungen zukunftsweisend zu sein, die sowohl für eine disziplinübergreifende als auch disziplinimmanente Erforschung unerlässlich sind:

27 Der Begriff der Transdisziplinarität scheint hier geeigneter als der der Interdisziplinarität zu sein, denn er verändert Wissenschaften und Disziplinen und bedingt ein neues Verständnis von Disziplinen und ihren Gegenständen, so wie Mittelstraß (2003: 9f.) es auf den Punkt bringt: „Während wissenschaftliche Zusammenarbeit allgemein die Bereitschaft zur Kooperation in der Wissenschaft und Interdisziplinarität in der Regel in diesem Sinne eine konkrete Zusammenarbeit auf Zeit bedeutet, ist mit Transdisziplinarität gemeint, daß Kooperation zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnungen führt“.

- Welche Disziplinen und wissenschaftliche Perspektiven können bei der Erforschung der hybriden Identität als anknüpfungsfähig erachtet werden?
- Welche Erkenntnisse, Theorien oder Methoden der verschiedenen Bezugsdisziplinen sollen zur Erforschung und Beschreibung der hybriden Identität im Bereich LuLFS aufeinander bezogen werden?
- Welche Perspektiven, Pluralitäten und Disparitäten ergeben sich bei der Erforschung der hybriden Identität?
- Welche Perspektiven ergeben sich aus der Methoden- und Paradigmenpluralität der Disziplinen bei der Erforschung der hybriden Identität?
- Welche Ansätze verwandter Disziplinen stehen zur Verfügung, an denen sich die Erforschung der hybriden Identität orientieren kann?
- Welche Praktiken können als gute bzw. schlechte Interdisziplinarität bei der Erforschung der hybriden Identität ausgewiesen werden?
- Was sind die fachspezifischen Zugangsweisen bei der Erforschung der hybriden Identität?
- Welche Anforderungen an Inter-/ Transdisziplinarität müssen im Kontext der hybriden Identität gestellt werden?
- Welche disziplinspezifischen und disziplinübergreifenden Verwendungsfelder können für die Erkenntnisgewinnung bei der Erforschung der hybriden Identität ausgewiesen werden?

Der Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion im Bereich der Landeskunde zeigt, dass neuere Erkenntnisse der Kulturwissenschaften zu Kultur und Identität vor allem auf der Reflexionsebene im Bereich LuLFS angekommen sind. Seit der Jahrtausendwende hat sich der Fremdsprachenunterricht von interkulturellen hin zu kulturwissenschaftlichen Ansätzen theoretisch neu aufgestellt. Allerdings scheint dies auf dem Verwendungsfeld der Sprachdidaktik, d. h. im Fremdsprachenunterricht nicht ganz der Fall zu sein. Auch wenn die Diskussion über die Interkulturalität und Transkulturalität im Fachdiskurs mittlerweile gut etabliert ist, wird weiterhin konstatiert und beklagt (Plikat 2017: 15), dass vielen Aufgaben im Bereich des kulturellen Lernens immer noch ein vereinfachtes homogenisierendes Konzept von Nationalkulturen und binären Denkstrukturen (das Eigene vs. das Fremde, wir vs. sie) zugrunde liegt, das der realen Heterogenität, Komplexität und Dynamik globalisierter Gesellschaften nicht mehr entspricht. Es ist m. E. ein Umstand, der u. a. auf die Existenz einer universellen (d. h. alle Wissenschaftsbereiche betreffenden) Zeitspanne zwischen Forschung und Lehre zurückgeführt werden kann (Kotin 2019: 47).

Es scheint aber, dass es auch am Gegenstand selbst bzw. an unserer Kognition liegt, dass wir in der Praxis zu normativen mentalen Modellen der Kulturen und Identitäten tendieren. Wie Roche (2013: 233) konstatiert, geht es bei dem Thema ‚Identität und Fremdspracherwerb/ Fremdsprachenvermittlung‘ nicht um die

um die Abbildung nationaler stereotypisierender Grundeigenschaften im Sinne traditioneller Landeskunde, denn deterministische nationale Identitätskonzepte sind in der Fremdsprachendidaktik nicht gewollt. Allerdings führen oft die fachwissenschaftlichen Diskussionen immer wieder zu den Fragen der Steuerung und Steuerbarkeit des Lehr- und Lernprozesses und der Berechtigung der Lehrkräfte, identitätsbildend zu intervenieren (ebd.). Damit schildert Roche eine große Herausforderung für die Entwicklung der Konzepte und folglich der Lehrmaterialien für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Identität. Diese führt er darauf zurück, dass die Frage, wie denn Identität zu fassen wäre, offenbar im Kontext des Sprachenunterrichts vielerorts normative mentale Modelle der Identitätsbildung bewirkt (ebd.). Diese mentalen Modelle weisen aber Gemeinsamkeiten mit deterministischen nationalen Identitätskonzepten auf, die es zu überwinden gilt.

Man kann sich fragen, wie ein intensives, konfrontatives, tiefgründiges und reflexives und an Fremdbegegnungen reiches Fremdsprachenlernen, wie das im Falle der germanistischen Sprachausbildung der Fall ist, die Identitätskonstruktion der Studierenden beeinflusst. Wie sind ihre verschiedenen Identitäten miteinander vereinbar, die im Prozess der Identitätsbildung und -entwicklung entstehen? Dass Sprache und Sprachen die Identität stark bestimmen, kann mit der in den letzten Jahren intensiver betriebenen Sprachbiographieforschung im Kontext von Fremdsprachendidaktik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung und Zweitspracherwerbsforschung²⁸, wie auch mit literarischen und insbesondere auto- und sprachbiographischen Reflexionen belegt werden.

In dem Zusammenhang zwischen der Identität und dem Sprachenlernen ist vor allem die Unterscheidung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation von Bedeutung. Auch wenn in der Praxis diese beiden Formen der Motivation kaum in ihrer Reinform auftreten, sondern die Lernenden individuelle Motivationsprofile mit unterschiedlichen Anteilen der beiden Motivationsarten entwickeln, kann man davon ausgehen, dass im Falle der mehrsprachigen Germanisten das Erlernen des Deutschen nicht nur funktionale und instrumentelle Relevanz hat. Daher schließt der germanistische DaF-Unterricht in Polen eine intensive Begegnung und Auseinandersetzung mit eigen- und fremdkulturellen Wahrnehmungsmustern, Diskursen, narrativen Strukturen, Werten, Traditionen, Identitäten und Habitus als wichtige Bausteine für die Ermöglichung eines interkulturellen Dialogs ein. Dabei wird verstärkt für eine ‚sukursive Sprachenlehre‘ plädiert, die den Studierenden durch Adressatennähe, Individuali-

28 Einen Überblick über den Stand der Sprachbiographieforschung mit ihren drei unterschiedlichen Zugängen (1. Forschungen zu Sprachbiographien auf der Basis narrativer Interviews mit mehrsprachigen Erwachsenen, 2. Forschungen zu publizierten Sprachbiographien zwei- oder mehrsprachigen Schriftsteller/innen, 3. Sprachbiographien und institutionelles Lernen) bietet Hu (2006: 186ff.).

sierung, Flexibilisierung und Differenzierung gezielte Lernhilfen während ihres immersiv verlaufenden Lernprozesses anbietet (vgl. Bikes 2009: 450).

Bei der philologischen Sprachenwahl können wir von der bewussten und freiwilligen Mehrsprachigkeit ausgehen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie und die mögliche Sprachenwahl von den Individuen selbst und normalerweise von anderen nicht als Bedrohung der Identität angesehen wird, sondern eher als Bereicherung, als Möglichkeit, die eigene Identität in einer bewussten Weise zu gestalten. Das Dialogisieren ist dabei ein grundlegender Prozess der Identitätsbildung:

„Die Entdeckung der eigenen Identität heißt nicht, daß ich als isoliertes Wesen sie entschlüssele, sondern gemeint ist, daß ich sie durch den teils offen geführten, teils verinnerlichten Dialog mit anderen aushandele. [...] Meine eigene Identität ist entscheidend abhängig von meinen dialogischen Beziehungen zu anderen“ (Taylor 1995: 57).

Eine häufig benutzte Technik zur Konstruktion der persönlichen Identität besteht darin, dass man Geschichten über seine eigenen Erlebnisse, Auffassungen und Erfahrungen erzählt und sich so – ob bewusst oder unbewusst – seine eigene Lebensgeschichte narrativ schafft, indem man heterogene Aspekte des Eigenen in eine mehr oder weniger kohärente Autobiographie integriert (vgl. Witte 2008: 135). Dieses Verfahren ist auf das Konzept der narrativen Identität von Ricoeur (1996: 173ff.) und Wodak (1998: 55f.) zurückzuführen. Die narrativ verstandene Identität ist nach Ricoeur (1996: 174) eine Identität als Figur, wobei eine Figur jener Teil einer Fabelkomposition ist, der in der Erzählung die Handlung vollzieht. Sie ermöglicht es, vielfältige, differente, zum Teil widersprüchliche Zustände und Erfahrungen in eine zusammenhängende Temporalstruktur zu integrieren und so die Identität einer Person vor dem Hintergrund des dynamischen Beständigkeitsmodells zu entwerfen, das dem Lebenszusammenhang eines Menschen gerecht wird (Wodak 1998: 56f.). Wodak weist weiter darauf hin, dass in der narrativen Identität einer Person immer auch ein Anderer oder eine Andere steckt, als sich die Person im Fluss der Zeit ändert, das heißt gestern anders war, als sie heute ist, und morgen wiederum anders sein wird als heute. Diese oft von Brüchen gekennzeichnete Veränderung wird in einer mehr oder weniger kohärenten Lebensgeschichte erzählt. Das kohärente autobiographische Denken konstruiert nach Witte (2008: 135) für das Individuum eine durchgängige persönliche Identität in historischer Dimension, die jedoch retrospektiv jederzeit wieder verändert werden kann. Ihre wichtigsten Eigenschaften sind somit Narrativität, Flexibilität, Dynamik, Vielschichtigkeit, Personen-, Zeit-, Raum-, Kontextabhängigkeit und Fiktivität.

Es stellt sich die Frage, wie ein so verstandenes autobiographisches Denken im germanistischen Fremdsprachenunterricht eingeleitet und gefördert werden

kann. Welche Verfahren, Aufgaben, Arbeitsformen und didaktische Materialien können im Rahmen dieser Zielsetzung postuliert werden? Wie Chudak und Mackiewicz (2022: 172) zu Recht konstatieren, „bedarf es systematisch unterschiedlicher Maßnahmen, um den Lernenden zu helfen, ihre kulturelle Identität zu erkunden und sich deren Einflusses auf ihre Wahrnehmung von Neuem bewusst zu machen, ihre Einzigartigkeit zu entdecken [...]“. Ich gehe davon aus, dass man mit Retrospektion, Reflexion und Evaluation eigener, subjektiver Erfahrungen und Handlungen in Form von Gesprächen und Diskussionen als bewusste und explizite Verfahren das breite Spektrum der Identitätsproblematik angehen kann. Auch der Einsatz der autobiographischen Migrationsliteratur im Fremdsprachenunterricht kann helfen, das Phänomen der hybriden Identität zu verstehen und den Zugang zu einer erweiterten eigenen Identität zu finden. Ebenfalls relevant scheint aber auch die ethnologische, linguistische und kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Identitätskonstruktion, des Verlustes und des Erwerbs einer (neuen) Identität zu sein, welche parallel zur Beschäftigung mit literarischen Texten und zur Explizierung eigener subjektiver Erfahrungen und Handlungen stattfinden soll. Die folgende Abb. 1 stellt eine Zusammenfassung und zugleich einen Vorschlag holistisch gesehener Auseinandersetzung mit dem Thema ‚hybride Identität‘ im fortgeschrittenen kultursensitiven Fremdsprachenunterricht dar:

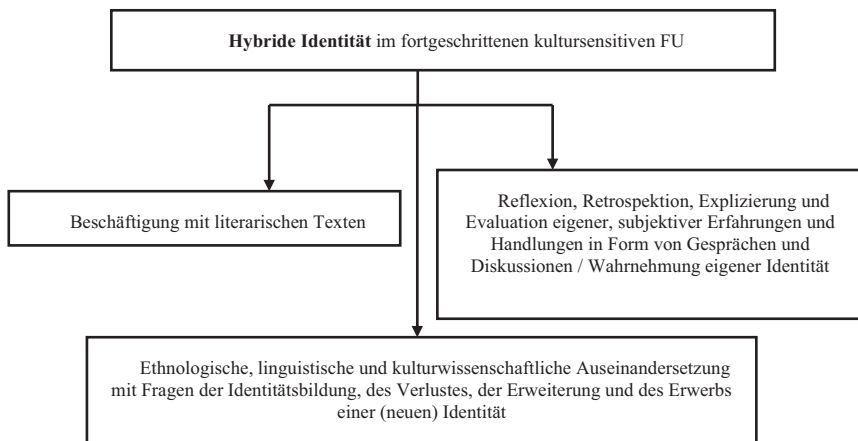


Abb. 1: Hybride Identität als Thema im fortgeschrittenen kultursensitiven Fremdsprachenunterricht

Nicht zuletzt soll noch Folgendes festgehalten werden: Auch wenn in der muttersprachlichen Germanistik der Begriff der Identität inzwischen mit dem Begriff

der Zugehörigkeit begründeterweise konkurriert²⁹, scheint er aufgrund seiner lateinischen Herkunft und Erkennbarkeit in mehreren Sprachen im Kontext der Auslandsgermanistik geeigneter zu sein. Es bietet sich einfach an, über Phänomene zu reflektieren, von denen man bereits eine Vorstellung hat.

4. Zusammenfassung

Im heutigen globalisierten und veränderungsaffinen Europa, in dem die Zahl mehrsprachiger Individuen stetig zunimmt und auch unser Austausch und unsere Kommunikation immer intensiver und einfacher werden, stellt sich die Frage nach kultureller und sprachlicher Identität immer wieder aufs Neue. Es unterliegt keinem Zweifel, dass sich Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen auf die Identitätsbildung auswirken und dass wir es ebenfalls mit ‚anderen‘ Lernenden als noch vor zwanzig Jahren zu tun haben, auf die homogene Identitätskonzepte immer häufiger nicht zutreffen. Wie es der vorliegende Beitrag, wenn auch punktuell und etwas unsystematisch, zu zeigen versucht hat, gibt es zahlreiche Überlegungen und neue Sichtweisen auf den Zusammenhang von Sprache und Identität, die interdisziplinär verortet sind und für sprachdidaktische Ansätze interessant und ertragreich sein können.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2001): *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, P./ Höller, M. (Hg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3–22.
- Altmayer, Claus (2020): ‚Zugehörigkeiten‘: Perspektiven eines internationalen germanistischen Forschungsnetzwerks. In: Altmayer, C./ von Maltzan C./ Zabel, R. (Hg.), *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Staufenburg, 13–33.
- Appiah, Kwame Anthony (2021): *Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit*. Aus dem Englischen von M. Bischoff. 3. Auflage. Berlin: Hanser.

29 So Altmayer (2020: 22): „Denn während der bislang in diesem Zusammenhang meist präferierte Begriff der ‚Identität‘ hier an Grenzen gerät, weil er normative Setzungen impliziert, die multiple Zerstreuung daher nicht zulässt und stattdessen Entscheidungen und Festlegungen fordert, bleibt der offenere, weniger normative als deskriptiv-analytischer Begriff der ‚Zugehörigkeit‘ neutraler und bezieht die Möglichkeit pluraler, multipler, disparater und heterogener Zugehörigkeiten von vornherein und schon auf begrifflicher Ebene mit ein.“

- Bickes, Gerhard (2009): Sprache im hochschulbezogenen fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Liebert, W.-A./ Schwinn, H. (Hg.), *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*. Tübingen: Narr, 447–469.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Chudak, Sebastian/ Mackiewicz, Maciej (2018): „Die Deutschen sind irgendwie anders...“ Folgen des Kulturschocks für die kulturelle Identität von polnischen ERASMUS-Studierenden: Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: *German as a foreign language: GFL* 1/2018. 35–67.
- Chudak, Sebastian/ Mackiewicz, Maciej (2022): Kulturbegegnungen im DaF-Unterricht durch Lernszenarien. Ein didaktisches Konzept. In: *Germanistische Mitteilungen* 48, 169–191.
- Durbaba, Olivera (2020): Identitätskonstruktionen und Zugehörigkeitsgefühle bei serbischen Germanistikstudierenden mit Remigrationshintergrund. In: Altmayer, C./ von Maltzan, C./ Zabel, R. (Hg.), *Zugehörigkeiten – Perspektiven der internationalen Germanistik*, Band 15. Tübingen: Stauffenburg, 103–119.
- Ermakova, Natalia/ Rommel, Manuel (2021): In Russland geboren, Russland studieren, Russland verstehen? Transnationale Identitäten als Herausforderung und Chance bei Studierenden des Studiengangs „Interdisziplinäre Russlandstudien“. In: Kreß, B./ Roder, K./ Schweiger, K./ Vossmler, K. (Hg.), *Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Sprachvermittlung: Internationale Perspektiven auf DaF und Herkunftssprachen*. Berlin u. a.: Peter Lang, 15–31.
- Esselborn, Karl (2015): Neue Beispiele transkultureller Literatur in Deutschland. Literatur mit Migrationsthemen für den DaF/DaZ-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/20 (online), 116–130.
- Faist, Thomas/ Fauser, Margit/ Reisenauer, Eveline (2013): *Transnational migration*. Cambridge u. a.: Polity Press.
- Freitag-Hild, Britta (2019): Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht. In: Fäcke, Ch./ Meißner, F.-J. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 220–224.
- Haase, Peter/ Höller, Michaela (Hg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde* [= Materialien Deutsch als Fremdsprache 96]. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hall, Stuart (2002): Die Frage der kulturellen Identität. In: *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2, hg. von Stuart Hall. Hamburg: Argument Verlag, 180–222.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hoffman, Eva (2001²): *Lost in Translation. Ankommen in der Fremde*. Frankfurt am Main: Neue Kritik.
- Hu, Adelheid (2006): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 183–200.
- Hu, Adelheid (2019): Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In: Fäcke, Ch./ Meißner, F.-J. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 17–24.
- Kneidinger, Bernadette (2013): *Geopolitische Identitätskonstruktionen in der Netzwerkgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.

- Knoblauch, Hubert (2008): Kommunikationskultur, Kulturalismus und die Diskursivierung der Kultur. In: Yousefi, H.R./ Fischer, K./ Kather, R./ Gerdson, P. (Hg.), *Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen*. Nordhausen: Traugott Bautz, 261–284.
- Kotin, Michail L. (2019): Grammatikforschung und Grammatikschreibug. Zur Überbrückung der Kluft zwischen Forschung und Lehre im universitären Grammatikunterricht. In: *Studia Niemcoznawcze* LXIII, 45–56.
- Kresić, Marijana (2016): Sprache und Identität. In: Kilian, J./ Brouër, B./ Lüttenberg, D. (Hg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*, Bd. 21. Berlin: Mouton de Gruyter, 122–140.
- Lüdi, Georges (1998): Frankophon, zweisprachig oder «entartet». Sprachbiographie und sprachliche Identität von französischsprachigen Migranten in Basel. In: Thum, Bernd/ Keller, Thomas (Hg.), *Interkulturelle Lebensläufe*. Tübingen: Stauffenburg, 85–118.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8–31.
- Mittelstraß, Jürgen (2003): *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Oppenrieder, Wilhelm/ Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N./ Thim-Mabrey, C. (Hg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 39–60.
- Palej, Agnieszka (2004): *Interkulturelle Wechselbeziehungen zwischen Polen und Österreich im 20. Jahrhundert anhand der Werke von Thaddäus Rittner, Adam Zieliński und Radek Knapp*. Wrocław: ATUT.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2011): Identitätsproblematik und Literatur im interkulturellen philologischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Romans von Eva Hoffman *Lost in translation*. Ankommen in der Fremde. In: Kümmel, M. (Hg.), *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*. Hamburg: Dr. Kovač, 283–298.
- Pieklarz-Thien, Magdalena (2022): „Geschwisterrivalität: Wie viel Kampf ist normal?“ – Noch einmal zum schwierigen Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Pieklarz-Thien, M./ Chudak, S. (Hg.): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 129–150.
- Pieklarz-Thien, Magdalena/ Chudak, Sebastian (2022): Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen: zur Notwendigkeit einer fortwährenden Auseinandersetzung mit einem alten Thema. In: Pieklarz-Thien, M./ Chudak, S. (Hg.), *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9–21.
- Plikat, Jochen (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Berlin: Peter Lang.
- Plikat, Jochen (2019): Transkulturalität und transkulturelles Lernen. In: Fäcke, Ch./ Meißner, F.-J. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 216–220.
- Ricœur, Paul (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. Aus dem Französischen von Jean Greisch in Zusammenarbeit mit Thomas Bedorf und Birgit Schaaff. München: Fink.
- Roche, Jörg (2013): Identität und Sprache. In: Burwitz-Melzer, E./ Königs, F. G./ Riemer, C. (Hg.), *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Bezie-*

- hung; *Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 233–246.
- Schöfthaler, Traugott (1984): Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen Kulturellen Identitäten? In: *International Review of Education* 30, 11–24.
- Schumann, Adelheid (2008): Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Modelle. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL) 37, Themenheft „Literaturdidaktik“, 81–94.
- Siebenhütter, Stefanie (2022): *Mehrsprachigkeit und Identität: zur Identitätskonstruktion mehrsprachiger Minderheiten am Beispiel der Kui in Nordostthailand*. *Schriften Zur Vergleichenden Sprachwissenschaft*, Volume 36, <https://doi.org/10.25358/openscience-8955>.
- Sobek, Adam (2023): *Zugewandert in die Schweiz und doch unterwegs. Zur erinnerten Migration in den Erzähltexten zugewanderter Autorinnen und Autoren der deutschen Schweiz*. Lausanne: Peter Lang.
- Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die ”post-moderne” armchair psychology. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1(1), 167–194. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280752> [20.02.2024].
- Taylor, Charles (1995): Das Bedürfnis nach Anerkennung. In: Taylor, C. (Hg.), *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 52–64.
- Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, N./ Thim-Mabrey, Ch. (Hg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 1–18.
- Werani, Anke (2023): *Sprache und Identität. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Winkler, Iris/ Schmidt, Frederike (2016): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz. In: Winkler, I./ Schmidt, F. (Hg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Berlin: Peter Lang, 7–22.
- Witte, Arnd (2008): Communicamus, ergo sum. Interkulturelles Fremdsprachenlernen und seine Implikationen für Identitätskonstrukte. In: *Acta Germanica: German studies in Africa; Jahrbuch des Germanistenverbandes im südlichen Afrika* 35, 129–141.
- Wodak, Ruth u. a. (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gemälde und Audioführungen im DaF-Unterricht – Funktionale Analyse und didaktische Anregungen

Abstract: The paper focuses on the fine arts, more specifically on paintings, in the didactics of German as a Foreign Language. Museum audio guides make an important contribution to introducing and visualising the artwork in question: they can stimulate and guide learners' cognitive and aesthetic experience in the foreign language by focussing on the paintings and at the same time offering examples of authentic language.

Keywords: audioguides, figurative arts, visual literacy, German as Foreign Language, GFL, cognitive and aesthetic experience

1. Einleitung

Unser Alltag ist von visuellen und multimodalen Praktiken derart geprägt, dass die Vielfalt und hohe Frequenz der Bilderflut deren kritische Rezeption oft behindern. Es fehlen meist die Instrumente, um die wichtigsten Informationen herauszufiltern, zu systematisieren und entsprechend adäquat zu interpretieren. Die diskursive Verarbeitung des Visuellen bedarf visueller Kompetenzen (*Visual Literacy*), die in der schulischen und universitären Ausbildung, soweit diese nicht fachspezifisch ist, kaum auf- und ausgebaut werden.

Die visuelle Kompetenz hat einen interdisziplinären Charakter und stellt daher insbesondere im fremdsprachigen Kontext eine komplexe Fähigkeit dar. Bilder in einer fremden Kultur zu lesen und zu verstehen, ist jedoch wichtig, da diese Fähigkeit ein kulturelles „Sehen“ impliziert.

In diesem Beitrag wird das Thema auf die bildende Kunst, genauer gesagt, auf Gemälde in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (DaF) bezogen. Im Prozess des Fremdsprachenlernens bieten Kunstbilder die Möglichkeit, fremden Kulturen zu begegnen und dadurch ein authentisches Erlebnislernen zu erfahren (Kolečáni Lenčová 2016: 124). Das Potenzial von Kunstwerken ist dazu geeignet,

1 Antonella Nardi, Universität Macerata, antonella.nardi@unimc.it, ORCID: 0000-0003-1407-0395.

durch die Anregung der Emotionalität der Lernenden Prozesse ästhetischen Lernens im Sinne von Wahrnehmungslernen (Chen 2014: 261) auszulösen und ein gezieltes kulturelles „Sehen“ zu schärfen. Museale Audioguides leisten einen wichtigen Beitrag zur Einführung und Veranschaulichung des entsprechenden Kunstwerks. Als authentische und multimodale Texte können sie die ästhetische Erfahrung der Lernenden in der Fremdsprache begleiten und steuern, indem sie den Fokus auf die Entdeckung der Schönheit der Gemälde legen und gleichzeitig Beispiele für authentische Sprache anbieten. Ziel des Beitrags ist es zu zeigen, wie ein funktionaler Umgang mit solchen authentischen Texten in Bezug auf Gemälde den Lernprozess in der Fremdsprache kognitiv und emotional anregen kann.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Ausgehend von der Diskussion über die Rolle von authentischen Bildern und die Entwicklung visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht fokussiert Abschnitt 2 das didaktische Potenzial des Einsatzes von Gemälden und entsprechenden Audioführungen im DaF-Unterricht. Abschnitt 3 präsentiert die funktionale Analyse ausgewählter Beispiele für Audioguides zu Gemälden und Vorschläge zu ihrer didaktischen Umsetzung im DaF-Unterricht. Der abschließende Abschnitt 4 bietet Reflexionen über die besprochenen Aspekte.

2. Didaktisches Potenzial von Gemälden und Audioguides im DaF-Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht werden gewöhnlich Bilder als Unterrichtsmedium zu Lernzwecken eingesetzt. Dabei sollte zwischen authentischen und didaktisierten Bildern unterschieden werden: Während didaktisierte Bilder zu pädagogischen Zwecken entstehen, haben authentische Bilder einen eigenen Wert und einen konkreten Bezug zur Wirklichkeit, meist zum alltäglichen Leben der Lernenden.

2.1. Authentische Bilder und Ausbildung visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Auch authentische Bilder, z. B. Kunstwerke, Fotos oder Zeichnungen, die nicht zu didaktischen Zwecken produziert wurden, werden im Fremdsprachenunterricht und insbesondere in Lehrwerken weitgehend instrumentell eingesetzt. So können sie (Nardi 2015: 122ff.) u. a. der Veranschaulichung von Textinhalten oder von lexikalischen und grammatischen Phänomenen, der Entlastung des Lese-

oder Hörverstehens bzw. der Sprachproduktion, der Vermittlung von stereotypisierten landeskundlichen Inhalten oder auch als Dekoration dienen. Kurzgefasst: Bilder spielen stets eine unterstützende Rolle in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht, denn der sprachlich realisierte Text steht weiterhin im Mittelpunkt (Wittstruck 2018: 15ff.).

Authentische Bilder enthalten jedoch auch ein emotionales und affektives Potenzial, das zur Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden genutzt werden könnte. Sie sind wichtige Zeichenträger kultureller Inhalte, die wahrgenommen, verstanden und analysiert werden sollten. Dazu ist es notwendig, eine adäquate Sehkompetenz im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext auszubilden. Dafür plädierte schon Schwerdtfeger (1989: 24f.) in Bezug auf das Verstehen non-verbaler Zeichen in Filmen als fünfte Fertigkeit neben dem Hör- und Leseverstehen schriftlicher und mündlicher Produktion.

Der Begriff der Sehkompetenz hat sich im Laufe der Zeit in Anlehnung an die *visual literacy*-Forschung sowie infolge des sog. *iconic turn* zur visuellen Kompetenz entwickelt; dies hat wiederum zu einer Verlagerung von den sprachlich zu den visuell vermittelten Informationen geführt.

Die visuelle Kompetenz ist eine komplexe Kompetenz, die aus mehreren Teilkompetenzen besteht, wie z. B. der Lenkung der Aufmerksamkeit innerhalb des Bildraums. Anders als schriftliche, verbale Texte, die sich durch eine lineare und sequenzielle Strukturierung auszeichnen und damit den Lesenden eine Stütze bei der semantischen Rekonstruktion der Inhalte anbieten, ist die Bildrezeption nicht einer vorausgesetzten Reihenfolge der Inhalte und Bedeutungen unterworfen. Das Bild gibt keinen festgelegten Ausgangspunkt für die Sequenz der visuellen Handlungen der Betrachtenden vor, und die Abfolge der Blicke auf die Oberfläche ist frei (Ehlich 2005/2007: 614f.). Bilder sind in der Regel zweidimensional und werden u. a. durch die Technik der Komposition ausgearbeitet. Die Betrachtenden haben die Aufgabe, ihre Aufmerksamkeit auf die dadurch hervorgehobenen Teile zu richten.

Die Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit bei der Bildbetrachtung ist keine angeborene Fähigkeit. Wie die visuelle Kompetenz, zu der sie gehört, sollte sie im Lernkontext gelehrt und erlernt werden. Visuelle Kompetenz als Lernziel (Hecke/Surkamp 2010: 14f.) impliziert, dass die Bildinhalte verstanden und verbalisiert werden, aber auch dass die Gestaltungsmittel im Bild erkannt und zusammen mit den Inhalten bzw. mit dem Bildkontext in Beziehung gesetzt werden. Das Visuelle soll also von den Lernenden mit kritischem Blick betrachtet werden und zu einer Interpretation veranlassen. Den Lernenden kann dadurch verdeutlicht werden, dass authentische Bilder nicht nur die Abbildung der Wirklichkeit darstellen, sondern auch immer deren Deutung aus der Perspektive der Autor:innen anbieten.


2.2. Gemälde im DaF-Unterricht

Der Einsatz von bildender Kunst, insbesondere von Gemälden, findet kaum Berücksichtigung im DaF-Unterricht. Gemälde werden in der DaF-Didaktik meistens im Bereich des Literaturunterrichts behandelt. Auch in diesem Lernbereich wird das Bildmaterial vorwiegend als vorbereitende oder vertiefende thematische Unterstützung aufgefasst. Kunstbilder werden genutzt, um z. B. Zusammenhänge zu literarischen Werken zu schaffen (vgl. Abb. 1), also eher aus logozentrischer als aus ikonozentrischer Perspektive eingesetzt.

BILD- UND TEXTVERGLEICH

1 Novalis und Caspar David Friedrich, die sich persönlich kannten, zeigen eine tiefe geistige Affinität. Auf Grund ihrer mystischen Religiosität sind sie überzeugt, dass das diesseitige Leben der jenseitigen Existenz untergeordnet ist und dass der Tod die Zugangstür dazu ist. Betrachte das Bild und versuche, die Analogien zwischen dem Gedicht und dem Bild hervorzuheben. Folgende Fragen können dir dabei helfen.

1 Was stellt das Bild dar?	4 Was symbolisieren sie?
2 Die dunkle winterliche Stimmungslandschaft, die kahlen Bäume, der Friedhof, die dunklen Figuren der Mönche und die Ruinen der Kirche sind klare Allegorien. Wofür stehen sie?	5 Was symbolisiert das Portal?
3 Wie sind die Farben im unteren und im oberen Teil des Gemäldes?	6 Sowohl im Bild als auch im Gedicht kann man einen Wendepunkt erkennen. Wo liegt er im Bild und wo im Gedicht?



► Caspar David Friedrich, *Abtei im Eichenwald*, 1809-10.

Abb. 1: Frassinetti/ De Paolis (2023: 142)

Abb. 1 zeigt eine Vergleichsaufgabe, deren Gegenstand das Gemälde *Abtei im Eichenwald* (1809–10) von Caspar David Friedrich und das Gedicht *Hymnen an die Nacht* (1799–1800) von Novalis ist. Es wird von der Einführung in Leben und Werk des deutschen Dichters (oben nicht abgebildet) ausgegangen, in der bereits die Leitmotive von Novalis' Poetik, insbesondere der *Hymnen*, angedeutet werden. Die Fragen zum Kunstwerk Friedrichs greifen diese Leitlinie wieder auf. Die Aufforderung zur Beschreibung und Analyse des Bildes fungiert also zum einen als Vorentlastung zum Gedicht und zum anderen – wenn auch nur implizit – als Erläuterung literaturgeschichtlicher Begriffe. Dem Bild selbst fällt eine eher

supportive Rolle als Hilfsmittel zu. Obwohl der Einsatz von Werken der bildenden Kunst in einer an schriftlichen Texten orientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts erwünscht ist, wird das Kunstbild kaum in den Mittelpunkt der didaktischen Handlung gestellt.

Es fehlt außerdem die systematische Einbeziehung von vier Aspekten, die das didaktische Potenzial von Kunstbildern ausmachen. Der erste Aspekt betrifft ihre interkulturelle Funktion. Gemälde enthalten Informationen, die für eine konkrete Begegnung mit der Zielkultur genutzt werden und eine interkulturelle Reflexion fördern können. Die Wirkungsebene von Kunstbildern ist als zweiter Aspekt zu berücksichtigen, was jedoch didaktisch meist ungenutzt bleibt. Die ästhetische Funktion von Gemälden enthält ein enormes emotionales Potenzial, das zugunsten des Lernprozesses in der Fremdsprache, insbesondere zur Stärkung der Lernmotivation genutzt werden kann (Nardi 2018a: 143). Ein dritter Aspekt, der für den Einsatz von Kunstwerken in den DaF-Unterricht spricht, ist die Schlüsselrolle der Sprache in der Kunstkommunikation. Durch Sprache als Mittel zur Verbalisierung von Kunst wird *über* und *durch* Kunstbilder sowie *mit* ihnen kommuniziert (Hausendorf 2011: 510f.). Ein vierter Aspekt betrifft den Aufbau bzw. die Erweiterung der kunstbezogenen visuellen Kompetenz der Lernenden. Durch die Beschreibung und Analyse von Gemälden, der spezifischen Gestaltungstechniken und Darstellungskonventionen der malerischen Sprache und ihrer kulturspezifischen Merkmale sollte der Blick der Lernenden trainiert und geschärft werden. Audioguidetexte zu Gemälden sind besonders im Kontext des Fremdsprachenunterrichts nützliche Mittel zur Schulung visueller Kompetenz. Durch den systematischen Vollzug der Sprechhandlungen, die sie kennzeichnen, bieten sie Instrumente zum Bildverständnis und zur gezielten Aufmerksamkeitslenkung aus einer kunstbezogenen und kulturspezifischen Perspektive heraus. Gleichzeitig können sie die Hörenden zu einer kognitiven und emotionalen Deutung der Bildaussage veranlassen und sind somit geeignet, als didaktische Instrumente das oben illustrierte Potenzial von Kunstbildern zu erschließen.

2.3. Audioführungen zu Gemälden im DaF-Unterricht

Audioführungen sind Texte im Dienste der Beschreibung, der Analyse und Deutung von Kunstwerken und deren Einbettung in ihren kulturellen Kontext. Die Erfahrung mit deutschen Audioführungen kann sich auf DaF-Lernende aus verschiedenen Blickwinkeln stimulierend auswirken.

Audioguidetexte weisen grundsätzlich eine didaktische Intention auf (Fandrych/ Thurmair 2016: 382). Sie vermitteln Wissen über ein bestimmtes Kunstobjekt, dessen Rezeption sie erleichtern. Darüber hinaus hat die simultane und

multimodale Rezeption durch das Hören des Hörtextes und das Betrachten des Kunstwerks eine motivierende und lernfördernde Wirkung. Aus kommunikativer Perspektive bieten Audioguidetexte in einer Fremdsprache relevante Beispiele für Authentizität (vgl. Chudak/ Nardi 2016: 44ff.). Im Sprechhandeln dienen sie einem authentischen kommunikativen Zweck, denn sie entsprechen einem echten Mitteilungsbedürfnis mit konkretem Realitätsbezug. Sprachlich zeigen sie einen realistischen Gebrauch der Fremdsprache ohne didaktische Eingriffe. Sie bieten den Lernenden zudem die Möglichkeit, Einblick in authentische Produkte der fremden Kultur zu nehmen und sich mit ihnen oder einer fremden Interpretation von Kunst aus einem anderen kulturellen und sozialen Kontext auseinanderzusetzen (s. u.). Schließlich ist noch die Authentizität der Emotionen zu erwähnen. Audioführungen ermöglichen authentische ästhetische Erfahrungen in der Fremdsprache, die wirklichkeitsbezogene Emotionen auslösen.

Bezüglich der Vermittlung von Wissen weisen Audioguidetexte zum einen eine systematische Struktur auf, die sich durch die regelmäßige Wiederkehr bestimmter Sprechhandlungen auszeichnet (Nardi 2018b). Eine solche Struktur dürfte DaF-Lernenden aus ihrer eigenen Sprache bekannt sein. Die vertraute Sprechsituation gibt Anlass zu Hörererwartungen und zur Aktivierung hörerseitigen Vorwissens bezüglich der entsprechenden Sprechhandlungen und der gebrauchten Sprechmittel. Wenn die Einstellung der Betrachtenden gegenüber dem Kunstwerk von Erfahrungen geprägt wird, kann das Hören eines Audioguidetextes in der fremdsprachlichen Originalfassung eine neue kulturelle Erfahrung sein. Zum anderen wurden in einer jüngsten Studie zu deutschen, dänischen und italienischen Audioguides (Nardi/ Engberg 2023) verschiedene kulturspezifische Tendenzen zur Vermittlung von Wissen über Kunstobjekte festgestellt, und zwar sowohl in der Strukturierung der Sprechhandlungen als auch in der Qualität des vermittelten Wissens. Die Studie lässt die Annahme zu, dass deutsche und italienische Audioführungen unterschiedlich mit Wissensvermittlung und Erwartungen der Adressaten umgehen, da die Textautor:innen verschiedene Modellierungen des Zielpublikums vor Augen haben. Die Analyse eines fremdsprachlichen Textmodells, das sich von dem in der eigenen Sprache bekannten Textmodell zum Teil unterscheidet, gibt Anlass zu einer neuen kulturellen Seh-Erfahrung. Die kulturellen Unterschiede können didaktisch durch gezielte Übungen herausgearbeitet werden und zu einer interkulturellen Reflexion führen.

Schließlich ist hier zu erwähnen, dass Audioguidetexte die jeweiligen Kunstwerke in den Vordergrund stellen. Sie sind also, wie oben bereits erwähnt, ein optimales Mittel zur Förderung rezeptiver visueller Kompetenz, da sie Strategien zur Bilderschließung anbieten.

3. Funktionale Analyse ausgewählter Beispiele und Anregungen für den DaF-Unterricht

Ziel dieses Abschnitts ist es, das oben illustrierte Potenzial von Audioführungen in die DaF-Didaktik zu übertragen. Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele funktional analysiert und Unterrichtsaktivitäten illustriert, die den Einsatz von Audioguidetexten zu Gemälden fördern. Die vorgeschlagenen Aktivitäten sehen, soweit möglich, die simultane Rezeption von Gemälden und Audioführungen vor.

3.1. Orientierendes und emotionales Hören

In diesem Schritt wird die multimodale Gestaltung von Audioführungen, z. B. der gezielte Einsatz von Geräuschen und Musik, aber auch von prosodischen Mitteln, in den Vordergrund gestellt. Dadurch können sich die Lernenden dem Gemälde intuitiv annähern, es zunächst emotional erfassen und sich in die durch verbale, nonverbale und paraverbale auditive Signale skizzierte Situation hineinversetzen.

Das erste Beispiel bezieht sich auf eine Audioführung zum Gemälde *Regenschauer in Partenkirchen* von Heinrich Bürkel (1838).



Abb. 2: *Regenschauer in Partenkirchen* – Heinrich Bürkel (1838); Neue Pinakothek München

Beispiel 1

Das Gemälde (Abb. 2) zeigt eine ländliche Szene, in der ein heftiges Gewitter Menschen und Tiere überrascht und Häuser und Straßen im Schlamm versinken lässt.

Die Darstellung des Sturzregens und seiner Wirkung auf die bäuerliche Szenerie ist so unmittelbar und konkret, dass die Betrachtenden keine Schwierigkeiten haben, sich im Inneren des Bildes wiederzufinden. Das Gemälde gilt als eins der frühesten Beispiele des Münchener Realismus.

Die vom Kunstwerk schon hervorgerufene empathische Wirkung wird am Beginn des Audioguidetextes hervorgehoben, wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird:

Tab. 1: Audioguidetranskript zu *Regenschauer in Partenkirchen*

Transkript 1 ²	
{00:00} 0001	((regengeräusch))
{00:06} 0002	MS: ist !DAS! ein PLATZregen.

Am Anfang des Audioguidetextes wird ein funktionaler Überblick über die abgebildete Szene gegeben, und zwar zum einen durch heftige Geräusche (strömender Regen, Donner, Gewitter) zum anderen verbal und paraverbal. Der Einsatz von Klangeffekten ist hier nicht nur funktional für ein kognitives Gesamtverständnis des Gemäldes, sondern hat auch die Aufgabe, die Betrachtenden emotional zu involvieren.

Diese Wirkung wird durch einen von einer männlichen Stimme gesprochenen Text (*Ist das ein Platzregen!*) verstärkt. Es entsteht der Eindruck, dass sich Sprecher und Hörer mitten im Gewitter befinden. Die prosodischen Merkmale heben das Verbale hervor: Das, was großgeschrieben ist, ist besonders akzentuiert (s. Transkript in Tabelle 1). In der Regel enthält eine Intonationsphrase einen Hauptakzent (Fokusakzent), der den semantisch-pragmatischen Fokus der Äußerung markiert (Selting et al. 2009: 371). In diesem Fall liegt der Fokusakzent auf PLATZ(regen). In der gezeigten Intonationsphrase steht aber ein zweites akzentuiertes Wort (!DAS!), das davor und danach durch Ausrufezeichen markiert ist. Die Ausrufezeichen heben einen auffällig starken Akzent hervor: den empathischen Akzent. Normalerweise ist es nicht üblich, dass in einer Intonationsphrase ein Hauptakzent einem emphatischen Akzent folgt. Diese Kombination wird hier jedoch absichtlich vorgenommen, um dem Satz einen besonderen

2 Transkript 1 ist nach den GAT2-Regeln (Selting et al. 2009) erstellt worden, damit die relevanten prosodischen Merkmale, die die Rezeption beeinflussen können, erfasst werden. Das Basistranskript wird normalerweise in Kleinschreibung verfasst; Großbuchstaben dienen zur Notation der Akzentuierung, der emphatische Akzent wird durch Großbuchstaben und Ausrufezeichen vor und nach dem akzentuierten Teil markiert.

Nachdruck zu verleihen, auch wenn es etwas künstlich wirkt. Solche expressiven Prozeduren (Ehlich 1986/2007: 24; 1998/2007: 36), die u. a. in der deutschen und italienischen Sprache durch paralinguistische Mittel wie Intonation, Tempo oder Rhythmus vollzogen werden, dienen dazu, die Hörenden emotional zu involvieren.

Diese besonders geglückte multimodale Kombination kann didaktisch zugunsten eines emotionalen Einstiegs in Text und Bild genutzt werden. Man könnte die einführende Hörpassage im Unterricht abspielen, ohne das Gemälde zu zeigen, und anschließend die Lernenden dazu auffordern, Hypothesen über den dargestellten Inhalt und die Stimmung des Kunstbildes zu formulieren.

Beispiel 2

Die zweite Audioführung betrifft das Gemälde (Abb. 3) von Max Liebermann *Arbeiter im Rübenfeld. Ölstudie* (1873), dessen Bildmotiv multimodal gestaltet ist.



Abb. 3: *Arbeiter im Rübenfeld. Ölstudie* – Max Liebermann (1873); Niedersächsisches Landesmuseum Hannover

Die Audioführung startet mit einem kurzen Stück (00:00–00:09) kraftvoller, stampfender, synkopierter, klassischer Klaviermusik, die eine dynamische Atmosphäre schafft.³ Um diesen eindrucksvollen Auftakt didaktisch zu nutzen, könnte man diesen ersten Teil des Audioguides abspielen und das Gemälde

3 Der Musikauftritt ist dem Beginn des Satzes *Gnomus* aus dem Klavierzyklus „Bilder einer Ausstellung“ (1874) vom russischen Komponisten Modest Petrovič Musorgskij entnommen <https://www.youtube.com/watch?v=4ZXI6nvkzfA>.

zeigen. Die Lernenden könnten dazu aufgefordert werden, ihre Eindrücke zum Bild und zur Musik zu äußern.

Anschließend kann der erste Teil der Audioführung abgespielt und später eventuell anhand des Transkripts (Tabelle 2) analysiert werden:

Tab. 2: Audioguidetranskript zu *Arbeiter im Rübenfeld*

Transkript 2	
00:00–00:09	(kraftvolle Klaviermusik)
00:09–00:30	(Klaviermusik im Hintergrund Frauenstimme)
1	Kraftvoll und dynamisch bewegt sich hier eine Gruppe von Menschen bei
2	der Arbeit auf dem Feld.
3	Kraftvoll und dynamisch ist auch die Pinselführung. Wenige Striche
4	genügen, um ein lebendiges und kontrastreiches Bild entstehen zu las-
5	sen. Im Hintergrund gestaltet nur die Farbe den weiten Raum von
6	Himmel und Landschaft.
00:30–00:31	(kraftvolle Klaviermusik)

Der verbale Text versprachlicht die besondere Atmosphäre, die schon von der Musik angekündigt wurde. Der erste Satz (Zeilen 1–2) gibt einen orientierenden Überblick über die Szene, wobei die Adverbien *kraftvoll* und *dynamisch* (Z. 1) die energische Arbeit der Rübenpflücker:innen kennzeichnen. Auch das folgende Verb *sich bewegen* verleiht der Tätigkeit der Menschengruppe eine besondere Dynamik. Die gleichen Wörter (*kraftvoll* und *dynamisch*, Z. 3) werden im zweiten Satz wieder aufgenommen, dieses Mal als Adjektive und mit Bezug auf die Pinselführung. Der dritte Satz (Z. 3–5) erklärt, wodurch die Technik des Farbauftrags das Gemälde so lebhaft macht, nämlich durch schnelle und wenige Pinselstriche, die einen farbigen Kontrast erzeugen.

Der Hörtext könnte Anlass zu einer ersten kognitiven Deutung des Gemäldes seitens der Lernenden geben, indem ihre Aufmerksamkeit auf die Hell-Dunkel-Kontraste des Bildes, d. h. auf die weißen Hemden und Blusen der Pflücker:innen und auf die daraus entstehenden Lichteffekte gelenkt wird. Man könnte sie dann fragen, was für eine Wirkung sich daraus ergibt.

Der dritte Satz führt einen Begriff der Bildsprache ein: den *Hintergrund*. Zur Beschreibung und Erklärung der Bildkomposition könnte man mit den Lernenden über die Unterschiede und Ähnlichkeiten der zwei Bildebenen (Vordergrund/ Hintergrund) sprechen.

Die im Kunstwerk behandelte soziale Thematik kann Anlass zu einem interkulturellen Vergleich geben. So könnte man Liebermanns Bild mit Gemälden der italienischen Gruppe der *Macchiaioli* vergleichen, z. B. mit dem Gemälde *I But-*

*teri*⁴ von Giovanni Fattori (Abb. 4). Hier würde sich ein Vergleich von Inhalt und Maltechnik anbieten.



Abb. 4: *I Butteri* – Giovanni Fattori (1893); Museo Civico Giovanni Fattori Livorno

3.2. Gemälde beschreiben und erklären

Als Sprechhandlungen treten BESCHREIBEN und ERKLÄREN zusammen mit ERLÄUTERN (s. unten 3.3. Beispiel 4) in Audioguidetexten am häufigsten auf (Nardi 2018b; Nardi/ Engberg 2023). BESCHREIBEN und ERKLÄREN vermitteln Wissen, das für das unmittelbare Verständnis des Gemäldes relevant ist, während ERLÄUTERN weiterführende Informationen, meist kunsthistorisches Expertenwissen, über das Gemälde gibt.

Die Sprechhandlung BESCHREIBEN bezieht sich nach Rehbein (1984: 74ff.) auf den räumlichen Aspekt des Gegenstandes, d. h. auf das, was vom beschriebenen Objekt gesehen wird. Das BESCHREIBEN dient der Orientierung der Hörenden im entsprechenden Raum, hier im Bildraum. Diese Sprechhandlung besteht aus verschiedenen Phasen: Zunächst wird ein Überblick über den zu beschreibenden Gegenstand gegeben. Anschließend werden die relevanten Elemente ausgewählt, um sie in der dritten Phase in Beziehung zueinander zu setzen und ihnen in der letzten Phase eine Richtung zu geben.

Es geht im Falle von Audioführungen darum, die Aufmerksamkeit der Hörenden/ Betrachtenden durch ein selektives Sehverständnis zu steuern, und zwar vom Bildganzen hin zu seinen relevanten Teilen und deren Strukturierung.

4 Der Buttero ist der *berittene Viehhirte* der toskanischen Maremma.

Zweck des ERKLÄRENS ist es, den inneren Zusammenhang des Erklärungsgegenstandes zu zeigen (Rehbein 1984: 87) und zu verdeutlichen, wie er funktioniert. In Bezug auf Audioguidetexte bedeutet dies, dass den Hörenden/ Betrachtenden der funktionale Gebrauch der Maltechnik wie beispielsweise die Dynamik der Komposition oder der Einsatz von Farben, Linien und Formen erläutert und ihnen die Wirkung dieser Techniken verdeutlicht werden soll. ERKLÄREN ist mit dem BESCHREIBEN eng verbunden. ERKLÄREN (Hohenstein 2006: 260) knüpft nämlich an die Beziehung zwischen den beschriebenen Teilen des zu erklärenden Gegenstands an und macht sie verständlich. Damit wird der funktionale Zusammenhang des Objekts mit seinen relevanten Teilen gezeigt.



Abb. 5: *Im Vorfrühling* – Fritz Overbeck (1896); Overbeck Museum Bremen

Beispiel 3

Zu diesem Kunstwerk bietet das Overbeck Museum verschiedene Audioguidetexte. Für unseren Zweck wurden die Museumsversion auf Deutsch (Transkript 3) und der Text einer Gymnasialschülerin (Transkript 4) ausgewählt (Tabelle 3). Während die Museumsversion einen neutralen Blick auf das Gemälde anbietet, nimmt die Gymnasialschülerin eine subjektive Perspektive ein.

Sie beschreibt das Bild aus dem Betrachtungswinkel des Künstlers selbst (00:00–00:12).

Tab. 3: Audioguidetranskripte zu Franz Overbecks *Im Vorfrühling* erster Teil

	Transkript 3	Transkript 4
	[...]	[...]
1	<u>Im Vordergrund des Gemäldes „Im</u>	<i>Der Wind fuhr mir leicht durch die</i>
2	<u>Vorfrühling“ befindet sich ein schmaler</u>	<i>Haare, ich roch den Duft des Frühlings,</i>
3	<u>Wasserlauf, der die ganze Bildbreite</u>	doch es war noch kalt.
4	<u>einnimmt. Mit der Spiegelung der Wol-</u>	Ich stand auf einem braun gefärbten
5	<u>ken im Wasser erreicht Overbeck, dass</u>	Sandweg, an dessen Wegesrand sich
6	<u>die Farben des Himmels sich im unteren</u>	dunkelbraunes Gras befindet. Hinter
7	<u>Teil des Bildes wiederholen. Dadurch</u>	den zwei Birken, die sich im Winde be-
8	<u>werden die dunklen Braun- und Grün-</u>	wegen und dessen grünbraunen <i>Blätter</i>
9	<u>töne des vorderen Bereichs aufgelockert.</u>	<i>rauschen</i> , schlängelt sich ein klarer <i>Fluss</i> ,
10	<u>Die sehr detailliert dargestellten, dünn-</u>	der nach rechts hin immer breiter wird,
11	<u>stämmigen Bäume, die am rechten und</u>	er <i>gurgelt</i> vor sich hin, als wenn er den
12	<u>linken Rand des Bildes emporragen,</u>	Frühling nicht mehr erwarten könne.
13	<u>rahmen das Hauptmotiv ein. Indem ihre</u>	Auch <i>das Gras</i> auf der anderen Seite des
14	<u>Kronen am oberen Bildrand abge-</u>	Flusses <i>wirkt unruhig und voller Vor-</i>
15	<u>schnitten sind, schaffen sie eine Nähe</u>	<i>freude</i> .
16	<u>zum Betrachter: Man meint, direkt unter</u>	In dem Fluss spiegeln sich die Wolken
17	<u>den Bäumen zu stehen.</u>	und die Birken, die sich am anderen Ufer
18	<u>Ein Steg, der über den Bach führt, lädt</u>	befinden.
19	<u>außerdem dazu ein, das Bild in Gedan-</u>	Ganz recht erblicke ich über dem <i>plät-</i>
20	<u>ken zu betreten und damit die durch den</u>	<i>schernden Fluss</i> eine Brücke, dessen Holz
21	<u>Wasserlauf geschaffene Barriere zu</u>	durch seine Farbe schon etwas morsch
22	<u>durchbrechen. [...]</u>	wirkt, <i>trotzdem verspüre ich den Drang</i>
23		mich auf die andere Seite zu begeben, an
24		den zwei Birken vorbei zu gehen, die
25		links neben der Brücke aufragen, danach
26		über das braune noch stoppelige Feld zu
		laufen. [...]

Im ersten Audioguide wird das Gemälde von vorne nach hinten beschrieben und erklärt. Transkript 3 bezieht sich auf den vorderen Teil des Bildes.⁵ Der Text startet mit der Blickfokussierung auf den Fluss (Z. 1–9) und setzt diesen in Beziehung zur Bildkomposition. Zum einen wird seine Dominanz als Element des vorderen Bildbereichs betont und zum anderen unterstreicht der Text die horizontale Ausdehnung des Flusses. Das BESCHREIBEN (Z. 1–4) hebt damit die räumlichen Eigenschaften des Bildelements hervor. Dafür werden Fachwörter der Bildsprache eingeführt (*Vordergrund* Z. 1/ *Bildbreite* Z. 3). Gleich danach setzt ein ERKLÄREN (Z. 4–9) der Maltechnik ein, um die Farbwirkung des Bildes verständlich zu machen. Die hellen Himmelsfarben spiegeln sich im Wasser

5 In Transkript 3 sind die Teile der Sprechhandlung BESCHREIBEN unterstrichen, das ERKLÄREN ist **fett** gesetzt (Textmarkierung von A. N.).

wider und entschärfen auf diese Weise die dunklen Töne des Ufers. Dadurch wird das Flussmotiv noch intensiver akzentuiert.

Anschließend wird ein zweites Schlüsselement in den Blick genommen: die Bäume (Z. 10–17). Sie werden (Z. 10–12) ebenfalls räumlich lokalisiert, und zwar auf der horizontalen Bildsachse, (links/ rechts) und kurz charakterisiert (*sehr detailliert dargestellt, dünnstämmig* Z. 10–11). Mit der Versprachlichung der Funktion der Bäume geht das BESCHREIBEN ins ERKLÄREN über (Z. 13–17): Die Birken rahmen den wichtigsten Teil des Bildes ein. Der Hinweis auf das *Hauptmotiv* (Z. 13) lenkt die Aufmerksamkeit der Betrachtenden/ Hörenden auf eine Reihe von Elementen innerhalb dieses Rahmens, die zur Deutung des Gemäldes beitragen: zum einen auf die Natursymbole (Fluss und Wiese) und zum anderen auf die menschlichen Komponenten (Ackerfeld, Bauernhäuser, kleine Menschen). Auch die Wirkungsebene des Bilds wird angesprochen. Die besondere Gestaltung der Bäume schafft eine vermeintliche Nähe zu den Betrachtenden/ Hörenden.

Die letzte Passage von Transkript 3 führt den Steg ein, ein weiteres im Vordergrund stehendes Element. Seine Lage wird sehr kurz beschrieben (Z. 18) und seine Funktion im Bild wird erklärt (Z. 18–22): Die Holzbrücke könnte den Betrachtenden/ Hörenden dazu dienen, den Fluss in Gedanken zu überqueren, wobei der Fluss als ein Distanz schaffendes Element interpretiert wird. Daraus entsteht ein Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen dem, was im Vordergrund dargestellt ist, und dem, was im Mittel- bzw. Hintergrund zu sehen ist.

Das Bild und die Audioführung eignen sich gut für die didaktische Umsetzung im DaF-Unterricht. Zunächst gibt die Audioführung klare Hinweise zum Training visueller Kompetenz. Die folgende Übung dient dazu, visuell Grundprinzipien der Komposition und sprachlich eventuell unbekannte (Fach-)Wörter einzuführen.

Als Vorentlastung könnte man im Unterricht nur mit dem Bild arbeiten und die Unterteilung des Bildraums in die drei Bildebenen (Vordergrund, Mittelgrund, Hintergrund) und die Anordnung der entsprechenden Objekte und Menschen besprechen. Des Weiteren könnte man die horizontale Bildgliederung (links, in der Mitte, rechts) und die dazu gehörenden Elemente fokussieren. Anschließend könnte man den ersten Teil der Audioführung (Z. 1–22) abspielen und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die im Vordergrund beschriebenen Schlüsselemente lenken (Wasserlauf, Bäume, Steg) und Hypothesen über ihre Funktion formulieren lassen. Es wäre auch denkbar, die Sprechhandlungen im Text erkennbar zu machen. Dazu kann das Transkript als visuelle Stütze genutzt werden. Man könnte auf den funktionalen Einsatz von bestimmten Wörtern hinweisen (z. B. *erreicht* Z. 5; *dadurch* Z. 8; *indem* Z. 13; *schaffen* Z. 15; *damit* Z. 20; *durch* Z. 20), die das „Funktionieren“ der entsprechenden Elemente darlegen und den Übergang vom BESCHREIBEN zum ERKLÄREN kennzeichnen.

Während Transkript 3 eine eher kognitive Herangehensweise an das Gemälde fördert, zielt Transkript 4 auf seine emotionale Rezeption. In Transkript 4 geht es nämlich um eine äußerst persönliche Beschreibung der Szene, in der die gleichen Elemente wie in Transkript 3 betrachtet werden, jedoch aus einer anderen Perspektive. Auffällig ist der Gebrauch der Personaldeixis *ich* sowie der Einsatz von Wendungen, die Sinneswahrnehmungen (*der Wind fuhr mir leicht durch die Haare* (Z. 1–2), *ich roch den Duft* (Z. 2)) und individuelle Eindrücke (*das Gras [...] wirkt unruhig und voller Freude* (Z. 13–15), *trotzdem verspüre ich den Drang* (Z. 22)) verbalisieren. Die Wortwahl ist gezielt und auf die Schaffung einer intimen Stimmung gerichtet. So werden u. a. lautmalerische Lexeme verwendet: *Blätter rauschen* (Z. 9), *Fluss [...] gurgelt* (Z. 11), *über dem plätschernden Fluss* (Z. 19–20).

Didaktisch kann man das emotionale Potenzial dieses Audioguides nutzen, indem der Hörtext nach einer Vorentlastung wie die in der oben vorgeschlagenen Übung zum Gemälde abgespielt wird und die Lernenden dazu aufgefordert werden, sich in die Atmosphäre hineinzusetzen. Die Arbeit mit dem Transkript kann dann folgen und die stilistischen Mittel, die die besondere Atmosphäre schaffen, können fokussiert und kommentiert werden. Als letzter Schritt könnte man die Lernenden dazu anhalten, die eigene Perspektive auf das Kunstwerk in Form eines kurzen Audioguides zu äußern.

3.3. Gemälde erläutern

Die sprachliche Handlung ERLÄUTERN (Bühlig 1996) vermittelt zusätzliche Informationen über den betrachteten Kontext – hier über das kommentierte Kunstwerk –, die der Verfeinerung und Vervollständigung des Wissens darüber dienen und das Bildverstehen fördern.

Beispiel 4

Das letzte Beispiel bezieht sich auf das Gemälde *Doppelbildnis* (1923) von Max Beckmann (s. Abb. 6). Dargestellt sind zwei Frauen, Marie Swarzenski, Ehefrau des damaligen Stadel-Direktors und Beckmanns Förderers Georg Swarzenski, und dessen Sekretärin Carola Netter.

Auf den ersten Blick fällt die ungewöhnliche Nähe der zwei nebeneinandersitzenden Frauen auf. Gleichzeitig spürt man eine gewisse Distanz zwischen ihnen. Der Audioguidetext (Tabelle 4) geht genau auf dieses Merkmal ein und erläutert es:



Abb. 6: *Doppelbildnis* – Max Beckmann – 1923; Städel Museum Frankfurt

Tabelle 4: Audioguidetranskript zu Max Beckmanns *Doppelbildnis*

	Transkript 5
1	<u>Zwei Frankfurterinnen</u> hat Max Beckmann 1923 auf seinem „Doppelbildnis“ vereint.
2	Die Frau rechts in dem rosa-hellblauen Kleid ist Marie Swarzenski, die Ehefrau des
3	Städel Direktors Georg Swarzenski. [...]
4	Die andere Frau ist Carola Netter. [...]
5	Die beiden haben allerdings nie gemeinsam Modell gegessen.
6	Beckmann hat sie übertrieben dicht aneinander gezwängt. Gerade dadurch ver-
7	stärkt er ihre Distanz. Beide schauen aneinander vorbei. Die eigentümliche Art der
8	Darstellung versteht man besser, wenn man weiß, dass Georg Swarzenski ein Ver-
9	hältnis mit Carola Netter hatte, das er vor seiner Ehefrau verbarg. [...]

Der erläuternde Teil⁶ der Audioführung gibt ergänzende Informationen zum unmittelbaren Bildkontext (Z. 1–5). Er informiert darüber, wer die zwei Frauen sind, woher sie kommen, in welcher Beziehung sie zueinander stehen und dass sie für das Gemälde getrennt gegessen haben. Anschließend erklärt der Text (Z. 6–8),

6 Im Transkript mit gestrichelter Linie hervorgehoben (Textmarkierung von A.N.)

dass die Übertreibung in der Darstellung der körperlichen Nähe und die aneinander vorbeigehenden Blicke der Frauen für eine Distanz zwischen ihnen sorgt. Die anfangs vermittelten Informationen münden gemeinsam mit dem ERKLÄREN in die am Ende stehende Erläuterung, die den eigentlichen Sinn des Gemäldes nahelegt (Z. 8–9).

Auch in diesem Fall ist es empfehlenswert, zunächst mit dem Bild zu arbeiten. Die Lernenden können dazu aufgefordert werden, die Positionen der zwei Frauen zueinander zu beschreiben. Anschließend kann man den Audioguidetext bis Zeile 5 abspielen und die Lernenden auffordern, Hypothesen über die Haltungen der beiden Frauen zu formulieren. Am Ende der Diskussion kann die Audioführung weiter abgespielt werden.

4. Schlusswort

Kunstwerke und Audioguides sind authentische Texte, was sowohl für ihren kommunikativen Zweck als auch für ihre sprachliche Form gilt. Audioführungen stellen das Kunstbild in den Mittelpunkt und bedienen sich der Sprache, um das Werk zu beschreiben, zu erklären und zu interpretieren. Sprache ist in Audioguides ein echtes zweckgebundenes kommunikatives Mittel ohne fremdsprachendidaktische Eingriffe. Außerdem sind Audioführungen Produkte der fremden Kultur und bieten eine kulturspezifische Deutung von Kunst.

Durch die Verflechtung von Sprechhandlungen, die zum Verständnis der entsprechenden Bilder führen, ermöglichen Audioführungen den DaF-Lernenden, sich nicht nur mit authentischer Sprache auseinanderzusetzen, sondern auch die eigene visuelle Kompetenz auszubauen. Ein solcher interdisziplinärer Ansatz beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache ist in der alltäglichen Didaktik selten und kann Anlass zu fachübergreifenden Projekten geben, z. B. im Bereich der Museumskommunikation, der Kunstgeschichte oder des Tourismus.

Die multimodale und simultane Rezeption von Bild und Hörtext bietet den DaF-Lernenden die Möglichkeit, eine authentische ästhetische Erfahrung in der Fremdsprache zu erleben, was in der gewöhnlichen Didaktik eher ungewöhnlich ist. Die Kombination von einem kognitiven, eher auf Verständnis bezogenen Zugang zum Kunstwerk durch die Audioführung mit einer emotionalen Teilhabe am Kunstwerk kann didaktisch genutzt werden. So kann das Gemälde beispielsweise individuelle Bilder erzeugen, die erfahren und verbalisiert werden können (vgl. Dehn 2016: 278). Durch die Auseinandersetzung mit Kunst entstehen auch etliche Transfereffekte, die den Erlebnissen und Gefühlen der Lernenden freien Lauf lassen können (Kolečáni Lenčová 2016: 129). Nicht zu vergessen ist das interkulturelle Potenzial von Kunstwerken und Audioführungen.

Solche didaktischen Aktivitäten setzen eine ganzheitliche Auffassung von Lernen als kognitivem und sozio-affektivem Schöpfungsprozess voraus, die eine gezielte Ausbildung der Lehrenden verlangt, die über die fremdsprachlichen Kompetenzen hinausgeht.

Literaturverzeichnis

- Boehm, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, G. (Hg.), *Was ist ein Bild?* München: Fink, 11–38.
- Bührig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: *Ästhetisches Lernen und Visual Literacy* in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, N./ Lerchner, C. (Hg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* [= Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93]. Göttingen: Universitätsverlag, 261–278.
- Chudak, Sebastian/ Nardi, Antonella (2016): Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Chudak, S./ Drumbl, H./ Nardi, A./ Zanin, R. (Hg.), *IDT 2013 – Medien in Kommunikation und Unterricht. Band 6 – Sektionen F2, F3, F4*. Bozen/ Bolzano: BuPress, 39–53.
- Dehn, Mechthild (2016): *Kunstkommunikation in der Deutschdidaktik*. In: Hausendorf, H./ Müller, M. (Hg.) *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin: De Gruyter, 265–286.
- Ehlich, Konrad (1986/2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ehlich, K. (Hg.) (2007), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd.1. Berlin: De Gruyter, 9–28.
- Ehlich, Konrad (1998/2007): Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Ehlich, K. (Hg.) (2007), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd.1. Berlin: De Gruyter, 29–46.
- Ehlich, Konrad (2005/2007): Sind Bilder Texte? In: Ehlich, K. (Hg.) (2007), *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd.3. Berlin: De Gruyter, 603–618.
- Fandrych, Christian/ Thurmair, Maria (2016): Audioguides: Die Inszenierung von Kunst im Hörtext. In: Hausendorf, H./ Müller, M. (Hg.), *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. Berlin: De Gruyter, 380–400.
- Hausendorf, Heiko (2011): *Kunstkommunikation*. In: Habscheid, S. (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: De Gruyter, 509–535.
- Hecke, Carola/ Surkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht In: Hecke, C./ Surkamp, C. (Hg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9–24.
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: iudicium.

- Kolečáni Lenčová, Ivica (2016): Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Kunstbildern. In: *Crossing Boundaries in Culture and Communication* 1/2016, 124–136.
- Nardi, Antonella (2015): Interkulturelle Spuren in DaF-Lehrwerken. Eine funktional-pragmatische Perspektive. In: Ehrhardt, C./ Scialdone M.P. (Hg.), *Die deutsch-italienische Kommunikation. Theorie und Praxis der Interkultur*. Münster: Waxmann, 111–134.
- Nardi, Antonella (2018a): Mit Audioguides Gemälde erschließen. Bildende Kunst im DaF-Unterricht. In: Kaunzner, U. A. (Hg.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann, 129–147.
- Nardi, Antonella (2018b): Modalità di trasmissione e strutturazione del sapere in audioguide per opere pittoriche. Analisi funzionale di esempi in lingua tedesca. In: Carobbio, Gabriella/ Lombardi, Alessandra (Hg.), *La comunicazione orale nel turismo. Analisi di generi comunicativi in lingua tedesca*. Bergamo, CERLIS Series, 37–60.
- Nardi, Antonella/ Engberg, Jan (2023): Museumskommunikation: Kulturspezifischer Wissenstransfer durch Audioguides. In: *Linguistik online* 124/6, 113–141. Online unter: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/10717/13748> [6. 04. 2014].
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124.
- Schwerdtfeger, Inge (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.
- Selting et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Wittstruck, Wilfried (2018): Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In: Kaunzner, U. A. (Hg.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann, 11–40.

Schulbücher

- Frassinetti, Anna/ Paola De Paolis (2023): *LiteraTour. Von Worten zu Werten*. Milano: Principato.

Audioguides

- Beckmann, Max (1923): *Doppelbildnis. Städel Museum: Frankfurt*. Online unter: <https://sammlung.staedelmuseum.de/de/werk/doppelbildnis> [26. 12. 2023].
- Bürkel, Heinrich (1838): *Regenschauer in Partenkirchen. Audioführung Nr. 229* (2011). Antenna Audio GmbH: Berlin und Neue Pinakothek: München.
- Liebermann, Max (1873): *Arbeiter im Rübenfeld. Ölstudie. Sauer, Viola/Hagen, Till: Max Liebermann. Wegbereiter der Moderne. Hörbuch zur Ausstellung in der Bundeskunsthalle Bonn (21.4.–11.9.2011)*. Bundeskunsthalle.de. Kunst und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland.
- Overbeck, Fritz (1896): *Im Vorfrühling. Museumsaudioguide*. Online unter: <https://izi.travel/en/6a09-das-overbeck-museum/de#/browse/0624bbdb-7df5-4f4a-b606-08791b63>

87ea/de [26. 12. 2023]. Audiogudetext einer Gymnasialschülerin: <https://izi.travel/en/6a09-das-overbeck-museum/de#/browse/fa76e1a8-7086-4c13-9cb3-2b476ef4ac4b/de> [26. 12. 2023].

Gemälde

Beckmann, Max (1923): *Doppelbildnis*. Städel Museum: Frankfurt. Online unter: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/14/Max_Beckmann%2C_Doppelbildnis%2C_1923.png [26. 12. 2023].

Bürkel, Heinrich (1838): *Regenschauer in Partenkirchen*. Neue Pinakothek: München. Online unter: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Heinrich_B%2C3%BCrkel_-_Regenschauer_in_Partienkirchen_-_WAF_133_-_Bavarian_State_Paintin_g_Collections.jpg [26. 12. 2023].

Fattori, Giovanni (1893): *I Butteri*. Museo Civico Giovanni Fattori: Livorno. Online unter: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c7/Giovanni_Fattori%2C_I_Butt_eri.jpg [26. 12. 2023].

Liebermann, Max (1873): Arbeiter im Rübenfeld. Ölstudie. Niedersächsisches Landesmuseum: Hannover. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/Max_Liebermann_Arbeiter_im_R%C3%BCbenfeld_%C3%96lstudie_1873.jpg [26. 12. 2023].

Fritz Overbeck (1896): *Im Vorfrühling*. Overbeck Museum: Bremen.

Sonstige Webseiten

Musorgskij, Modest Petrovič (1874): Gnomus. Aus: *Bilder einer Ausstellung*. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=4ZXI6nvkzFA> [26. 12. 2023].

Das Overbeck-Museum Bremen. Online unter: <https://izi.travel/it/6a09-das-overbeck-museum/de>.

III Psychologische Beleuchtungen

Challenges to self-regulation in enforced online language learning: The results of a qualitative investigation

Abstract: There is no question that the transition from face-to-face teaching to online learning, compelled by the outbreak of the COVID-19 pandemic in 2020, has profoundly impacted the general well-being, motivation to learn, emotions associated with learning, and learning behavior of students. This is substantiated by numerous studies conducted during and immediately after the pandemic in various parts of the world and diverse educational contexts. For instance, the results of the quantitative study by Przybył and Chudak (2022a, b) reveal clear differences in the ability to self-regulate the learning process, demonstrating that participants had not fully adapted to the new circumstances at the time of the study. They were, at least partially, overwhelmed by planning, monitoring, controlling their learning process, and reflecting on it in the new learning context, making self-regulation of their learning behaviors less likely. This paper aims to gain insights into the causes of the relatively low levels of nearly all phases of self-regulation among students and provides results of the qualitative data analysis focused on the six dimensions of the model for self-regulated distance language learning (Andrade/ Bunker 2009), i.e., motivation, learning strategies, time management, social and physical learning environment, and the overall performance in the learning process. It also strives to offer possible solutions for areas that pose particular challenges, drawing from the insights of the relevant disciplines in foreign language didactics.

Keywords: self-regulation, self-regulated language learning, language learning strategies, emotional self-regulation, motivation, distance language learning, online education

1. Introduction

The assertion that new learning environments may strongly affect learners' motivation and cognition (Pintrich 2003) prompted us to examine the changes in the levels of self-regulation (SR) in a group of students of linguistic majors who

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.

were forced to switch from traditional to online education as a result of the COVID-19 pandemic. Our prior quantitative studies (Przybył/ Chudak 2022a, b) helped us trace general patterns in self-regulated language learning (SRL), according to which,

- the investigated language learners suffered from an overall decline in the levels of SR after they were forced to study online, and
- SRL deteriorated with each subsequent stage of SR, that is from planning, through monitoring and control, up until reflection.

In order to triangulate both the data and the method (Wiśniewska 2014), we also collected qualitative insights from our participants, which we discuss in the present chapter, focusing on the threats to SRL resulting from the unexpected advent of online education. We believe that the qualitative paradigm is particularly apt for focusing on how university students altered their specific behaviours in response to the compulsory shift to online learning. In line with the theoretical foundations of the SR construct (Baumeister 2014), we aim to consider the potential triggers of *ego depletion* connected to the pandemic situation, and the impact of the situation on language learners' initiative, and decision-making. More specifically, our objective is to discuss the potential threats to the six pillars of SRL in online education proposed by Andrade and Bunker (2009) on the basis of the framework put forward by Dembo et al. (2006), that is, the motive (*why?*), the method (*how?*), the time (*when?*), the physical environment (*where?*), the social environment (*with whom?*), and the learners' performance in handling with the content of their courses (the *what?*).

2. The model of SRL in online education

Developed by Andrade and Bunker (2009), the theoretical framework to investigate SRL in online settings expands beyond the six pillars of SR mentioned in the introductory section of the present chapter, and successfully incorporates the notions of *dialogue* and *structure* (Moore 1973, 2019) into a complex model of distance language learning. According to Moore (2019) *dialogue* denotes constructive exchanges in the process of learning and teaching, whereas *structure* refers to the learning and teaching content, and its organisation in specific courses and curricula. The two dimensions interact in a transaction, which, from the perspective of Gestalt psychology, refers to “an interplay among the environment, the individuals and the patterns of behaviours in a situation” (Boyd/ Apps 1980: 5). In the specific context of distance and online learning, the transaction involves “the interplay of the behaviors of teachers and learners in environments in which they are in separate places and have to communicate

through a technology” (Moore 2019: 33) and, as such, implies some degree of transactional distance. Elements of structure in online language learning include course materials, such as actual course components, such as presentations, readings, media, instructions and assignments, links, or calendars with due dates, whereas elements of dialogue between the course instructors and the language learners include assignment feedback, discussion boards, online classes, and technology-mediated real-time one-on-one tutoring, and instant messages (Andrade 2014).

Andrade and Bunker’s model of SRL relies on Dembo’s (2006) framework, and assumes that SR incorporates six major pillars:

- *motivation*, related to the specific reasons and goals that individuals have in the language learning process, linked to various types of expectations, such as integrative drives or instrumental incentives;
- *methods*, connected to the use of language learning strategies (LLS) for grammar and vocabulary learning as well as developing language skills, but also relying on course-specific scaffolding, such as rubrics or various types of self-evaluation;
- *time*, involving allocation of time resources and planning learning intervals, as well as time management, for instance, through counteracting procrastination and handling distractions in online language learning;
- *physical environment*, related to learners’ surroundings and their impact on the process of learning, either facilitating or deteriorating the comfort of learning, and, unlike traditional face-to-face settings, solely depending on learners’ actions;
- *social environment*, pertaining to the significant others who could be contacted for the purpose of interacting in the language learnt, consulted, or asked for evaluative assistance, and regarded as potentially supporting the development of communicative competence;
- *performance*, defined as what is learnt, consisting in the acquisition of the language learnt, and, if optimal, involving a constant refinement of learning goals through reflection, possibly, technology-enhanced and feedback-driven.

The above framework has been chosen because of the empirical support linking the six SR dimensions to success in distance language learning (Andrade 2014, Dembo 2006) and its applicability to language education at tertiary level (Przybył 2023).

3. Examples of studies based on the SRL model

While the SRL model developed by Andrade and Bunker (2009) did exert considerable impact on the development of educational principles and practices in online tertiary language education as well as triggered advancements in distance language learning theories (cf. Andrade/ Evans 2012), it was used in relatively few studies investigating changes in the levels of SRL. Two of them, both recently presented at the Psychological Perspectives on Second/Foreign Language Learning and Teaching Conference (Szczyrk 2023), are discussed in the present section.

The study conducted by Baker (2019) was a mixed-method investigation of three international students participating in Intensive English Programmes (IEP), examining how they navigated through their international educational experience of studying abroad in the USA. Participants in the study were three young adults, one man and two women, with various L1 and cultural backgrounds, attending intensive TOEFL courses at an American university. They differed considerably in terms of their L1, their level of proficiency in English, personal characteristics, as well as a range of sociodemographic variables, yet they all had intrinsic motivation to develop their language skills. Participants' self-regulation was first tapped on the basis of their answers to an unpublished SRL inventory, which served as a selection criteria for choosing three out of several dozen students for the case study. The three learners then participated in a series of semi-structured interviews, the data from which was subject to contrast comparative analysis (Glaser 1965), involving "multiple iterative rounds of comparing, coding, and recoding as necessary" (Baker 2019: 12). According to the outcomes of the study, in terms of self-regulated learning principles and practices, participants in the study had a clear vision of progress, were not easily discouraged by obstacles, and readjusted their learning goals if necessary. They may have been different with regard to the sources of their achievement motivation, but they were all able to link personal objectives to the objectives of the IEP. They also applied efficient solutions in terms of monitoring their own performance, using course instructors' feedback, and, overall, benefiting from feedback loops in the following self-regulatory cycles of learning. The insights from the study are particularly relevant for the present chapter since they specifically mark the essential characteristics of highly self-regulated tertiary language learners.

The study carried out by Przybył (2023) relied on the SRL framework by Andrade and Bunker (2009) in designing strategic intervention aimed to boost tertiary language learners' self-regulation. Participants involved 61 students of applied linguistics majoring in English and German, and the intervention was conducted as a series of practical workshops, specifically dedicated to the six

dimensions of the SRL Model, that is, motive, method, time, physical environment, social environment, and performance. The measurement of SR levels involved the use of Self-regulation Formative Questionnaire (SRFQ; Gaumer-Erickson/ Noonan 2018). According to the outcomes of statistical analyses, the levels of SR measured post-intervention were significantly higher than those assessed pre-intervention with respect to SR overall, and its four stages of planning, monitoring, control, and reflection. While the study discussed in the present chapter does not involve any type of intervention, the study by Przybył (2023) remains relevant to the one discussed in the present chapter since not only did it incorporate the same theoretical background, but it was also conducted in a group of participants sharing a number of characteristics with our informants, that is, linguistic majors in a state-run university in western Poland.

4. Method

4.1 Research question

The present chapter attempts to answer the following research question (RQ):

What threats did the compulsory shift to online learning pose to SRL in tertiary language learners with respect to their motivation, methods, time management, social and physical learning environment, and their overall performance in the learning process?

4.2 Participants

Participants in the study were 321 students majoring in linguistics at a state-run university in western Poland, aged 18–25 ($M = 21.6$; $SD = 2.9$), 82% of whom were women. A considerable proportion studied German (115; 36%), English and German (111; 35%), and Russian (37; 12%), but a few students of other languages were also in the investigated cohort. Participants' self-reported CEFR levels in the languages chosen as majors are shown in Table 1.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
4.3%	8.7%	15.6%	30.9%	37.4%	3.1%

Table 1. Participants' self-reported CEFR levels

4.3 Data collection

In line with the recommendations for research during the COVID-19 pandemic, data was collected by means of an online form, which ensured complete anonymity and was advertised through faculty social media. Participants were asked to answer open-ended questions related to:

- (1) the aspects differentiating online language education from traditional learning,
- (2) the pros and cons of traditional and online education, and
- (3) dialogue- and structure-related assistance in foreign language courses.

4.4 Analytical procedures

Thematic analysis (TA; Braun/ Clarke 2006, 2019) was chosen as a major analytical technique for several reasons. First, because of its flexibility, we were able to adopt a deductive framework in data analysis and rest on the assumptions of the SRLL Model (Andrade/ Bunker 2009), which was particularly helpful in initial coding, discussed later in the present section. Second, a proper level of scientific scrutiny could be delivered because of the neat description of the six major stages of TA (Braun/ Clarke 2019), involving

- preliminary familiarisation with the data on the basis of repeated reading and initial annotations,
- theory-driven coding from the angle of the RQ,
- examining the feasibility of using the codes as themes,
- possible redefining of the initial themes, and naming their ultimate versions,
- discussing the findings in a report.

Data analysis involved the use of NVIVO ver. 1.7.1 and the codes and initial themes used in the analysis focused around the six dimensions of the SRLL Model (Andrade/ Bunker 2009) and included changes in participants' *motivation*, their selection and adjustment of learning strategies (*method*), *time management*, *social* and *physical learning environment*, and their overall *performance* in the learning process. During the process of analysis, a number of sub-themes were identified, such as course and task value (main theme: *motivation*), memory and metacognitive learning strategies (main theme: *method*), or learning at home (main theme: *learning environment*). This notwithstanding, the initial, theory-driven codes, turned out to provide an efficient framework for presenting the results in the following section.

5. Results

As indicated in the previous section, the answers to the RQ are presented with regard to the six main themes which, while originating from codes created deductively rather than inductively, were strongly represented in the data. To start with, our participants generally believed they were motivationally challenged due to the involuntary shift to online learning during the COVID-19 pandemic. In principle, many of them felt less motivated to participate in online classes in comparison to standard classes, which some of them attributed to the negative characteristics of online courses, such as their being more demanding in terms of concentration on learning activities. A number of participants complained about a drop in instrumental motivation owing to a decline in the number of tests per term as well as not actually being required to attend online classes. Moreover, some of them also complained that a lower degree of discipline did not allow them to control the level of their achievement. Several students also expressed their regrets about having lost the encouragement to learn regularly, which they had used to derive from regular everyday interactions with their peers and course instructors. Complaints were also made about lack of the physical presence of others. Some participants believed this triggered a decrease in their overall motivation to learn. Some also pointed out to a lower level of enjoyment in the classes, which they found to be more structured and less spontaneous.

With regard to *method*, the investigated language learners believed that the switch to online learning required them to expand their strategy repertoires. Overall, according to an apt comment from one participant, *the traditional system involved the use of better learning methods because they had been developed for a long time and we had enough time to get used to them*. Specifically, considering *metacognitive strategies*, several students expressed a firm conviction that they needed stronger planning and organising skills during the COVID-19 pandemic than in standard education. Also, according to some of them, applying some strategies which had used to work in traditional settings, such as simple memory strategies involving recalling what the course instructor said, turned out not to be efficient in online education. According to one participant, *remembering is easier when you can see the lecturer in front of you*. With reference to specific skills and subsystems, we received mostly negative comments about learners' not being able to take notes efficiently, particularly in classes with teachers explaining various aspects of grammar, and we found that while a considerable proportion of students admitted they had been provided with huge volumes of vocabulary to master, strategy instruction in this respect was virtually non-existent.

While a considerable proportion of our informants did refer to some positive consequences of the COVID-19 pandemic in terms of gaining some time, for

instance, by not having to commute or turn out at university, the focus of the present chapter is on threats rather than benefits and, hence, we limit the scope of our work to discussing the potential impediments to efficient time management by tertiary language learners. Indeed, time was frequently addressed in their responses, in which it was frequently observed that online learning was more demanding than traditional learning when it comes to time management. As aptly summarised by one participant, *online education makes the student truly accountable for the learning process, as it is the student who needs to organise their time on their own and contribute more in terms of individual work, so that, in fact, self-improvement becomes a necessity*. Some learners complained about feeling under time pressure due to limited contact with lecturers, being unable to ask for clarification when in doubt, and a considerable increase in the volume of assignments. Others reported spending much more time getting ready for classes and doing homework. All in all, those students were not actively seeking to optimise their time management under the new, online, circumstances, frequently felt challenged, and even lost. As one of them wrote, *during the pandemic leisure time became inseparable from time for learning, the boundaries between work and life are blurred, and the workload is much more time consuming than ever before*. Unfortunately, several students also reported that their classes did not take place regularly, and some lecturers used the opportunity of postponing them or arbitrarily changed lesson times as well as failed to appear online during their office hours. Moreover, there were participants who complained that email remained the only form of communication with some of their lecturers, and response time sometimes even reached a week or more. All in all, the novelty of online learning turned out to be a challenge in terms of time management to a large proportion of our students.

Even the very findings reported in the previous paragraph indicate that a considerable proportion of our participants experienced problems trying to get in touch with their lecturers. Moreover, interaction with course instructors was, to some extent, replaced with individual work. Indeed, we received a great many answers to our questions in which our respondents pointed to the declining amount of dialogue between language learners and language teachers. Most students reported a deterioration in terms of interaction with their lecturers as well as peers. Some pointed out that group work became a challenge, both in classes, due to the limitations of breakout rooms, and in project work after lessons, mostly due to the feeling of isolation and increased distance. One student wrote that what really was lost in the COVID-19 pandemic was *the eye contact and picking up each other's emotions and internalising each other's reactions as well as the non-verbal hints from our course instructors*, adding that she had felt more taken care of and safer in standard education simply because standard classes could run more smoothly thanks to the benefits of informal,

non-verbal clues. Some participants attributed the opportunity to develop as language learners solely to traditional classes, which, in their view, unlike online classes, provided them with spontaneous interaction with others in the target language. It was also the physical presence of lecturers and peers that some students linked to the ease of comprehending new notions or the efficiency of error correction, particularly in speaking. One student summed it up in the following way: *In traditional classes we tended to experience the kind of vivid language, accompanied by gestures, posture, and not impeded by broadcast interruptions.* In brief, the overall tone of students missing the traditional, face-to-face, interaction was nostalgic and indicated that a number of our participants felt both lonely and helpless about the increased distance in interacting with peers and course instructors. Some students tried to remain optimistic and expressed their convictions about the possible developments in the area, contemplating how they would feel in Skype one-to-one meetings with their instructors, or trying to find excuses for teachers' limited engagement in having real-time conversations with students.

In addition to the negative impact of the COVID-19 pandemic on the social environment, the shift from traditional to online education also resulted in numerous disturbances in the investigated learners' physical environments. In principle, depending on students' socioeconomic welfare, they were either able to adjust their living space and make it conducive to independent learning and learning online, or they struggled with many inconveniences of sharing their space with others. Several students specifically indicated that the COVID-19 pandemic deprived them of alternative learning spaces, such as various libraries or open learning spaces at university. One learner complained that they missed *those quiet places where one could focus easily.* Another one indicated that their learning space was limited to a small area with internet access. In addition, what was actually worrying among those participants who were enthusiastic about being able to learn *virtually everywhere* was that they were rather gullible when it comes to believing in being able to learn while participating in other activities, such as cleaning, watching films, or browsing the Internet.

With respect to the final pillar of SRL, that is, learners' actual performance, we need to admit that some of our informants consciously refrained from assessing their own performance because they felt that they had not been exposed to the new circumstances for a period long enough to make judgements. At the same time, a considerable proportion referred to a decrease in the volume of performance-related feedback from course instructors. This pertained to such issues as handling mistakes in the classroom, taking entry quizzes, or regular testing throughout the academic year, all of which, in view of our respondents, took place considerably less often in online education than they had used to in standard settings. Moreover, a number of students complained that their per-

formance in tests had worsened due to rigorous procedures applied by lecturers, such as limited time to answer questions in quizzes or tests, as well as not being able to allocate the time to specific tasks on one's own, or not being able to go back to previous questions in tests. A vast proportion of our respondents indicated that their performance deteriorated as a result of being overloaded with materials. According to one bitter comment, they were sometimes *overwhelmed with the amount of the learning content, the volume of the materials sent by lecturers, and plenty of topics which were incredibly hard to understand without any explanation on the lecturer's part*. A number of our participants also pointed out that the learning materials were frequently maladjusted to online learning, which impaired their rate of progress. Among them, some were particularly critical about the lack materials which would compensate for the absence of traditional grammar instruction in practical grammar classes. Grammar was also frequently referred to by students who felt that they were threatened by fossilisation of errors due to insufficient error correction in the online settings, along with pronunciation. A great many students taking part in phonetics courses reported that they were less comfortable trying to perfect the sound systems as well as the suprasegmental features of their target languages. Overall, most of our participants felt either dejected or anxious, both when it comes to how they would meet specific course requirements and the accomplishment of their educational language goals.

6. Discussion

According to the results presented in section 5, struggling with motivation was a particularly noticeable effect of the transition to online teaching during the COVID-19 pandemic. The difficulties encountered by our participants in this domain could be attributed to insufficient control and monitoring of the learning process, perceived limited ability to trace their own progress, and maintaining self-discipline – the lack of all of which may be more easily compensated by the course instructor in standard lessons. At the same time, the investigated language learners were influenced by restrictions in interacting with teachers and peers. Additionally, many students reported simply missing the joy of participating in traditional lessons as such. These results corroborate the findings of earlier studies, such as those by Hinc and Jarosz (2022) and Breckle (2022). In particular, as emphasised in the conclusions of the latter, a heightened level of stress, stemming from the novelty of the learning situation, the volume of work as well as the growing amount of time required to complete tasks assigned by the course instructors, are the factors to blame for undermining students' motivation. Also, based on insights from nearly 800 participants, the findings of

Sharp's (2019) study, indicated that levels of both intrinsic motivation, related to learning and mastery of the content, and extrinsic motivation, linked to the instrumental goal of earning high grades or approval from others, reported by students in online classes were significantly lower compared to face-to-face settings. Students also gave greater task-value ratings to face-to-face courses compared to online courses, which implies that they viewed face-to-face courses as more interesting and useful. This notwithstanding, a finding not supported by any results of our study was also reported, namely, students' ratings of self-efficacy for online courses were significantly higher compared to face-to-face courses, indicating that they felt more capable of succeeding in online courses. More generally, motivational challenges were also addressed by Voss and Wittwer (2020), who pointed out that while difficulties in maintaining motivation were evident not only in synchronous learning, but in asynchronous learning phases, under both circumstances they adversely affected the depth of engagement with the learning content.

As highlighted by Nanga-Me-Abengmoni (2022), technical aspects and challenges associated with the use of appropriate hardware and software play a crucial role in this context. During the ad-hoc-digitisation of learning and teaching in spring 2020, both students and teachers faced difficulties in this regard, leading to frustration and decreased motivation. As observed by Póltorak (2022), the abrupt transition resulted in speaking inhibitions as well as gave rise to the situation-specific anxiety linked to communicating in front of a group of people rather than addressing a specific listener. This was attributed to a number of causes, ranging from technical difficulties or students' unfamiliarity with speaking online while being required to use a camera, to a novel situation in which the entire group's attention was focused on them. Critically, while technical expertise and knowledge of available tools are essential for online language learning and required to sustain motivation, an understanding of media didactics and a concrete idea of how specific tools could be effectively utilised in the classroom are also crucial (Santo-Prinz/ Zeilhofer/ Auracher 2022). As reported by Zapłotna (2020), the integration of modern communication technologies in the classroom can enhance motivation and facilitate learning. For instance, communicating by email, chat, or social networks may be less stressful for students, fostering more spontaneous and frequent interactions, including those with native speakers. Kruk and Pawlak (2020) support this observation, noting that students prefer written, over spoken, communication in online education, and conclude that while relying on writing may be seen as a drawback, it is also characterised by a relatively high authenticity, a reduced foreign language anxiety, or even a positive impact on students' motivation to participate in online classroom activities.

A crucial issue, impacting both teachers and students, is the absence of direct face-to-face communication, often persisting even during synchronous online learning. This challenge partly results from inadequate technical equipment – for instance the absence of webcams, low-resolution cameras leading to poor image quality, or slow internet connections. Additionally, participants in online communication may be unwilling to present themselves and their workspaces in front of the camera. As reported by Bryła-Cruz (2021) as well as Amet and Schmidt (2022), the inability to visually connect with communication partners is particularly frustrating. The absence of non-verbal and para-linguistic elements in teacher-student communication complicates the teaching process. Facial expressions and gestures, convenient for conveying information, but also serving as essential forms of feedback facilitating self-monitoring of the learning process, are largely omitted in this case. Over time, this lack has a demotivating and frustrating effect on all involved parties.

Another challenge, as evidenced by the analysis of students' statements in section 5, revolves around the necessity to swiftly adapt or broaden the repertoire of LLS. This particularly pertains to the domain of metacognitive strategies, employed in planning and organizing the learning process. Firstly, strategies utilised in former circumstances may not always be applicable or equally effective in the new learning environment. Secondly, training in adopting new strategies which could prove more effective in online training, is scarce. This issue was discussed by Choi (2016), who diagnosed certain deficits in students' use of strategies in online education. According to Choi (2016: 10), “[t]o promote successful online learning, we need to take into account how to promote learners' metacognition and peer learning while learning in this environment. In other words, learning contents and tasks dealt with in this environment should be presented in such ways that learners can plan, monitor and regulate such activities (i.e., metacognitively), and that should be organized to promote interaction among the learners, in the sense of peer learning”.

At this juncture, the interconnection between motivation and the utilisation of appropriate LLS should be highlighted. According to Yeh et al. (2019), students with higher motivation are more inclined to adopt various SRL strategies and supportive online learning behaviours to enhance their learning experience, subsequently boosting their expectations for learning outcomes. Thus, in order to be successful in online language learning, students to be proactive. Such attribution of key determinants of success to learners' traits and behaviours rather than specific inherent course factors is not uncommon (Steinkamp 2018; Yeh et al. 2019). For instance, Steinkamp (2018) regards SRL as a pivotal factor for success in online learning environments and posits that learners must set goals and manage their time effectively when participating in online courses, yet, at the same time, points out that due to a lack of organisational, goal-setting, and self-

monitoring skills, many students struggle, fall behind, or even abandon studying online. The importance of providing strategy training in the context of online teaching was emphasised by Fischer, Fischer-Ontrup and Schuster (2022), who found that in distance learning, the structuring of subjects and consideration of diverse learning requirements were minimised by teachers along with individual support. This is particularly alarming since while successful strategy transfer from face-to-face to distance learning is feasible in certain contexts (Avila/ Genio 2020), it requires appropriate support, encouragement, and counselling. Indeed, it is especially important to motivate students to employ strategies they might perceive as less suitable, including those from the category of social strategies (e.g., peer learning).

Among the challenges reported by students in online learning, time management difficulties occupy a prominent position. At the same time, effective time management is a crucial pillar of SR that can significantly enhance learning and contribute to higher performance. While most students are cognizant of the importance of properly organising their time, planning learning activities, and avoiding repeated procrastination, they often encounter challenges in accurately estimating the time required for individual tasks. As Breckle (2022: 15) affirms, this difficulty can lead to pressure and stress, which, in turn, may have a detrimental impact on information processing and the retention of new knowledge (cf. Hurd 2007, Kaczmarczyk 2020: 24). Batbaatar and Amin (2022) refer to similar challenges in their study, focusing not only on time management but also on academic procrastination. This behaviour is estimated to affect 80–95 percent of college students or at least half of university students. They report that a good internet connection, technical skills, and interaction with lecturers can enhance students' time management. According to their findings, when students can adapt to the online learning situation, possess compatible devices, know how to use applications or online resources to increase their knowledge, and communicate with their teachers periodically, they are more likely to enjoy and effectively manage their time. Additionally, they highlight that students who can control their metacognition and motivation are better equipped to manage their time effectively. In the context of academic procrastination, Batbaatar and Amin (2022) note that students who feel personally invested in their studies and have clear goals are more inclined to create long-term and short-term plans, reducing the likelihood of procrastination.

Another recurrent issue in online learning is the shortage – or even lack – of contact with teachers and fellow students. Indeed, social environment played a crucial role for the participants in our study, who acknowledged the significance of human contact. According to Kaczmarczyk (2020: 21), physical presence is considered a basic need, essential for proper functioning in everyday life and educational contexts. Resulting from the involuntary transition to online

learning, individual work, isolation, and distance may have a noticeable negative impact on students, affecting their mood and learning performance. This certainly resonates with expressions of longing for the spontaneous face-to-face interaction in the classroom and the closeness to both fellow students and teachers widely present in our participants' insights.

Finally, the physical conditions that language learners encountered during the pandemic gave had a number of important consequences. The necessity to share space with other family members, coupled with the closure of most public institutions due to the lockdown, resulted in a lack of alternative learning spaces. This issue, notably affecting concentration, has been frequently referred to. As indicated by Knauff (2022), the problem not only significant for younger learners, school-age children, but also for families with low socio-economic status. For instance, their homes may not provide sufficient spaces for focused learning. Various studies confirm that children and young people were particularly affected by the COVID-19 crisis (cf. Schubarth 2020). One investigation which stands out was conducted by Horstmann (2022) in a group of nearly 6,000 German MA/MS students and shed light on aspects such as the assessment of access to study-related infrastructure, such as libraries or study rooms, during the pandemic. Surprisingly, more than half of the students rated their access options as good or very good, with only a quarter giving a grade between poor and very poor. Unable to present similar findings referring to the actual settings of the participants of our study, we hope that relevant institutions are able to learn from the pandemic experience and educational infrastructure is not overlooked in any adaptive actions.

7. Conclusions and pedagogical implications

In light of the challenges identified in section 5 resulting from the transition from face-to-face to online teaching, it is imperative to recommend specific actions. The exploration of viable solutions is facilitated by interdisciplinary fields, particularly those related to foreign language learning, including, first and foremost, psychology (Chudak/ Przybył 2022).

First, attention needs to be directed to motivation, which, as emphasised by Dörnyei (2005: 65), serves as the driving force that initiates L2 learning and sustains the often lengthy and arduous learning process. Without it, even individuals with remarkable abilities cannot achieve long-term goals. This aspect gains particular significance in the context of online education discussed in this paper. The responses from interviewees indicate that various factors within this particular mode of education that can diminish motivation. As Kleppin (2001/2002) points out, it is challenging for teachers to consistently motivate all stu-

dents with specific techniques in the long term, given the myriad individual differences in emotions, attitudes towards the subject matter, learning materials, teaching techniques, or the teacher themselves. Kleppin underscores the importance of learners' perception of their self-efficacy, which, if positive, can lead to increased effort (cf. Tyszkowska 2022: 56–61). However, promoting students' sense of control and the development of evaluation mechanisms, along with autonomy and SR in their learning process, is crucial and assumed to be closely linked to motivation. In the context of online learning, a number of external factors seem to play a significant role: the altered learning environment due to the pandemic, the availability of teaching materials, disruptions in the group dynamics due to separation and limited contact opportunities, and, finally, teachers, who may not fully adapt to the situation. Some teachers may not invest sufficient effort to understand the students' motivational situation, evaluate these insights, and act accordingly by supporting and encouraging students to continue. Yet, a truly supportive approach involves providing not only outcome-related, but also process-related feedback, and conveying the feeling that efforts are (cf. Boekaerts 2002).

Engaging in various activities or strategies, such as maintaining learning diaries, utilising checklists to monitor students' emotional well-being, and verbalising emotions through self-talk or conversations with peers or course instructors, are recommended practices in traditional language teaching (cf. Chudak 2011). They can also be seen as underlying a more general approach aimed at activating students and enhancing the efficiency of their work (Cottrell 2003:59–96), and they are definitely recommended in the context of online teaching.

The training of LLS should not be neglected. While various forms can be considered in face-to-face teaching during non-pandemic times, such as the gradual, systematic modelling of learning strategies (Haukås 2012), separate or integrated, direct or embedded instruction about LLS over an extended period (Sulikowska 2011: 162–164), or different strategy training models (Trendak 2015: 103–107), exceptional situations, like the unexpected and sudden switch to an unfamiliar form of teaching, require swift and focused action. In such situations, it is advisable to conduct a strategic intervention (SI), an action designed to address specific challenges, helping students overcome obstacles, maintain motivation, optimize the learning process, and make continuous progress. This intervention should be closely integrated with other class activities, as it is believed that only integrated and direct training can yield the best results (cf. Trendak 2015: 143). As demonstrated by Trendak's study (2015: 170), conducting a SI can lead to an increase in the frequency of using strategies, help students develop a wider range of learning strategies, raise their awareness of the value of LLS, and facilitate the process of L2 or L3 learning. The results of Przybył's

project (2023) mentioned in section 3 also strongly support implementing SI and SRL interventions. These interventions promote the conscious use of LLS by students, assisting university students in developing and strengthening their strategic competence and ultimately becoming self-regulated, strategic language learners.

Santo-Prinz, Zeilhofer and Auracher (2022) also point out that it is necessary to train language instructors in using tools suitable for the digital learning environment of distance learning (see also Heusinger 2020, Grein 2021). Prikoszovits (2022) underscores that digital teaching skills, a part of teacher training described in documents like the “European Portfolio for Student Teachers of Languages” (Newby et al. 2007), primarily pertain to using digital media or tools in a traditional classroom setting. The guidelines focus on media literacy, an equally important aspect addressed in numerous academic publications before the COVID-19 pandemic. However, the reference documents do not extensively focus on teaching skills in purely virtual, long-term teaching scenarios. They address these skills at most in hybrid models and very rarely in purely digital formats. Consequently, a need exists to intensify reflection on this previously neglected area and develop corresponding resources that would assist teachers in sharpening their awareness of certain aspects of teaching in a digital context. These resources should also help them find concrete solutions for their everyday teaching (cf. Redecker 2017). Breckle (2022) highlights several key factors, including:

- the importance of providing varied digital teaching materials with clear instructions to maintain student motivation;
- addressing the difficulties experienced by students with self-regulation of learning by offering clear and accurate course information, guidelines on deadlines, and providing clear, logical, and comprehensible feedback.
- emphasising a balanced mix of asynchronous and synchronous course elements, incorporating different forms of work (individual, partner, or group work), taking small steps, and frequently alternating activities to develop all language skills (reading, writing, listening, viewing, and speaking).
- stressing the relevance of differentiation, especially in the products created by students. In addition to traditional formats like PowerPoint presentations or written work, students should always have opportunities to express themselves orally or present a short lecture, possibly as a recording or video contribution (cf. Voss/ Wittwer 2020).

As psychological problems have become particularly noticeable in the digital learning space and in connection with the switch from face-to-face to online teaching, experienced as a crisis situation (Poleszak/ Pyżalski 2020), it is recommended that language teachers should be especially sensitised to the im-

portance of maintaining contact with students, as well as promoting contact among the students themselves, even outside of the virtual classroom. Encouraging student interaction outside the formal class setting is crucial. Prikoszovits (2022), for example, suggests planning suitable activities in breakout rooms or on platforms such as *Zoom* (<https://zoom.us/>), *MS Teams* (<https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/log-in>), *Google Meet* (<https://meet.google.com/>), or *Slack* (<https://slack.com/>). These platforms enable students to get to know each other, meet frequently, and exchange ideas and experiences directly.

Another critical issue in the context of online language education is the use of web cameras, which enable the utilisation of para-linguistic communication tools in the virtual classroom. Paralanguage serves interactive, activating, regulating, organising, and even language-replacing functions in language education, acting as a tool for conveying information, facilitating retention as well as monitoring the learning process through paralinguistic feedback (Amet/Schmidt 2022). In virtual language teaching, the use of web cameras, while limited, is crucial for enabling para-linguistic communication. However, as previously discussed, its adoption can be challenging for certain reasons. Nevertheless, encouraging students to switch on their cameras can help reduce the distance between participants in the lesson. According to Bryła-Cruz (2021), engaging in a conversation about the importance of maintaining a regular daily routine and not forsaking certain activities typically undertaken when attending in-person classes, such as dressing appropriately and maintaining personal hygiene, can contribute to students' willingness to switch on cameras as well as their physical and mental well-being. We believe the course instructor plays a significant role in this context, setting a good example by regularly switching on their own camera.

The shift from face-to-face to online-teaching during the COVID-19 pandemic significantly influenced students' language learning experience, particularly impacting their motivation, as well as their ability to organize their learning effectively. This impact is particularly evident in decreased motivation levels, struggles in sustaining motivation, and challenges in structuring their learning process. Additionally, it has brought to light deficiencies in students' knowledge of LLS, especially in the realm of metacognitive skills. The shift has revealed the critical role of interpersonal contact among those engaged in the learning process, emphasising the potential ramifications of its absence. Therefore, it is important to pay more attention to the mentioned aspects, as well as to foster the development of students' SR and adjust the instructional practice. We believe that implementing measures such as SIs, encouraging individual and group reflections, and enhancing teachers' qualifications in digital pedagogy can effectively address issues related to online learning.

References

- Amet, Burçin/ Schmidt, Anna-Lena (2022): Kamera an?! Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer Mittel im virtuellen DaF-Unterricht In: *GFL-Journal* 1, 130–157. Online: <http://gfl-journal.de/1-2022/Amet%20Schmidt.pdf> [25. 11. 2023].
- Andrade, Maureen (2014): Dialogue and structure: Enabling learner self-regulation in technology-enhanced learning environments. In: *European Educational Research Journal* 13, 563–574.
- Andrade, Maureen/ Bunker, Ellen (2009): A model for self-regulated distance language learning. In: *Distance Education* 30, 47–61.
- Andrade, Maureen/ Evans, Norman (2012): *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Routledge.
- Avila, Ernie C./ Genio, Ana Maria Gracia J. (2020): Motivation and Learning Strategies of Education Students in Online Learning during Pandemic. In: *Psychology and Education* 57, 1608–1614.
- Baker, Allison. (2019): *Self-regulation in transition: A case study of three English language learners at an IEP*. Provo: Brigham Young University.
- Batbaatar, Nominzul/ Amin, Grace (2022): Students' time management during online class. In: *Proceeding of International Conference Universitas Pekalongan 2021* Vol. 1, No. 1, 189–194. Online: <https://proceeding.unikal.ac.id/index.php/icunikal2021/article/view/627/473> [22. 12. 2023].
- Baumeister, Roy (2014): Self-regulation, ego depletion, and inhibition. In: *Neuro-psychologia* 65, 313–319.
- Boekaerts, Monique (2002): Motivation to learn. In: *Educational practices series* 10, 1–27.
- Boyd, Robert/ Apps, Jerold (1980): *Redefining the discipline of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braun, Virginia/ Clarke, Virginia (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101.
- Braun, Virginia/ Clarke, Virginia (2019): Reflecting on reflexive thematic analysis. In: *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11, 589–597.
- Breckle, Margit (2022): Neue Möglichkeiten des universitären Deutschlernens in Finnland durch Online-Unterricht: Am Beispiel eines KiVAKO-Deutschkurses. In: *GFL-Journal* no. 3, 1–21. Online: <http://gfl-journal.de/3-2022/Breckle.pdf> [25. 11. 2023].
- Bryła-Cruz, Agnieszka (2021): Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość. In: *Języki Obce w Szkole* 2, 25–30. Online: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/sni9sm/jows-2-2021-online.pdf [25. 11. 2023].
- Choi, Beomkyu (2016): How people learn in an asynchronous online learning environment: The relationships between graduate students' learning strategies and learning satisfaction. In: *CJLT RCAT* 42,1–15.
- Chudak, Sebastian (2011): Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych. In: *Lingwistyka Stosowana* 4, 251–266.
- Cottrell, Stella (2003): *The Study Skills Handbook. Second Edition*. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan.

- Dembo, Myron/ Junge, Linda/ Lynch, Richard (2006): Becoming a self-regulated learner: Implications for web-based education. Web-based learning: Theory, research, and practice. In: O'Neil, Harold F./ Perez, Ray S. (eds.): *Web-based learning: Theory, research, and practice*. New York: Routledge, 185–202.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fischer, Christian/ Fischer-Ontrup, Christiane/ Schuster, Corinna (2022): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 136–152.
- Fraščíková, Simona (2023): Einsatz von digitalen Tools beim Einüben linguistischer Phänomene. In: Hornáček Banášová, Monika (ed.), *Digitaler Unterricht im Bereich der Hochschulgermanistik*. Trnava: UCM, 36–58.
- Gaumer Erickson, Amy/ Noonan, Patricia (2018): Self-Regulation formative questionnaire. In: Gaumer Erickson, Amy/ Noonan, Patricia (eds.): *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom*. Thousand Oaks: Corwin, 177–178.
- Glaser, Barney (1965): The constant comparative method of qualitative analysis. In: *Social Problems* 12, 436–445.
- Grein, Marion (2021): Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In: Strömsdörfer, Dennis (ed.), *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg, 18–31.
- Haukås, Åsta (2012): Gewusst wie! – Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 23–26.
- Heusinger, Monika (2020): *Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Hinc, Jolanta/ Jarosz, Adam (2022): Students' perception of distance learning of a foreign language. In: *Neofilolog* 59/2, 109–125.
- Horstmann, Nina (2022): CHECK – Informatik, Mathematik, Physik: Studienbedingungen an deutschen Hochschulen im zweiten Jahr der Corona-Pandemie. Online: <https://www.che.de/download/masterstudium-corona/> [2.01.2024].
- Hurd, Stella (2007). Distant Voices: Learners' Stories About the Affective Side of Learning a Language at a Distance. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 242–259.
- Kaczmarczyk, Marek (2020): Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej. In: Pyżalski, Jacek (ed.), *Edukacja w czasie epidemii COVID-19*. Warsaw: EduAkcja, 20–24.
- Kamiński, Krystian (2021): Emergency online teaching during the global pandemic – a review of selected cases from international research to date. In: *Neofilolog* 57/2, 237–247.
- Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: *DaF* 4, 219–225.
- Kleppin, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: *DaF* 1, 26–30.
- Knauf, Helen (2022): Lernen auf Distanz während der Coronapandemie. Eine Längsschnittstudie zu Ressourcen und Herausforderungen aus Elternsicht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16, 465–479.
- Kruk, Mariusz/ Pawlak, Mirosław (2020): Drugie życie, czyli o doświadczeniach studentów filologii angielskiej w świecie wirtualnym *Second Life*. In: *Języki Obce w Szkole* 4, 11–17.

- Online: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/po2x1h/jows-4-2020-online-2.pdf [25. 11. 2023].
- Lee, Shzh-chen Nancy/ Ogawa, Chie (2021): Online Teaching Self-Efficacy – How English Teachers Feel During the Covid-19 Pandemic. *Indonesian TESOL Journal* 3/1, 1–17.
- Moore, Michael (1973): Toward a theory of independent learning and teaching. In: *The Journal of Higher Education* 44, 661–679.
- Moore, Michael (2019): The theory of transactional distance. In: Moore, Michael Grahame/ Diehl, William C. (eds.), *Handbook of distance education* (4th ed.). New York: Routledge, 32–46.
- Nanga-Me-Abengmoni, Léonel (2022): Quo Vadis, DaF-Unterricht? Aktuelle und zukünftige Herausforderungen virtueller DaF-Lehrveranstaltungen an Kameruner Hochschulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: *GFL-Journal* no. 1, 41–67. Online: <http://gfl-journal.de/1-2022/Nanga-Me-Abengmoni.pdf> [25. 11. 2023].
- Newby, David/ Allan, Rebecca/ Fenner, Anne-Brit/ Jones, Barry/ Komorowska, Hanna/ Soghikyan, Kristine (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Panadero, Ernesto/ Fraile, Juan/ Pinedo, Leire/ Rodríguez-Hernández, Carlos/ Balerdi, Eneko/ Díez, Fernando (2022): Teachers' Well-Being, Emotions, And Motivation During Emergencz Remote Teaching During To COVID-19. In: *Frontiers in Psychology* Vol. 13, 1–14. Online: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.826828/full> [12. 12. 2023].
- Pintrich, Paul (2003): Motivation and classroom learning. In: Weiner, Irving B. (ed.), *Handbook of psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons, 103–122.
- Poleszak, Wiesław/ Pyżalski, Jacek (2020): Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii. In: Pyżalski, Jacek (ed.), *Edukacja w czasie epidemii COVID-19*. Warsaw: EduAkcja, 7–15.
- Półtorak, Ewa (2022): O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/ kolejnego języka obcego online. In: *Neofilolog* 58/1, 43–64.
- Prikoszovits, Matthias (2022): Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung. In: *GFL-Journal* no. 1, 98–129. Online: <http://gfl-journal.de/1-2022/Prikoszovits.pdf> [25. 11. 2023].
- Przybył, Jakub (2023): The effects of strategic instruction on self-regulated language learning. In: *XLinguae* 16, 168–182.
- Przybył, Jakub/ Chudak, Sebastian (2022a): University students' self-regulating capacity in standard and enforced online language learning. In: *Moderna Språk* 116, 47–66.
- Przybył, Jakub/ Chudak, Sebastian (2022b): The psychological construct of self-regulation in investigating foreign language learners in standard and online educational settings: Conclusions from a pilot study. In: Pieklarz-Thien, Magdalena/ Chudak, Sebastian (eds.), *Wissenschaften und ihr Dialog in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress, 171–189.
- Redecker, Christine (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [25. 11. 2023].

- Santo-Prinz, Manuela/ Zeilhofer, Luisa/ Auracher, Jan (2022): Zufrieden durch das erste Corona-Semester? Das Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher Hochschuldozent*innen in Japan. In: *GFL-Journal* no. 1, 68–97. Online: <http://gfl-journal.de/1-2022/Sato-Prinz.pdf> [25. 11. 2023].
- Schubarth, Wilfried (2020): “Wir wollen wieder in die Schule” – Schule als sozialen Ort (wieder)entdecken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 51. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/schule-2020/322688/wir-wollen-wieder-in-die-schule/> [29. 12. 2023].
- Stark, Emily (2019): Examining the Role of Motivation and Learning Strategies in Student Success in Online Versus Face-to-Face Courses. In: *Online Learning* 23, 234–251.
- Steinkamp, Karl (2018): Four tips for a successful virtual learning initiative: How to improve student performance and prepare students for the real world by incorporating a successful online learning initiative into your school’s curriculum. In: *Tech & Learning* 38, 2.
- Sulikowska, Anna (2011): *Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Trendak, Olga (2015): *Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-focused Instruction*. Cham/ Heidelberg/ New York/ Dordrecht/ London: Springer.
- Tyszkowska, Małgorzata (2022): *Samoregulacja uczenia się w edukacji przedmiotowej. O budowaniu przestrzeni i wsparciu ucznia*. Edu design.
- Voss, Thamar/ Wittwer, Jörg (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung In: *Unterrichtswissenschaft* 48, 601–627. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-020-00088-2> [25. 11. 2023].
- Wiśniewska, Danuta (2014): The why and how of using mixed methods in research on EFL teaching and learning. In: Pawlak, Mirosław (ed.), *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*. Cham: Springer, 275–288.
- Yeh, Yu-Chen/ Kwok, Oi-Man/ Chien, Hsiang-Yu/ Sweany, Noelle Wall/ Baek, Eunkyeng/ McIntosh, William Alex (2019): How College Students’ Achievement Goal Orientations Predict Their Expected Online Learning Outcome: The Mediation Roles of Self-Regulated Learning Strategies and Supportive Online Learning Behaviors. In: *Online Learning* 23, 23–41.
- Zapłotna, Agata (2020): Rola interakcji internetowej na zajęciach z języka obcego. In: *Języki Obce w Szkole* 3, 19–24. Online: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/weqzcy/jows-3-2020-online-4.pdf [25. 11. 2023].

Integrative Zugänge zur Empathie im Lehrerhandeln: Funktionen von empathischen Displays und sozio-integrative Brückenbildung

Abstract: This article discusses empathic teacher action as an important integrative competence and analyses it in the context of teaching German as a foreign language. The analysis firstly provides insight into the functional understanding or subjective theories of empathic action from the perspective of the learners, based on written surveys and situational analyses conducted with 120 participants. On the other hand, insights into functional contexts of empathic displays in the context of a classroom interaction are given from an interactional analytical perspective, focusing on the conversation in the plenum. In doing so, two perspectives were integratively linked in the analytical process. At this interface, in addition to many complementary aspects, the function of empathy for socio-integrative bridge-building was elaborated as a special aspect.

Keywords: empathy, classroom interaction, interaction analysis, learners' perceptions of empathy

1. Perspektiven und Herausforderungen der Integrativität

Deutsch als Fremdsprache (DaF) als inhärent interdisziplinäres Fach befindet sich in einer wichtigen *Interface*-Position zur problemlösungsorientierten Verknüpfung unterschiedlicher Disziplinen und der Praxis – nach dem Motto *aus, mit und für die Praxis* (Altmayer et al. 2021; Piekларz-Thien/ Chudak 2022; Winkler/ Schmidt 2016). Dies verlangt eine holistische, multiperspektivische, analytische Denkweise, Adaptivität und setzt ein interdisziplinäres, integratives Handeln voraus, das einerseits „befreit, aber zugleich zur Selbstdisziplin und Selbstreflexivität verpflichtet“ (Schmenk 2019: 32). Integration ist keine einfache Addition und viel mehr Innovation, die aus der Perspektivenvielfalt und produktiven Irritationen kreative Ressourcen schöpft und neue Lösungen entwickelt. Die eristische Kompetenz (Feilke et al. 2019) und der produktive Umgang

1 Milica Lazovic, Philipps-Universität Marburg, lazovic@staff.uni-marburg.de, ORCID: 0000-0001-8500-6345.

mit der Divergenz sowie die Offenheit und die Fähigkeit, über die eigene Disziplin hinaus zu denken, sind die Voraussetzung für eine interdisziplinäre Kompetenz (Lerch 2017). Im integrativen Ringen mit multiplen Perspektiven (und dabei oft kollidierenden Aspekten) ist das Herausarbeiten eines systematischen, kohärenten, holistischen Bildes – *das reflexive Equilibrium* (Froedeman et al. 2017: 268) – das Ziel.

Nicht nur die Komplexität und die Mehrdimensionalität des Gegenstandsbereiches, sondern auch die starke Verpflichtung der Aufgabe der Lösungsfindung für die Praxis, erschweren es dem Bereich DaF, sich aus der Rolle des „Kindes der Praxis“ und aus der Abhängigkeit von den älteren „Fach-Verwandten, Stiefmüttern und fremden Schwestern“ weiter von einem multi- zu einem voll inter- oder transdisziplinären Fach zu bewegen und die Mehrwerte ihrer *Interface*-Position produktiver zu nutzen und sich weniger als eine Empfänger- und mehr als eine Geber-Disziplin zu profilieren. In der Forschung herrscht immer noch ein strukturiertes Miteinander mit Synthesebemühungen, aber oft nur eine additive oder ergänzende Hilfs-Integrativität. In der Unterrichtspraxis und in der Lehrerbildung scheint es besonders notwendig, an der Anschlussfähigkeit einzelner spezialisierter, oft fragmentierter Wissensbestände und für ein integratives Mindset zu arbeiten und diese in die bereits bestehenden Modelle der Reflexionsförderung fester zu verankern, um somit die holistische, analytische Denkweise, Innovativität aus der Adaptivität im Sinne der Aktionsforschung sowie die Transferabilität auf neue Handlungskontexte zu fördern. Wichtig wäre es, an der Verknüpfung unterschiedlicher Modalitäten des integrativen Lernens in unterschiedlichen Zyklen der Professionalisierung zu arbeiten und dies in mehreren Zyklen systematisch, wofür longitudinale Studien plädieren (Braßler/ Schultze 2021: 12).

Das integrative Handeln der Lehrkräfte im DaF-Kontext umfasst drei Dimensionen und ihre Verschränkungen: (1) die horizontale Dimension der Lernwelten zur Verknüpfung diverser Lernkontexte, individueller und institutioneller Lernprozesse, insbesondere aktuell zu digitalen Lernwelten; (2) die vertikale Dimension des situierten Lernprozesses zur Verknüpfung der kognitiven, aktionalen, emotionalen und sozialen Dimensionen im situierten Lernprozess; (3) die transversale Dimension zur systematischen Verknüpfung der Entwicklungsprozesse aus der longitudinalen Perspektive. Darüber hinaus bezieht sich das Integrative nicht nur auf die produktive Synergie unterschiedlicher theoretischer Ansätze, Methoden, Perspektiven und Argumentationsstränge – im *Interface* unterschiedlicher Wissensdomäne (sprach-, literatur-, medien-, erziehungs-, sozial-, kultur-, wissenschaftlichen und didaktischen etc.), sondern lassen sich als integrative Denkfigur verstehen, verortet in unterschiedlichen Handlungsphasen im Lehrerhandeln, z. B. bei der Integration unterschiedlicher Perspektiven bei der präaktionalen Analyse, bei der mehrdimensionalen Kon-

zeption einer Maßnahme, bei ihrer adaptiven Umsetzung sowie in der postaktionalen Analyse und Reflexion.

An dieser Stelle knüpft der vorliegende Beitrag an und greift das komplexe Phänomen *Empathie* auf, das bereits als Untersuchungsgegenstand eine multiperspektivische, integrative Herangehensweise verlangt, das aber gleichzeitig als Fähigkeit zur Verknüpfung der eigenen mit der Perspektive des Anderen als eine zentrale integrative Kompetenz zu verstehen ist. Verstanden wird die Empathie als Fähigkeit zum „Erkennen der Perspektive, zum situierten Verstehen und Nach-Fühlen der kognitiven und emotionalen Prozesse des Anderen“ (Jordan/Schwartz 2018: 25). Empathie ermöglicht es, „den inneren Bezugsrahmen des Anderen so wahrzunehmen, als ob man die andere Person wäre, allerdings ohne die als-ob-Position aufzugeben“ (Rogers 1989: 37). Diese perspektivische Differenz wird als wichtige aktionale Ressource für die Förderung der Lernprozesse betrachtet, an der unterschiedliche Aspekte, Handlungsdimensionen und Perspektiven interagieren und im eigenen Handlungskontext reflektiert berücksichtigt werden sollten, was in der Lehrerbildung als integrative Kompetenz zu kultivieren wäre. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Empathie als integrativer Kompetenz und betrachtet diese nach einer theoretischen Fundierung (s. Abschnitt 2) multiperspektivisch und integrativ: Einerseits (s. Abschnitt 3.1) wird anhand einer Umfrage und einer Situationsanalyse die Perspektive der Lernenden dargestellt und dabei ihre subjektiven Theorien und Erwartungen in Bezug auf das empathische Lehrerhandeln; andererseits (s. Abschnitt 3.2) wird das empathische Lehrerhandeln interaktionsanalytisch untersucht. Bei der Verknüpfung zweier Perspektiven kristallisiert sich die Funktion der Empathie für die sozio-integrative Brückenbildung als besonders relevant heraus.

2. Dimensionen der Lehrer-Empathie in der Unterrichtskommunikation

Die Relevanzen der Empathie im Lehrerhandeln liegen nicht nur auf der affektiv-emotionalen oder sozialen Ebene (vgl. Huynh 2020), sondern in positiven Auswirkungen auf die Lernkognitionen (*positive broadening*, vgl. Marx 2020: 133) begründet, im Abbau von Lernblockaden, in der Unterstützung der Selbstregulation und Partizipation sowie in der adaptiven Lernbegleitung (vgl. Kilian/ Marx 2020: 496ff.). Empathie ist ko-konstruktiv und grundlegend konstitutiv für die Herstellung sozialer Aktivitäten (Kupetz 2020: 147; 2015) und nicht additiv als eine zusätzliche Dimension des interaktiven Mehrwerts zu verstehen. Als mehrdimensionales Phänomen ist Empathie nicht einfach formbezogen und einfach parametrisierbar (ebd.), sondern immer dynamisch transformierbar,

funktional-, situativ-abhängig, wobei manche empathische Akte latent bleiben (und sich z. B. in der Perspektivenübernahme, geteilten Inferenzen zeigen). Drei Dimensionen werden im empathischen Display oft hervorgehoben: die körperliche, die affektiv-emotionale und kognitive Dimension (vgl. Breyer 2020: 16), wobei die Dynamiken der affektiven und kognitiven Dimension bzw. des *emokognitiven Stellmechanismus* (vgl. Fiehler 1990: 67) eine besondere Rolle spielt, der die mentalen und emotionalen Dimensionen in ihrer gegenseitigen Präformierung handlungsorientierend reguliert. Während manche empathischen Handlungen automatisch und unbewusst erfolgen (vgl. *Dual process Modell* von Rameson/ Libermann 2009), sind andere eher reaktiv (als *trouble-repair*) oder dienen als *empathy offers*, die ko-konstruktiv entwickelt werden. Empathische Handlungen sind an Ethnokategorien gebunden, haben zugleich einen *In-Grouping*-Charakter und sind vom Vorrat von (sozialisierungsbedingt sedimentierten) Emotionsregeln und Erfahrungswerten abhängig, die Erwartungen, Einschätzung ihrer sozialen, funktionalen Angemessenheit (Fiehler 1990: 76ff.) bedingen.

Empathie wird als grundlegender Mechanismus für die Intersubjektivität (Herlin/ Visapää 2016: 135 ff.) und auch als integraler Bestandteil von *Interaction Engine* (Konerding 2020: 84ff.) betrachtet. Verortet wird sie dabei auf der Wahrnehmungsebene sowie auf der mentalen Ebene bei der (antizipativen) Zuschreibung von Wissen (Intentionen und Zuständen), bei der Steuerung der Aufmerksamkeit, in Aktivitäten bezogen auf den *Common-Ground* und in der Verständigung in Bezug auf Handlungsziele und Ko-Konstruktion diskursiver Verläufe (ebd.) sowie bei emotionsbasierten Implikaturen (Schwarz-Friesel 2010: 19ff., 2013: 131 ff.) und in den Aktivitäten bezogen auf das expressive Handeln. Dank ihrem ko-konstruktiven Charakter (anhand der Deutungsergebnisse aus der interaktiven Vorgeschichte) variiert das empathische Display stark auf der sprachlichen Oberfläche. Bei der *Koproduktion der Empathie* (Buchholz et al. 2016: 246) zeigen sich die empathischen *rupture-repair*-Zyklen als entscheidende Momente, an denen nach dem Erlebnis der interaktiven Dissonanz und Distanz auf die Harmonisierung interaktiv hingearbeitet wird.

Empathie im Lehrerhandeln zeichnet sich durch das Potenzial der mehrfachen Adressierung, der Vielfalt der Operationsebenen und den transitorischen Charakter bei der Begleitung lernrelevanter Prozesse aus. Bei der Adressierung besteht die Möglichkeit, einzelne Schüler individuell zu adressieren, selektiv bestimmte Gruppen und mehrfach zu adressieren sowie pseudo-empathische Adressierungen vorzunehmen (als *doing, promoting, role-play-empathy*). Die Operationsebene betrifft den empathischen Fokus, der einerseits individuell lernrelevante Aspekte umfasst (emotionale Sicherheit, kognitive Involvierung oder lernrelevante Prozesse), andererseits sozial situierende Empathie (Positionierung in der Gruppe, *face*) und relationale Empathie mit dem Bezug zu

gruppeninternen Prozessen. Das Transitorische betrifft die Kontextualisierung und Modellierung der Empathie durch ko-konstruktive Anpassung der empathischen Interkultur. Darüber hinaus bezieht sich das auf die Dynamik in der Bewegung zwischen den kognitiven und emotional-affektiven Fokussen, den individuellen und Gruppe-adressierenden Prozessen sowie auf das empathische Verfolgen von Entwicklungsprozessen (vgl. Lazovic 2023). Da die Lehrkraft im empathischen Handeln viele Bezugsgrößen hat, die zur empathischen Überforderung und inkonsequentem Handeln führen können, wäre es wichtig, an der empathischen Kompetenz als integrativer Kompetenz zu arbeiten, die neben der Fähigkeit der Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven, Aspekte und Dimensionen diese auch reflektiert verknüpft und auf der Handlungsebene in die aktionale Entscheidung bewusst integriert. Das bedeutet, einerseits in der prä-aktionalen Analyse nicht nur die Perspektive des/r Lernenden bzw. mehrerer Lernenden zu berücksichtigen, sondern auch unterschiedliche Perspektiven der Lernenden (untereinander) zu integrieren. Andererseits betrifft das die integrative Verknüpfung unterschiedlicher Lerndimensionen – kognitiven, affektiv-emotionalen und sozialen. Und nicht zuletzt würde die Empathie als integrative Kompetenz die Ebene der Verknüpfung aktueller Lernprozesse mit vergangenen und mit der *Zone der möglichen Entwicklung* umfassen. Der vorliegende Beitrag versucht darüber hinaus zu zeigen, dass das empathische Handeln der Lehrkraft eine sozio-integrative Funktion hat bzw. die Lehrkraft in der Interface-Position eine wichtige Schaltstelle zwischen dem Einzelnen und der Gruppe darstellt.

3. Integrative Zugänge zum empathischen Lehrerhandeln

Analysiert wird im Folgenden das empathische Lehrerhandeln einerseits aus der Perspektive der Lernenden (Abschnitt 3.1.) und andererseits aus der interaktionsanalytischen Perspektive (Abschnitt 3.2.). Anstelle einer einfachen Addition wird versucht, diese zwei Perspektiven produktiv im analytischen Prozess in Verbindung zu setzen und die Impulse einer Perspektive für die vertiefte Analyse aus der Anderen zu nutzen, um dadurch analytisch neue Aspekte zu erarbeiten und das empathische als integratives Handeln zu diskutieren.

3.1. Lehrer-Empathie aus der Perspektive der Lernenden

Analysiert wird im Folgenden das Empathie-Verständnis aus der Perspektive der DaF-Lernenden. Fokussiert wird dabei (1) die Einschätzung der interaktiven Relevanz der Empathie, (2) mit dem Bezug zu Handlungskontexten im Unterricht, wo das empathische Handeln der Lehrkraft als nötig erkannt wird und mit

dem spezifischen (3) Begründungshandeln sowie (4) allgemeine Empfehlungen für Lehrkräfte in Bezug auf das empathische Handeln. Ergänzt wird dies mit (5) zwei Situationsanalysen, wo DaF-Lernende sich zwei Videoausschnitte (mit Transkript) aus dem A2-Unterrichtskontext anschauen, die Empathie der Lehrkraft bewerten und anschließend mit konkreten Erklärungen und Interpretationen ergänzen. Dabei wurde absichtlich eine offene Aufgabenstellung konzipiert, um die Kategorien induktiv zu erfragen und gleichzeitig das situative Verständnis und metakommunikative Kompetenzen der Lernenden zu untersuchen. An der digitalen Umfrage haben 120 DaF-Lernende teilgenommen, auch mit einer hohen Rücklaufquote bei der Situationsanalyse (106 Befragte). Dabei hatten die Lernenden die Möglichkeit, offene Fragen in der selbst ausgewählten Sprache bzw. mehrsprachig zu beantworten. Die Fokusgruppe bilden 120 DaF-Lernende aus Vietnam, die Deutsch im Durchschnitt 4 Jahre lernen und sich gerade auf dem Lernniveau B2 befinden. Lernende schätzen sich größtenteils (85 %) als empathisch ein, glauben aber deutlich (zu 50 %) Probleme im Ausdruck der Empathie in der Fremdsprache zu haben, im Gegensatz zum Wahrnehmen der Empathie in der Fremdsprache Deutsch, wo sie zu 65 % überzeugt sind, keine Schwierigkeiten in der Rezeption der Empathie zu haben. Die Hälfte der Befragten glaubt auch, dass es im Ausdruck der Empathie Unterschiede zwischen L1 und L2 gibt.

Die erste Frage nach der Einschätzung der Bedeutung der Empathie weist auf einen signifikanten Unterschied auf: Die Lehrer-Empathie wird als Aspekt von ausgeprägter Bedeutung eingeschätzt, während andere (allgemeine Einschätzung der Relevanz der Empathie und bezogen auf die Empathie der Mitschüler) einen geringeren, annähernden Wert haben, vgl. dazu die folgende Abb. 1.

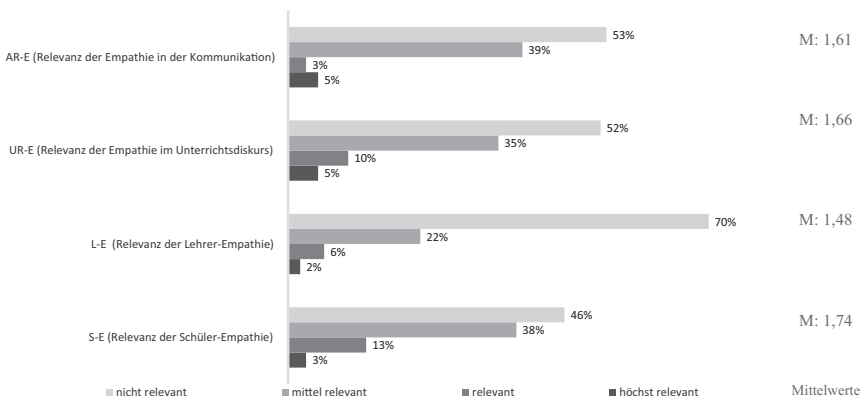


Abb. 1: Frage nach der Einschätzung der Bedeutung der Empathie (Prozente links, Mittelwerte rechts)

Auf die zweite Frage nach Handlungskontexten, in denen es besonders wichtig ist, dass die Lehrkräfte empathisch handeln, lassen sich anhand von Antworten folgende drei Gruppen ableiten (vgl. Abb. 2): (1) die höchste Priorität haben jene Handlungskontexte, in denen Fehler korrigiert, Verständnisprobleme bearbeitet werden oder Feedback gegeben wird; (2) an der zweiten Stelle sind jene Handlungskontexte, in denen Aktivitäten der Binnendifferenzierung erfolgen, bei der Begleitung von Plenumsaktivitäten der Schüler sowie im erklärenden Handeln; (3) an der dritten Stelle sind Handlungskontexte, in denen Empathie als weniger wichtig betrachtet wird, wie die Aufgabenstellung, Begleitung der Textarbeit, Regulierung des Turn-Takings.

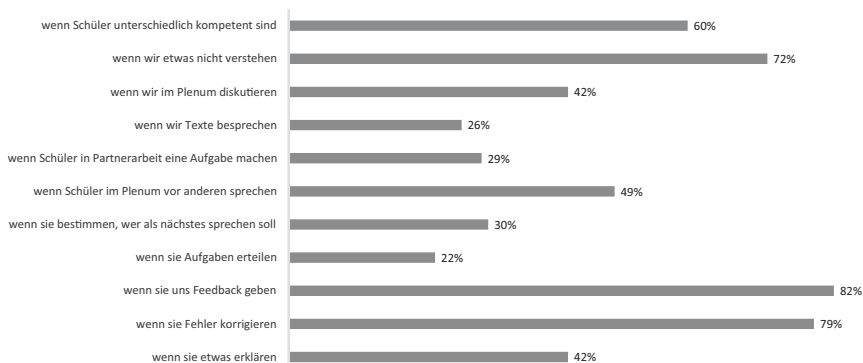


Abb. 2: Prozentuelle Darstellung bei der Frage nach der Einschätzung der Handlungskontexte, in denen Lehrkräfte empathisch handeln sollten

Bei der dritten Frage nach der Begründung von handlungskontextbezogenen Einschätzungen werden an der ersten Stelle Motivation und affektive Regulation (Begleitung bei der *Selbst-Überwindung*) genannt, als Unterstützung beim sozial-interaktiven Druck, in der Regulation der sozio-interaktiven Dynamiken, was auch mit Aspekten wie Vertrauen und Verbundenheit mit der Lehrkraft erklärt werden²:

1. Ja. Manchmal sind die Schüler müde oder haben keine Motivationen in der Klasse, sollten die Lehrkräfte Empathie haben, um ihre Schüler zu motivieren. Wenn wir im Plenum diskutieren, werden die Schüler mehr selbstbewusst, um etwas ihre Meinungen zu sagen.
2. Ermutigen Sie sie, keine Angst davor zu haben, mutiger und besser zu werden
3. Bei der Kommunikation mit vielen Menschen oder vor einer Menschenmenge sollte ich als Lehrerin mehr Empathie zeigen.
4. Lernende werden einander verstehen und leichter zusammenarbeiten.

2 Alle Äußerungen sind im Original als Direktzitate (ohne redaktionelle Verbesserungen) übernommen.

5. Die Lernenden werden keine Angst vor Lehrerenden. Und sie werden es wagen, mit dem Lehrer zu kommunizieren und sich mehr auszudrücken und mehr vom Lehrer zu lernen
6. Weil die Schüler keine Angst vor dem Lehrer haben. Wenn Lehrende empathisch sind, können sie eine Beziehung zu ihren Lernenden aufbauen, die auf Vertrauen und Respekt basiert. Dies schafft eine positive Lernumgebung.

Weitere wichtige Gründe verorten sich im mentalen Bereich: Berücksichtigung individueller Spezifika, Verständnis des Problems aus der Perspektive der Lernenden (auch bei der Verarbeitung), Abbau von internen Blockaden zur Effektivierung von Lernprozessen, bzw. im Zusammenhang mit der Adaptivität und Differenzierung im Lernprozess (vgl. folgende Aussagen der befragten Lernenden):

7. In diesen Fällen muss der Lehrer die Fähigkeit sowie die richtige Korrektur des Fehlers klar verstehen sanft, ohne dass sich die Schüler unter Druck gesetzt fühlen
8. Beim Geben von Feedback sollten Lehrer einige Eigenschaften von Schülern berücksichtigen und akzeptieren, damit sie Feedback geben können.
9. Damit sich die Schüler leicht Informationen erhalten
10. Die Schwierigkeit des Erlernens verstehen – mit den Mängeln der Schüler sympathisieren
11. Jede Schüler hat verschiedene Emotionen, Denken, Wahrnehmung und Fähigkeit
12. Jeder hat seine eigene Perspektive und Wissen und das Verständnis ist bei jedem anders.
13. Wenn ich mich von meinem Gegenüber verstanden, gesehen und akzeptiert fühle, fühle ich mich sicherer und kann ganz anders annehmen, entwickeln und lernen.

Auf die vierte Frage nach allgemeinen Empfehlungen für das empathische Handeln der Lehrkräfte gehen Lernende auf zahlreiche Handlungsaspekte ein, u. a. auf das (Selbst)-Monitoring, auf das aufmerksame Zuhören, Wertschätzung aller Beiträge der Lernenden (insbesondere im Plenum), intensivere, explizitere Indizierung des empathischen Handelns sowie eine „sanfte, verständnisvolle, konstante und positive Haltung“ (*angstfreie Atmosphäre*). Die affektive Selbstregulation der Lehrenden wird als besonders wichtig hervorgehoben:

14. Den Ton und Stimmung gut kontrollieren und beobachten vorsichtig die Mimik, Tonfall oder Gesten, Handlungen, Emotionen von Schülern betrachten
15. Sich um die Attitüde und Emotionen sowie Unterschiede zwischen Schüler kümmern
16. Lehrer sollten aufgeschlossen sein und sich die Meinung aller Schüler anhören
17. They should listen to learners more.
18. Lächelnde Haltung – Konzentrieren sich darauf, den Antworten zuzuhören, geben sanfte, aber genaue Vorschläge
19. Sie müssen Empathie durch Mimik und verbale Haltung deutlicher und intensiver zeigen

20. Begrenzen Sie Unbehagen und Ärger über die negativen Zustände und Einstellungen der Schüler
21. Lehrer müssen darauf achten, negative Emotionen zu begrenzen, positiv und fröhlich zu bleiben
22. Sie sollten nicht zu schwer wenn die Lernende Falsche machen – sollten den Lernenden das Gefühl geben, dass sie sich wohlfühlen und gehört werden
23. Lehrer müssen mit Schülern im Klassenzimmer sanft sein, lachen, langsam, kein Ärger

Zum effektiven Lernen und zum Aufbau einer Vertrauensbasis ist die Empfehlung der befragten Lernenden für die Lehrkräfte (vgl. die folgenden Aussagen), die Perspektive der Lernenden intensiver anzunehmen und ihre Lernschwierigkeiten vertiefter zu analysieren:

24. Zeigen Sie den Lernenden, dass Sie sich für ihre Bedürfnisse, Interessen und Perspektiven interessieren. Stellen Sie Fragen und hören Sie aktiv zu, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, was für sie wichtig ist. Eine positive Lernumgebung schaffen, die auf Vertrauen, Respekt und Verständnis basiert und eine dauerhafte Beziehung zu Lernenden aufbauen.
25. Lehrer müssen Fehler behutsam analysieren.
26. Konzentrieren Sie sich mehr auf ihre Stärken. Interagieren Sie regelmäßig mit den Schülern und interagieren Sie mit ihnen.
27. All teacher must know most of the students struggles and problems. Teachers should placing themself in the students place before giving them punishments. Teacher should be tough when they need to be but also be understanding and caring to build up students trust.

Hingewiesen wird darüber hinaus darauf, dass durch das Lehrerhandeln die Empathie modellhaft vermittelt wird und Standards der Empathie in der Klasse bestimmt werden. Empathie solle aber genauso „dosiert und je nach Auswirkungen reguliert“ werden:

28. Es sollte darauf geachtet werden, dass Empathie durch Worte und Taten vermittelt werden kann
29. Lehrer müssen Sympathie haben, sollten aber nicht zu nachsichtig sein, um die Abhängigkeit und negative Auswirkungen der Schüler zu vermeiden.
30. Die Meinung der Schüler respektieren und bis zu einem gewissen Grad mitfühlen.
31. Allerdings sollten die Lehrer den Schülern gegenüber nicht zu sympathisch sein, denn wenn zu viel Sympathie vorhanden ist, wird der Schüler stur und kann auf Lehrer herabsehen.

Die Situationsanalyse, als fünfter Block der Befragung, ergänzt dies mit weiteren Aspekten. An der ersten Stelle lässt sich sagen, dass befragte DaF-Lernende beide Handlungskontexte (zu 70 %) als empathisch einstufen. Als empathisch werden (s. Abb. 3) an der ersten Stelle explizite Sprechhandlungen erkannt, mit denen die

Lehrkraft das Befinden, den Zustand, die Meinung der Schüler erfragt oder um Begründung ihrer subjektiven Meinung bittet (mit ca. 40 %) sowie explizite Verfahren, mit denen das Verstehen oder Verständnis ausgedrückt wird (mit ca. 40 %). Als empathisch werden (mit 40 %) genauso jene Sprechhandlungen erkannt, mit denen die Lehrkraft, alle Beiträge bedingungslos akzeptiert und eine interaktive Offenheit in der Lösungsentwicklung an den Tag legt bzw. den subjektiven Zugang ermöglicht. Damit meinen Lernende jene Sprechhandlungen, mit denen die Lehrkraft von einem erwarteten Handlungsmuster abweicht, wie z. B. die Zurücknahme bei der Korrektur, Bewertung, beim Zeigen einer enttäuschten Erwartung sowie im Handeln außerhalb des üblichen Musters (bei 40 %), bzw. „wo sich die Lehrkraft in die Interaktion anhand der Impulse der Lernenden einlässt“ und den Rahmen für Sequenzen öffnet, in denen Gefühle und Erfahrungen geteilt werden oder Smalltalk erfolgt bzw. wo sich die Adaptivität der Lehrkraft für die aktuellen Lernprozesse und -bedürfnisse der Lernenden zeigt. An der dritten Stelle der Erkennbarkeit als empathische Akte sind für Lernende expressive Sprechhandlungen, lobende Kommentare sowie Sprechhandlungen, in denen die Lehrkraft einen geteilten *Common Ground* expliziert oder erklärt. Des Weiteren heben Lernende als einen äußerst wichtigen empathischen Aspekt die Aktivierung des Plenums hervor, sodass mehrere Schüler gleichzeitig selbstinitiativ handeln dürfen und gleichzeitig beachtet werden sowie eine passende Verknüpfung der Beiträge ermöglicht wird. Der Aspekt der sozio-integrativen Brückenbildung zwischen dem Einzelnen und der Gruppe kommt dabei besonders zum Ausdruck. Auf der sprachlichen Ebene sind für Lernende als empathisch vor allem gestisch-mimische Aspekte erkennbar, wobei sie einen großen Wert auf das achtsame Zuhören/ Schauen legen.

Lernende erkennen darüber hinaus manche Handlungselemente als nicht-empathisch, unter anderem die Ambiguität im Blickkontakt, beim Lachen sowie bei der Wiederholung von Aussagen der Lernenden oder Umformulierungen, die manchmal als Verschiebung der Intention wahrgenommen werden. Genauso werden bei einem Drittel das Hinterfragen von Aussagen der Lernenden und Ironie als unempathisch betrachtet. Als positiv werden dagegen „sanfte/ unsichtbare“ Handlungen beim Korrigieren und Erklären erkannt, die beim korrekativen Eingriff die Verbundenheit nicht stören und einen eher ko-konstruktiven Charakter haben.

	Ausschnitt 1 (106 Antworten)	Ausschnitt 2 (100 Antworten)
Induktiv entwickelte Kategorien ↓	E-Wert: 18 (max. 26)	E-Wert: 19 (max. 26)
Gestik / Mimik	30 %	25 %
Lächeln / Lachen	15 %	10 %
Stimme / Intonation / Pausen	15 %	15 %
Achtsames Zuhören/Schauen (Wahrnehmung der Reaktion der Schüler)	20 %	20 %
Interaktive Öffnung zur Teilnahme mehrerer Schüler gleichzeitig, aber zugleich Steuerung	15 %	15 %
Explizite Frage nach dem Befinden / der Meinung (interessensbekundend)	40 %	30 %
Expliziter Ausdruck des Verständnisses	40 %	30 %
Frage nach der Begründung bei einem Zustand / einer Meinung	10 %	15 %
Zurücknahme bei der Korrektur / Bewertung sanfte Korrektur, Fehleranalyse	15 %	15 %
Zurücknahme beim Zeigen der Enttäuschung bzgl. einer Erwartung	15 %	10 %
Geteiltes Wissen (Explikation, Sicherung)	10 %	10 %
Expressive Sprechhandlungen	20 %	25 %
Kontextualisierte, ko-konstruktive Erklärung	10 %	20 %
Feedback (Lob, Kommentare)	-	15 %
Offenheit bzgl. der Lösung (jede Antwort wird akzeptiert, Herstellung des subjektiven Zugangs zur Frage)	10 %	40 %
Handeln außerhalb des üblichen Musters	25 %	10 %
Weitere Aspekte, erkannt als relevant für die empathische Dimension in der Interaktion	<p>Ausschnitt 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambiguität des Lachens - Positionierung im Raum (Nähe – Distanz zum SH) - Gefahr der Ironie - Widersprechen – Hinterfragen des Arguments des SH <p>Ausschnitt 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brücken zwischen unterschiedlichen Äußerungen – Umgang mit multiplen Meldungen und Antworten - Ambiguität im Blickkontakt/Mimik/Ton - Ambiguität der Wiederholung/des Lachens - Umformulieren mit einer Verschiebung der Intention - Empathische Korrektur - „Sanfte/unsichtbare“ Erklärung 	

Abb. 3: Prozentuelle Darstellung der Elemente, die als empathisch erkannt werden, in zwei Videoausschnitten aus dem Unterrichtsdiskurs

3.2. Interaktionsanalytische Perspektiven auf das empathische Lehrerhandeln

Die Empathie-Orte im Diskurs und ihre Funktionen sowie die Relevanz in der Förderung der Interaktionskompetenz der Lehrkräfte wurden in einer vorherigen Studie im gleichen Kontext untersucht (s. Lazovic 2023). Dabei wurden die partizipationsförderlichen Funktionen des empathischen Handelns im Zusammenhang mit korrektiven und wissenstransformativen Handlungen sowie auf

der Ebene der adaptiven diskursiven Steuerung untersucht. Gezeigt wurde dabei u. a. die Relation des Empathie-Designs mit dem eingeschätzten Wissensstand. Im Sinne der integrativen Vorgehensweise werden für die vorliegende Interaktionsanalyse als Ausgangspunkt jene Aspekte genommen, die Lernende in der Befragung als besonders relevant hervorgehoben haben – die empathische Begleitung von Beiträgen im Plenumsgespräch mit Brückenbildungen zur Gruppe. Paradigmatisch ausgewählt wird für die Analyse der Videoausschnitt³, der vorher als Vorlage für die Situationsanalyse seitens Lernenden (s. 3.1.) genutzt wurde.

Es handelt sich dabei um die letzte Sequenz der Unterrichtseinheit, wo die Lehrkraft nach dem vorherigen Hörverstehen und dem anschließenden Austausch in der Partnerarbeit, die Meinung in Bezug auf Schuluniformen erfragt. Das Ziel dabei ist es neben der Anwendung von explizit geübten Strukturen das argumentative Handeln sowie den Umgang mit Dissens auf einem elementaren Niveau (A2) zu trainieren. Dabei ergeben sich für die Lehrkraft Herausforderungen in der Aktivierung, Gestaltung eines Diskurses als einem pluralen anstelle des Zweiergesprächs, in der Wissensaktivierung und -transformation, bzw. im Umgang mit Beiträgen, die sprachlich unter dem erwarteten Niveau liegen und zusätzliche Aufbau-Aktivitäten verlangen. Die Lehrkraft zeigt sich dabei, wie unsere Probanden (s. Abschnitt 3.1) zu 70 % beschreiben, als empathisch – wegen der „Zurücknahme in der Korrektur, Bewertung und einer sanften, der konstruktiven Art und Offenheit bei der Lösungsfindung sowie für die Interaktion mehrerer Schüler gleichzeitig“. Der entscheidende Punkt scheint nicht nur die Anpassung an den einzelnen Schüler mit der Unterstützung seiner Regulation, sondern die Brückenbildungen zu der Gruppe. Dies wird im Folgenden interaktionsanalytisch vertieft und die folgenden Handlungskontexte fokussiert: 1) Empathisches Handeln (EH) bei der Öffnung des Handlungsradius und Aktivierung; 2) EH in der Begleitung der Formulierungsaktivität und im Folge-Turn; 3) EH als sozio-interaktive Brückenbildung; 4) Regulation des emotionalen Wertes des Handlungskontextes.

1) Bei der Eröffnung des Handlungsradius (s. Zeilen 1–12 im Transkript und Abb. 3) re-positioniert sich die Lehrkraft langsam (im Sinne: *neuer positioneller Anker – neue Rolle – neuer partizipativer Rahmen*), den Handlungskontext mit dem Lächeln positiv rahmend. Das nonverbale Display wird zur Transformation des Diskurses zum Plenumsgespräch und interaktive Brücke zwischen den Lernenden genutzt. Der intensive, wandernde Blickkontakt, der gleichzeitig einzelne Schüler hervorhebt (s. Abb. 3) und mit gestischem Handeln funktional ergänzt wird, wird einerseits zur Aufmerksamkeitssicherung, als *gathering* (vgl.

3 Die Datengrundlage bildet der im Rahmen des Marburger Projekts „Theorie trifft Praxis“ multiperspektivisch videografierte DaF-Unterricht. Genutzt wird in diesem Beitrag primär die Lehrerkamera.

Abb. 3/ A, B) und *fishing device* für potenzielle Wortmeldungen genutzt (vgl. Abb 3/ D-G).

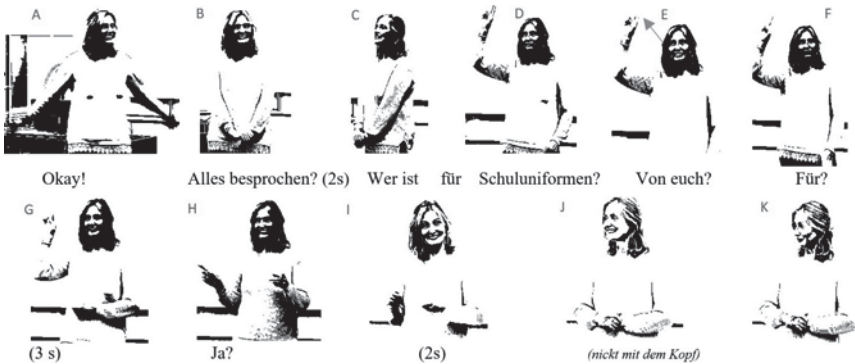


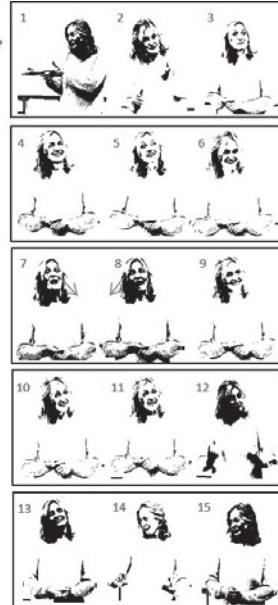
Abb. 4: Nonverbales Display in der Eröffnung des Plenumsgesprächs

Das nonverbale Handeln dient genauso zur interaktiven Vorstrukturierung (ebd. H), Herstellung der Verbindung (ebd. I) sowie zur Voranalyse der interaktiven Bereitschaft/ Belastbarkeit der Lernenden (ebd. G-K). Die Lehrkraft nutzt den Körper zur Synchronisierung, zur Herstellung der Verbindung mit einzelnen Lernenden und Verbundenheit in der ganzen Gruppe. Die Wartepositionen mit dem extensiven, lächelnden Blickkontakt (ebd. H-J) mit einzelnen Lernenden dienen als besondere empathische Verbindungspunkte. Diese Empathie-reichen Momente nutzt die Lehrkraft zum Monitoring der aktionalen und affektiven Handlungsdimension, als präaktionale Analyse und für die Bestimmung des optimalen Handlungsradius. Dazu greift die Lehrkraft interaktiv regulativ mit der expliziten Abgabe der epistemischen Autorität ein (s. Zeile 6–7, vgl. DEINE meinung ist gefragt), womit der partizipative Rahmen von allen normativen, evaluativen Erwartungen befreit wird und (mit ja::?) emotional verstärkt wird. Danach wendet sich die Lehrkraft zu bzw. spricht den Lernenden an, der sich in der Eröffnungs- und Phase des Monitorings als aktiver und potenziell sicherer Kandidat gezeigt hat: Die Lehrkraft bietet mit der stellvertretenden Formulierung (du bist für schuluniformen;), mit der Exothese des interessensbekundenden Verstehens (aha,), gestischen Pointierung und Frage nach der Begründung einen honorierten, empathischen Einstieg für den Lernenden (vgl. Transkript 1).

Allerdings scheint die Frage nach der Begründung und die auktoriale Perspektivierung nicht adressatenoptimal, denn trotz des Verständnis-Ausdrucks, nonverbaler Bekräftigungen und Wiederholung (vgl. Zeile 10) ist der Lernende nicht in der Lage, die Frage zu beantworten, zögert und spricht in L1 (vgl. Zeile 9–11). Um die potenziell negativen Auswirkungen auf die Lernidentität (auf das

1 L okAY? alles beSPROchen?
 2 we:r ist (.) ah fÜR schulUNiformen (.) von euch; fÜR?
 (mehrere Schüler sprechen gleichzeitig)

4 L jA?
 5 S1 (spricht mit S1 und dann mit der L in L1)
 6 L ja; wie du also 1 DEINE meinung ist gefragt,
 7 jA::?
 8 du bist fÜR schuluniformen; 2 aha, warum? 3
 9 S4 (unverständlich, in L1)
 10 → L jA:: ich weiß; jA::, aber warUM? 4
 11 S4 ahm,
 12 L gefallen sie, ah (.) geFAlLen sie DIR?5 7
 13 S4 ahm schul schuluniformen ah6 sind OFT cool.
 14 L 8 coo::l? 9
 15 S4 ja.
 16 L aha. dir gaFÄLLT?10 und eleGANT;11
 17 und das geFÄLLT dir; 12 a::h jA:,13
 18 eleGANT ist (.) elegant.14
 [ja:] 15
 19 S3 [das] ist eleGANT aber,
 20 S5 [unkonfortabel?]
 21 S3 [aber:]



Transkript 1: Empathische Begleitung des Plenumsgesprächs

Selbst-Konzept, das Gesicht in der Gruppe) vorzubeugen, greift die Lehrkraft empathisch regulativ mit einer Fragen-Modulation und Reduktion der Anforderung (im Sinne von *fine-tuning*) ein: Anstelle einer kausalen Struktur wird eine Meinungsäußerung mit einfachen, adjektivalen Evaluationen projiziert. Bei der Wiederholung (s. Zeile 12) kommt es zu einer deutlich emotionalisierten Modulation der Stimme (intensivere Wärme/ Melodik) sowie zur affirmativen Fokussierung von DIR. Die Formulierung ist stets mit dem Lächeln begleitet und suggeriert, dass es zur keinen Ruptur im Verständnis oder Korrektur kommt, bzw. wirkt gesichtswahrend, supportiv und emotional unterstützend. Dabei kommt mit der Zäsur (vgl. Zeile 12 ah (.) ein Reflex der Planungsebene zum Ausdruck: Nach einer didaktisch routinisierten Entscheidung zur Vereinfachung wird die emotionale Dimension im Lernprozess berücksichtigt und zur affektiven Regulation im emphatischen Display deutlicher expliziert.

Die Lehrkraft begleitet weiterhin die Formulierungsaktivität des Lernenden synchronisierend (vgl. coo::l?) und zur affektiven Unterstützung (vgl. Zeile 13–14) lächelnd. Parallel mit der empathischen Verbindung mit dem Lernenden prüft die Lehrkraft die Reaktion des Plenums bzw. die Auswirkungen aus das soziale Selbst (vgl. das nonverbale Display 8). Die Antwort des Lernenden liegt allerdings deutlich unter dem erwarteten Niveau, denn die vorher geübten Strukturen können nicht reaktiviert werden. Diese unerfüllte Erwartung wird mit deutlicher Suppression der automatischen Reaktion und Zurückhaltung in der

Wertung also mit Selbstregulation begleitet, was unsere Probanden im vorherigen Kapitel mehrfach als wichtig für die Lehrer-Empathie hervorgehoben haben.

2) Diese empathische Begleitung mit Multiperspektivierung führen zu empathischen Folge-Turns (vgl. Zeile 14–18): Der Beitrag wird als etwas Neues aufgewertet (aha.), als kohärent diskursiv mit dem Bezug zur Ausgangsfrage eingeordnet (dir gaFÄLLT), mit geteilten Elementen ausgebaut (und eleGANT) und als Argument honoriert (und das geFÄLLT dir). Explizite Verständnis-Bekundungen (a:h ja;) im ernsten Modus im Kontrast zum Lächeln im Vorfeld sowie mit einer körperlichen Signalisierung des Verständnisses des implizit Mitgemeinten geben den Aussagen einen ehrlichen Charakter. Die Lehrkraft nimmt die Perspektive an und expliziert stellvertretend das quasi Mitgemeinte, assistiert dabei aber unsichtbar argumentativ und sprachlich. Durch affektive Regulation, Verknüpfung und funktionale Kontextualisierung der Lerngegenstände werden das Selbst-Konzept und die Verbundenheit zum Lernenden gestärkt, aber genauso seine sozio-interaktive Position. Dass dies eine positive Auswirkung auf seine Lernidentität und Motivation hat, zeigt sich in späteren Turns, wo sich der Lernende (S4) selbstinitiativ meldet, auch wenn andere Lernende nonverbal adressiert werden.

Die empathische Vorgehensweise wirkt sich generell partizipationsförderlich, denn die Selbstinitiative anderer Lernenden (vgl. die Turns von S3, S5, S6) nimmt zu. Dabei bleibt die Lehrkraft im gleichen Modus emphatischer Folge-Turns: Der partizipative Rahmen wird maximal geöffnet und ohne explizite Rede-Verteilungen und Impulse mit Wiederholungen und nonverbal gesteuert. Beiträge werden wertschätzend als wertvolle Argumente aufgenommen und aufgewertet. Minimal ausbauende Handlungen erfolgen zur Kontextualisierung (Zeile 24, 26), Explizierung des Mitgemeinten oder als simulatives *reasoning* (Zeile 43, 44), verständnis-absichernde Wiederholung (Zeile 27–30), als Paraphrasen zur Reaktivierung von geteilten Wissens-elementen (Zeile 36) und als Registervariationen (Zeile 47), vgl. die Fortsetzung (vgl. Transkript 2).

Diese Eingriffe erfolgen als ernst gemeinte und authentische Anschlussakte, die mit vorherigen didaktischen Handlungsmodalitäten kontrastieren bzw. wegen Zurücknahme in der Bewertung, Korrektur und Rückführung auf das Sprachmodell und vorherige Handlungsmuster als empathisch bedingte Abweichung von der Handlungsnorm empfunden werden. Sie haben eine positive partizipative Valenz und entwickelt implizit ihre projektive Kraft, was durch die steigende Intonation, nonverbale Steuerung und *undoing* von progressiven, typisch didaktischen Handlungen verstärkt wird.

3) Dabei kommt eine weitere wichtige Dimension zum Ausdruck – die empathische Herstellung der sozio-interaktiven Brücke bzw. die empathische Interface-Position der Lehrkraft zwischen dem Einzelnen und der Gruppe. Dies zeigt sich zuerst im Umgang mit dem ersten Beitrag, der diskursiv und funktional

22 L unkonfortabel; 16
 23 S3 identifizIERen sich,
 24 L man kann sich nicht identifizIERen; 17
 25 S3 ja.
 26 L mit der ganzen SCHU:le; 18
 27 S6 sie sind UNbequem,
 28 L UNbequem? 19
 29 S6 ja.
 30 L sie sind UNbequem. 20
 31 elegant ist unbequem manchmal, 21
 32 S4 ähm (.) nie immer,
 33 S5 (unverständlich)
 34 L nicht immer; 22
 35 S4 nicht immer.
 36 L MEIstens? 23
 37 S4 ja.
 38 S5 heute keinen rOCK tragn;
 39 L du wolltest KEINen? 24
 40 S5 keinen rOCK tragn;
 41 L KEINen?
 42 S5 keinen ROCK,
 43 L ROCK? ach so::?
 44 für die MÄDchen ist es dann, aha::, 25
 45 S5 [(unverständlich)]
 46 S6 [das ist COOL,]
 47 L [das ist GU::T?] (lacht) 26
 48 S2 [das ist GUT.] (nickt mit dem Kopf)
 49 S7 (lacht und macht eine Armbewegung zu S5)
 50 L (lachen)
 51 okAY. 27
 52 das wärs für heute. ja?
 53 S3 ja.



Transkript 2: Empathische Moderation des Plenumsgesprächs

aufgewertet an die Gruppe weitergegeben wird (s. Zeile 18): Die Lehrkraft assistiert empathisch synchronisierend, ko-konstruktiv handelnd, das Mitgemeinte nach Außen bringend: der argumentative Wert des Beitrags (s. das nonverbale Display 14) wird im empathischen Modus körperlich-ikonisch dargestellt, wobei sich die Lehrkraft gleichzeitig reorientiert und nonverbal einen Impuls zur Reaktion darauf gibt, was eine nonverbale Brücke zur Gruppe darstellt. Dabei wird der sozio-interaktive Status des Lernenden gesichert, ein argumentativer Übergang und Anschluss sowie gesichtswahrend vorbereitet und eine produktive Schaltstelle generiert. Genauso wird in der Zeile 31 (elegant ist unbequem manchmal,) eine ähnliche Brücke versucht: Diskursstrukturierend verknüpft werden zwei Aussagen unterschiedlicher Lernenden, die Lehrkraft formuliert stellvertretend und initiiert nonverbal (s. das nonverbale Display 21) die Reaktion eines weiteren Schülers, den sie hiermit in den Diskurs einzubinden versucht. Eine ähnliche Vorgehensweise zur Brückenbildung zeigt sich in der Zeile 43–44, wo die Lehrkraft das Mitgemeinte expliziert (für die MÄDchen ist es dann, aha::,) und sprachlich verkörpert (sich mit dem Lernenden mental synchronisierend), dies aber gleichzeitig an das Plenum weitergibt (s. das nonverbale Display 25) und hiermit weitere Reaktionen projiziert. Empathisch begleitet sorgt diese empathische Brücke, dass Lernende ihr Handeln positiv, sozial, funktional erleben, bzw. ihr Selbst-Konzept und das soziale Selbst reguliert werden. Dies hat nicht nur partizipationsförderliche Funktion, sondern für *In-Gouping* und so-

ziale Kohäsion, transformiert zugleich den partizipativen Rahmen zu mehr Integration.

4) Nicht zuletzt kommt in diesem Handlungskontext ein weiterer Aspekt zum Ausdruck – die Regulation des emotionalen Wertes des Handlungskontextes, die durch die Wahrnehmung, die Simulation, das Teilen oder Entwickeln von geteilten Affekten und Emotionen fundamental empathisch ist. Gemeint ist damit einerseits die affektive Einbindung und Regulation in handlungsein- und ausleitenden Positionen, die Unterstützung zur Überbrückung von herausfordernden Momenten, die affektive Brücken durch Ko-Konstruktion oder unerwartetes Triggern von affektiven Sequenzen. Diese haben sich u. a. gezeigt – als Akte der affektiven „Ansteckung“ bei der Eröffnung/ Abrundung des Handlungsradius (z. B. in Abb. 3/ A, B, H), in der stellvertretenden Emotionsdarstellung (vgl. etwa das nonverbale Display 26), als stellvertretende affektive Vermittlung/ affektives *Common Ground* innerhalb der Gruppe (vgl. etwa das nonverbale Display 24–25), als gezielt affektiv-aktivierende Trigger für bestimmte Lernende (z. B. Abb. 3, I-J) oder als affektiv-unterstützende Regulation bei potenziellen Schwierigkeiten. In manchen Kontexten zeigt sich die empathische Wahrnehmung von (latenten) affektiven Zuständen/ Indikatoren und ihre Nutzung als Trigger oder *fishing device* für die Gruppenaktivierung als besonders wichtig (s. Lazovic 2023). Die affektiv-regulative Dimension zeigt sich als fundamental für die Entwicklung des Handlungsradius und zeigt eine Dynamik im Sinne von Scaffolding. Andererseits sind mit der Regulation des emotionalen Wertes des Handlungskontextes auch jene Handlungsdimensionen gemeint, die die Bewertung des eigenen/fremdem Handelns, die eingeschätzte Selbstwirksamkeit und -effektivität betreffen sowie nach Fiehler (1990) die Herausbildung einer geteilten Emotionsregel mit handlungsregulativen Deutungsmuster durch die Verbindung des Handlungskontextes mit einer Emotion. Im vorliegenden Beispiel kommen diese Aspekte bei Probanden (s. Abschnitt 3.1.) empathisch positiv an, denn die Lehrkraft hält sich im bewertenden Handeln zurück, greift nicht korrektiv zu, sondern verstärkt Lernende im Erleben ihrer Handlungswirksamkeit und in ihrer interaktiven Freiheit, Selbstinitiative und im partizipativen Wert bzw. arbeitet an einer positiven Emotion im neuen Handlungskontext und an der positiven Valenz der interaktiven Struktur. Auch wenn dies im aktuellen Kontext aus der Perspektive der effektiven Sprachförderung vielleicht weniger gewinnbringend zu sein scheint, ist dies eine wichtige interaktive Investition für die kommenden Lernphasen.

4. Diskussion: Empathisches Lehrerhandeln als integratives Handeln

Es lässt sich schlussfolgern, dass Empathie vielmehr ist, als nur einzelne Perspektiven isoliert und fragmentiert annehmen, erkennen und verstehen, sondern in ihrer Vielfalt und multiplen Dimensionen koordinieren, verknüpfen und integrieren sowie für die eigene Handlung (in unterschiedlichen Phasen der Handlungsplanung/-umsetzung) reflektiert nutzen. Dies betrifft einerseits unterschiedliche Dimensionen im Lernprozess (affektiv-emotionale, mentale, soziale, motivationale), ihre Prozesshaftigkeit und diskursive Einbettung und andererseits unterschiedlicher Akteure und im Sinne der sozio-integrativen Brückenbildung. Die Analyse des empathischen Lehrerhandelns aus der Lernenden-Perspektive hat die ausgeprägte Relevanz der Empathie im Lehrerhandeln bestätigt – in Handlungskontexten, in denen interaktive und Wissensasymmetrien vorliegen, Lernidentität, Selbsteinschätzung und Handlungswirksamkeit durch Bewertungen oder korrektive Eingriffe herausgefordert werden sowie das soziale Selbst. Lernende sehen die Funktion der Empathie in der affektiven, motivationalen und sozio-interaktiven Regulation, Beachtung/ Integration unterschiedlicher Lernaspekte, Effektivierung von Lernprozessen durch Verständnis/ Eingehen auf individuelle Bedürfnisse/ Spezifika bzw. im adaptivem Handeln, im Abbau von Lernblockaden, aber vor allem in der sozio-interaktiven Brückenbildung und Sicherung einer angstfreien, wertschätzenden Atmosphäre in der Gruppe im sozio-integrativen Sinne. Anstelle der unidirektionalen Verbindung mit der Lehrkraft (Empathie im engen Sinne) wird die Verbundenheit zwecks sozio-interaktiver Sicherheit in der Gruppe hervorgehoben, als sozial funktionale und relationale Empathie. Lernende weisen außerdem auf wichtige Aspekte hin, u. a. auf Dynamiken im empathischen Handeln, Dosierung und Regulierung der Empathie je nach Auswirkung, auf die Wichtigkeit der Selbstregulation der Lehrkraft sowie auf die Vorbild-Funktion der Empathie-Designs der Lehrkraft für die Gruppe.

Die Situationsanalyse hat dies weiter ergänzt. Lernende erkennen explizite empathische Displays: empathische Interessensbekundungen (wie Fragen/Impulse zum Triggern von subjektiven Meinungen/ Zuständen/ Gefühlen, Begründung eigener Position); Verständnisbekundungen/-behauptungen; Handlungen, mit denen interaktive Räume für die Partizipation und ko-konstruktive Lösungsentwicklung geöffnet werden; expressive Sprechhandlungen; aber auch *undoing*-Handlungen als empathische Akte, mit denen typische didaktische Routinehandlungen (wie Korrekturen, Bewertungen, Ergänzungen) unterlassen werden oder Abweichungen vom erwarteten Ablauf durch lernerinitiierte Nebensequenzen zur Bearbeitung von aktuellen interaktiven Bedürfnissen er-

kennbar sind bzw. eine Adaptivität zum Ausdruck kommt. Lernende erkennen Aspekte im non-/paraverbalen Handeln als primär empathisch, dabei mit etwas mehr Sicherheit gestisch-mimische als stimmliche und prosodische. Dabei wird das Problem der Ambiguität (wie im Blickkontakt, Lachen) sowie bei Wiederholungen von Aussagen der Lernenden durch die Lehrkraft bemerkt, die als potenzielle Verschiebung der Intention (als Korrektur) wahrgenommen und als nicht-emphatisch erkannt wird. Ironie im Plenum wird mehrheitlich als unemphatisch betrachtet. Ein zentrales Ergebnis stellt die Hervorhebung der Empathie im sozio-integrativen Zusammenhang dar, bzw. bei polyvalenten Handlungen, mit denen die Lehrkraft einzelne Lernende empathisch adressiert, dabei gleichzeitig das Plenum einbindet, interaktiv verknüpft bzw. in der empathischen *Interface*-Position sozio-integrativ handelt.

Dieser Aspekt wurde im interaktionsanalytischen Analysepart aufgegriffen: Dabei zeigt sich u. a., dass die Lehrkraft sowohl proaktiv (bei der Öffnung des Handlungsradius, präaktional) als auch reaktiv (zur Bearbeitung von erkannten Schwierigkeiten) empathisch handelt sowie mehrdimensional in einer doppelten Richtung (im empathischen Folge-Turn). Empathische Handlungen ermöglichen und integrieren Aspekte auf der Ebene der Handlungsplanung und sind für die diskursive Steuerung entscheidend. Körperliche Synchronisierung hat die Funktion zur Sicherung der Verbundenheit mit/in der Gruppe und fungiert als Interface zur empathischen Vermittlung zwischen dem Einzelnen und (in) der Gruppe. Die präaktionale empathische Synchronisierung beeinflusst die Handlungsplanung und führt zu unterstützenden oder regulativen Sprechhandlungen, wie im analysierten Beispiel zur Abgabe der epistemischen Autorität, expliziten Entspannung von normativen Erwartungen und emotionalen Verstärkung oder hat Auswirkungen auf die Konstruktion der sozialen Rolle der Lernenden. Begleitende nonverbale Empathie zeigt sich als wichtiger affektiver Support, der nach dem Scaffolding-Prinzip variiert. Bei der reaktiven Empathie zeigte sich die Bewegung von der kognitiven zur affektiven Empathie, die dann im weiteren Handeln harmonisiert werden. Während in den einleitenden Sequenzen die Bewegung von der emotional-affektiven zur kognitiven zu erkennen ist, nimmt in ausleitenden wieder affektiv-emotionale Dimension zu. Mit der zunehmenden Handlungssicherheit wird die Explizitheit im empathischen Display reduziert. Das empathische Handeln zeigt sich als integratives Handeln, mit dem unterschiedliche Lerndimensionen harmonisiert werden und die Variation im empathischen Display im Sinne von Scaffolding genutzt wird.

Die sozio-integrative Dimension im empathischen Handeln kommt in empathischen Folge-Turns besonders zum Ausdruck, wo einerseits kognitive und affektive Empathie mit einzelnen Lernenden demonstriert wird, andererseits auf der körperlichen Ebene an die Gruppe adressiert wird, womit sich in einem polyvalenten Handeln eine empathische Mehrfachadressierung abspielt und im

multifunktionalen Akt eine sozio-interaktive Brücke geschlagen wird, die einen kohärenten diskursiven Übergang, passende (interaktive und mentale) Anschlüsse vorbereitet, das soziale Selbst des Einzelnen und die soziale Kohäsion stärkt bzw. integrative Auswirkungen hat. Sie führt zum Transfer der empathischen Haltung an die Gruppe, wirkt sich aktivierend und partizipationsförderlich, was auch mit der zunehmenden Selbstinitiative bestätigt wird. Darüber hinaus hat die Analyse des empathischen Folge-Turns weitere integrative Aspekte gezeigt: Neben der kognitiven Empathie (in Verständnisdemonstrationen, in Bezug auf das implizit Mitgemeinte und den geteilten, die Gruppe adressierenden *Common Ground*) und sozial-affektiven Dimensionen (Teilen von affektiven Zuständen einzelner Lernenden auf die Gruppe) lässt sich dies auf der Ebene der diskursiven Integration (durch die kohärente interaktive Verknüpfung und Einordnung der Beiträge) erkennen sowie bei der Wissensintegration, z. B. bei der wissensfunktionalen Insertion bestimmter Wissens Elemente, auch als Indikator des Trackings der Lernprogression (vgl. Lazovic 2023).

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat am Beispiel des mehrdimensional komplexen Phänomens der Empathie versucht, die Notwendigkeit der integrativen Vorgehensweise nicht nur für die Forschung, sondern im praktischen Lehrerhandeln zu zeigen. Das integrative Handeln ist keine einfache Addition, sondern verlangt eine integrative Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven und Dimensionen, mit dem Ziel der Innovation bzw. der produktiven Erarbeitung neuer Aspekte und Handlungsalternativen aus dem Interface, wie das hier mit der Funktion der Empathie in der sozio-integrativen Brückenbildung versucht wurde. Dafür ist der produktive Umgang mit der Differenz und epistemischer Irritation die Voraussetzung, was auch in der Lehrerbildung im Zusammenhang mit der eristischen Literalität zu kultivieren wäre. Empathie ist in sich ein komplexes integratives Handeln und verlangt einerseits (nach der Wahrnehmung und Mentalisierung) die interne emphatische Koordination in Bezug auf unterschiedliche Lerndimensionen, -prozesse und aus der Entwicklungsperspektive sowie mit dem Bezug zur diskursiven Einbettung und Koordination mit anderen Empathie-Prozessen im gegebenen sozio-interaktiven Kontext, im Sinne der sozio-integrativen Brückenbildung. Andererseits ist das empathische Handeln im Interface mit externen Perspektiven (institutionelle Anforderungen) handlungsleitend bzw. verlangt eine externe Koordination und reflektierte Nutzung für die Handlungsplanung/-umsetzung, weswegen die Integration empathischer Prozesse präaktional, aktional und postaktional zu berücksichtigen wäre. Aus diesem Grund wird für die besondere Stellung der Empathie in der Lehrerbildung

dung und ihre Kultivierung als integrativer Kompetenz plädiert. Dies ist sicherlich nicht unproblematisch und verlangt eine systematische, koordinierte und zyklische Vorgehensweise. Davor wäre es nötig, dass einerseits die Grundlagenforscher in interdisziplinären Untersuchungsdesigns und diversifizierten Handlungskontexten und aus einer longitudinalen Perspektive die Dynamiken von empathischen Displays, ihre diskursive Transformation in Zusammenhang mit Wissens- und interaktiven Prozessen vertieft untersuchen. Andererseits wäre es wichtig, diese mit Modellen der Reflexionsförderung zu verknüpfen und an unterschiedlichen Trainings-Modalitäten für die Entwicklung der Empathie als integrativer Kompetenz zu arbeiten. Dabei wäre es wichtig, den forschenden Fokus mehr auf die Entwicklung der Empathie bei den angehenden Lehrkräften und longitudinal zu legen.

Literaturverzeichnis

- Almayer, Claus/ Biebighäuser, Kathrin/ Stefanie Habertzettl/ Heine, Antje (Hg.) (2021): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler Verlag.
- Braßler, Mirjam/ Schultze, Martin (2021): Students' Innovation in Education for Sustainable Development – A Longitudinal Study on Interdisciplinary vs. Monodisciplinary Learning. In: *Sustainability* 13, 1322.
- Breyer, Thiemo (2020): Parameter und Reichweite der Empathie. In: Jacob et al. (Hg.), 13–34.
- Buchholz, Michael/ Bergmann, Jörg/ Alder, Marie-Luise/ Dittmann, Michael/ Dreyer, Florian/ Scherer, Lara/ Thiesen, Lars Peter/ Zillich, Franziska/ Kächele, Horst (2016): Architekturen der Empathie. Erste Erfahrungen aus einem konversationsanalytischen Projekt. In: Gödde, Günther/ Stehle, Sabine (Hg.), *Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag. 215–252.
- Feilke, Helmuth/ Lehnen, Katrin/ Steinseifer, Martin (Hg.) (2019): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Frodeman, Robert/ Klein, Julie/ Pacheco, Roberto (Hg.) (2017): *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. 2. Edition. Oxford university press.
- Herlin, Ilona/ Visapää, Laura (2016): Dimensions of empathy in relation to language. In: *Nordic Journal of Linguistics* 39(2), 135–157.
- Huynh, Ilham (2020): *Doing Emotions. Zur multimodalen Herstellung von Emotionalität in deutschen und türkischen Alltagserzählungen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Jacob, Katharina/ Konerding, Klaus-Peter/ Liebert, Wolf-Andreas (Hg.) (2020): *Sprache und Empathie. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms*. Berlin: de Gruyter.

- Jordan, Judith/ Schwartz, Harriet (2018): Radical Empathy in Teaching. In: *New directions for teaching and learning* 153, 25–35.
- Kilian, Jörg/ Marx, Konstanze (2020): Empathie als Kompetenz? In: Jacob et al. (Hg.), 489–514.
- Konerding, Klaus-Peter (2020): Kommunikation – Verständigung – Empathie. In: Jacob et al. (Hg.), 81–106.
- Kupetz, Maxi (2015): *Empathie im Gespräch. Eine interaktionslinguistische Perspektive*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kupetz, Maxi (2020): Sprachliche, interaktionale und kulturelle Aspekte von Empathie in sozialer Interaktion. In: Jacob et al. (Hg.), 141–174.
- Lazovic, Milica (2023): Going beyond E+. Dimensionen der Empathie in der Unterrichtskommunikation. Ein Beitrag zur Modellierung der Interaktionskompetenz in der Fremdsprachendidaktik. In: *ZIAF. Bd. 3*.
- Lerch, Sebastian (2017): *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Waxmann Verlag, Regensburg.
- Marx, Nicole (2020): Positive Psychologie und die Fremdsprachendidaktiken. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Riemer, Claudia/ Schmelter, Lars (Hg.), *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 132–144.
- Pieklarz-Thien, Magdalena/ Chudak, Sebastian (Hg.) (2022): *Wissenschaften und ihr Dialog. Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. V&R unipress. Göttingen.
- Rameson, Lian; Lieberman, Matthew (2009): Empathy. A Social Cognitive Neuroscience Approach. In: *Social and Personality Psychology Compass* 3 (1), 94–110.
- Rogers, Carl (1989): A Client-Centered/Person-Centered Approach to Therapy. In: Kirschenbaum, Howard/ Henderson, Valerie (Hg.), *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin, 135–152.
- Schmenk, Barbara (2019): Zum Spannungsfeld der Fremdsprachendidaktik und ihrer Bezugswissenschaften. In: Wilden, Eva/ Rossa, Henning (Hg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 15–34.
- Schwarz-Friesel, Monika (2010): Expressive Bedeutung und E-Implikaturen – Zur Relevanz konzeptueller Bewertungen bei indirekten Sprechakten: Das Streichbarkeitskriterium und seine kognitive Realität. In: Rudnitzky, William (Hg.), *Kultura kak tekst (Kultur als Text)*. Moskau, Smolensk: SGT, 12–27.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013): *Sprache und Emotion*. 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Winkler, Iris/ Schmidt, Frederike (Hg.) (2016): *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Berlin: Peter Lang.

Learner engagement: Antecedents, dimensions, research tools and procedures

Abstract: Learner engagement, which denotes an individual's active involvement in the learning process, has in recent years, gained a well-deserved recognition, overshadowing the role of motivation as the key ingredient in learners' success. This chapter attempts to explore learner engagement as a construct resulting from an interplay of learner-internal and contextual factors. This review presents different definitions and operationalizations of engagement, depending on the context, as well as its types and dimensions. It also discusses characteristics and manifestations of individual engagement dimensions. Data collection procedures and tools applied in the study of engagement are briefly presented and followed by recommendations for future research.

Keywords: learner engagement; L2 engagement; engagement with language; disaffection

1. Introduction

The popular understanding of the term *engagement* denotes the time and effort invested in performing an activity. In the context of language learning, engagement needs to be understood more broadly, not only as the quantity but also quality of learner participation and involvement in the language learning process. Hailed “the holy grail of learning” (Sinatra et al. 2015: 1) or “the place where learning happens” (Svalberg 2009: 243), engagement has been invariably linked to success and academic gains (cf. Christenson et al. 2012). In the domain of language learning and teaching, the unwavering interest in engagement has been fueled by a number of theoretical positions (e. g., sociocultural theory, cognitive and interactionist theories, complexity theory) that perceive interaction and meaningful target language use as critical conditions for linguistic development. Another incentive for the study of engagement comes from the realization that, in

¹ Anna Mystkowska-Wiertelak, Uniwersytet Wrocławski, anna.mystkowska-wiertelak@uwr.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9930-3030; Jakub Bielak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kubabogu@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5338-4202.

today's digitalized world, competing for student attention poses a growing challenge for teachers and learners themselves, since "[...] even the most motivated learners can have their attention hijacked and their good intentions derailed" (Hiver et al. 2021: 4).

This chapter is divided into four parts: in the first, we define engagement in relation to different contexts from the point of view of educational studies and educational psychology, and we also look at ways of conceptualizing engagement in second language acquisition (SLA). In the second part, we discuss differing approaches to the constructs' internal structure and describe engagement dimensions and their manifestations. The third part contains an overview of engagement antecedents, followed by, in part four, a discussion of methodological choices exercised by researchers in engagement studies.

2. Defining engagement

In learning sciences and educational psychology, the importance of student engagement was first recognised in the 1980s and examined as a deterrent against student boredom, alienation, and dropping out of school (Finn/ Zimmer 2012). Numerous research efforts have shown the existence of links between engagement and achievement, enhanced motivation and interest, the feeling of self-efficacy, and goal orientation (Christenson et al. 2012). The research conducted in various contexts and subject areas (e.g., Christenson et al. 2012; Fredrics et al. 2004) has unfailingly proved the significance of engagement for academic achievement (Hattie 2009). In learning sciences, engagement has been considered in four hierarchically arranged contexts: community, school, classroom, and individual tasks (Skinner/ Pitzer 2012), hence, its definition may depend on the setting where the construct is studied. Engagement with prosocial institutions, such as school, or family, denotes an individual's participation or involvement in these institutions and is perceived as a way to reduce the probability of risky behaviour and delinquency. Engagement with school is manifested in active participation in school activities, sports and other clubs membership, participation in school government, all of which foster the sense of belonging in school, which in turn translates into high retention and graduation and low dropout rates. At the classroom level, engagement implies cooperation with the teacher and peers, using available materials and following the curriculum, which promotes achievement and protects against failure. These engagement types are often defined as "student engagement" (cf. Reinders/ Nakamura 2022), because they operate on a more general level and manifest themselves in attendance, participation in school-related activities or exchange programmes. Engagement at the level of an activity, described as "learner engagement", in-

dicates involvement in a specific learning task in class to achieve a learning goal. Here, a learner needs to activate their individual assets in cooperation with the teacher and other learners, thanks to which, apart from developing new knowledge or skills, they strengthen their learning strategies, their resilience, and ability to cope with difficulties (Skinner/ Pitzer 2012). What all operationalisations of engagement have in common is a reference to action that may take the form of involvement and participation in activities, use of suitable learning strategies, adequate emotional response, or shaping the learning context, which has been summarised by Skinner, Kindermann, Connel and Wellborn (2009: 225) in their definition of engagement as “energized, directed, and sustained actions”.

Although, as attested by Hiver, Al-Hoorie, Vitta and Wu (2021), SLA-specific enquiry into learners’ engagement started more than two decades ago, it was only recently that we have witnessed an increase in scholars’ interest in this aspect and the consequent surge in publications on the topic aimed at increasing our understanding of the complexity of the construct and its role in language development (e.g., Hiver/ Al-Hoorie/ Mercer 2020; Mercer 2019; Mercer/ Dörnyei 2020; Oga-Baldwin 2019; Philp/ Duchesne 2016). However, Svalberg (2017) observed that even if the term engagement was not used explicitly, the concept has been long present in the SLA domain, for example, as motivational intensity (Gardner 2010: 121) defined as “the amount of work done, persistence, and consistency in focus” or positive attitudes towards the language that, like emotional engagement, predetermine language achievement.

An SLA-specific model of engagement was put forward by Svalberg (2009, 2017), who coined the term *engagement with language* (EWL) and explained it as “a cognitive, and/or affective, and/or social state and a process in which the learner is the agent and the language is the object and may be the vehicle (means of communication)” (Svalberg 2009: 244). More recently, Svalberg (2021: 39) described EWL as “learners thinking and talking about language, its forms, functions and how it works”. Three sets of criteria can be applied to identify EWL in learners. The first set refers to cognition and delves into learners’ alertness, focus, reflectiveness, and the degree of analytical or critical reasoning. The second probes the affect of the learners with respect to willingness to participate, purpose, and autonomy. And finally, the third set of criteria concerns the social sphere, looking into the extent to which a learner is interactive, supportive, or initiating. This last aspect, the social dimension, has earned a special status in the model, mainly due to the underlying assumption that knowledge is co-constructed in the course of interaction; hence, the quality of social bonds with peers and teachers can play a key role in language learning. While discussing various aspects of language structure and use, learners build declarative knowledge that can also be described as language awareness that concerns a whole range of linguistic, sociolinguistic, and target culture-related features (Svalberg 2007,

2021). In many language acquisition models (see Schmidt 2001; Svalberg 2007), language awareness has been recognised as a vital aspect of the acquisition process. In the EWL framework, the object of learners' attention and reflection is language itself, which likens the concept to collaborative dialogue or the notion of language related episodes (LRE) (Swain/ Lapkin 2001; Storch 2008) that are instances of students deliberating over specific problems they encounter, correcting one another and negotiating possible solutions.

Resonant as the EWL framework has been, it has not inspired that much research, as has task engagement, the notion derived from learning sciences (Platt/ Brooks 2002; Reschly/ Christenson 2012) and closely linked to the tenets of task-based language teaching (TBLT) methodology. TBLT assumes that active learner involvement with the target language is a crucial condition for learning to take place. An important definitional division can be drawn here: task engagement is described as an engagement mode rather than a dimension (e.g., Sang/ Hiver 2021; Svalberg 2017). While the former involves executing tasks to learn the language, the latter consists in language practice and dealing with input. The seminal work that revived the study of engagement in SLA and gave impetus to the present-day hype around this topic was the publication by Philp and Duchesne (2016), who delineated engagement manifestations in learners' output in task-based interaction. These included not only a cognitive response but also social, affective, and behavioural reactions to the challenge of the task. Over the years, the scope of learner engagement manifestations reported in research has evolved from purely quantitative measures as, for example, the number of turns in a conversation (Dörnyei/ Kormos 2000) or the number of words (Bygate/ Samuda 2009) to more qualitative engagement manifestations such as, for example, sharing previous knowledge or explaining choices in language-related episodes (Fortune/ Thorp 2001), responsiveness and asking questions, negotiation of meaning, backchannelling, commentary, and indications of empathy (Baralt/ Gurzynski-Weiss/ Kim 2016; Storch 2008), or vicarious responses, private speech and attentive listening (Snyder Ohta 2001), as well as active listening, positive body language, or asking meaningful questions (Sang/ Hiver 2021). The diverse character of task engagement indicators showcases the interdependence between the cognitive, social, and affective dimensions, all of which pertain to the quality of learner engagement in task-based learning (Aubrey/ King/ Almkhail 2020; Lambert et al. 2017). In a recent account of task engagement research, Hiver and Wu (2022) point to the complementarity of diverse research pathways and their impact on the contemporary understanding of the term. One line of inquiry is concerned with task-based language pedagogy and attempts to identify context-related and learner-internal characteristics capable of enhancing the quality of learners' task engagement (e.g., Baralt et al. 2016; Dao 2019, 2020; Nakamura et al. 2021; Phung 2017; Sulis/ Philp 2021). Another line of inquiry has offered

some practical recommendations for teachers showing task engagement antecedents, its manifestations and discussing ways of generating and sustaining it in the classroom (e.g., Egbert 2020; Mercer/ Dörnyei 2020).

3. Engagement dimensions

Most frameworks present engagement as a multidimensional construct. The models differ with respect to their number: from two dimensions: behavioural and emotional (van Uden/ Ritzén/ Pieters 2013), through three components involving behavioural, emotional, and cognitive engagement (Fredricks et al. 2004), to a more recent four-component structure, where a dimension of agentic engagement was added (Reeve 2012; Reeve/ Tseng 2011). Engagement needs to be understood as a conglomerate of distinct dimensions that, despite being interconnected, seem to operate separately (Mercer 2019). For example, a student can comply with the teacher's instructions and follow general classroom behaviour rules, but may not engage cognitively (e.g., employ mental strategies) or emotionally (e.g., enjoy the task). As Mercer, Talbot and Wang (2021: 162) explain, "learners sometimes consciously manipulate their behaviors in order to feign engagement in front of the teacher... which may outwardly resemble engagement but may in fact be complete disengagement or acts of compliance as students enact the diligent learner role." The researchers identified two main reasons for such behaviour: the first being conforming to social norms, the second, the conscious willingness to please the teacher. Importantly, teachers may not be aware of instances of fake engagement, as shown by Shephard (2022). The importance of the synergy between all of the engagement dimensions lies in the fact that, as argued by Mercer (2019), only their coaction will produce desired outcomes. She calls this "optimal" or "genuine" engagement, a condition that facilitates effective learning. Hence the need to understand the way engagement dimensions manifest themselves and support each other in student performance represented in numerous studies.

Behavioural engagement can take two forms: observable and unobservable. While the former involves participation and involvement in learning tasks (e.g., Philp/ Duchesne 2016), verbal activity (Bernales 2016), or time spent on task (Lambert et al. 2017), the latter may take the form of active listening or thinking (Bernales 2016), as it cannot be excluded that adopting a more passive stance does not contribute to overall language development. However, along the lines of the premises of the "learning-by-doing" approach, behavioural engagement appears to play a critical role in the case of language learning (Ellis/ O'Donnell/ Römer 2013). In the literature, learners' effort, determination, persistence, and resilience have been classified as behavioural engagement (Skinner/ Pitzer 2012),

as well as responding to teachers' instructions, asking for help, gaze or specific body movement (Finn/ Zimmer 2012; Oga-Baldwin 2019). The multitude of behavioural engagement descriptors or manifestations testifies to the objective problem with differentiating it from cognitive, affective and social dimensions in light of the fact that each of them requires active participation and involvement. As pointed out by Sang and Hiver (2021: 21), more recent attempts to differentiate behavioural engagement from the remaining dimensions view "[...] behavioural engagement as students' continuous performance in learning as determined by their expenditure of effort on learning tasks, the quality of their participation, and their degree of active involvement in the learning process." Such a way of understanding behavioural engagement underscores the complexity of the construct and encourages more research on the interdependence of the components.

Cognitive engagement embodies learners' intellectual effort exerted in the learning process. Cognitively engaged learners demonstrate focused attention and effort, sustained over time to achieve learning goals (Reeve 2012). It can also be detected in learners' alertness and attention to a task at hand or a learning goal, as well as reflectivity on the nature of language (Svalberg 2009), which is specific to the SLA domain and described in the literature as *language-related episodes*. These instances of learner collaboration involve negotiation of form and meaning and a resultant self-repair (Baralt et al. 2016; Nakamura/ Phung/ Rinders 2021; Phung 2017). Evidence for cognitive engagement also comes from hesitations, reasoning, problem solving, and repetitions (Reschly/ Christenson 2012), as well as *private speech* and *exploratory talk* in which learners produce utterances to explain or exemplify their opinions (Lambert et al. 2017; Philp/ Duchesne 2016). Patterns of collaboration, including sharing ideas, developing arguments and opinions, providing feedback on materials, and others' points of view, can also be indicative of learners' cognitive engagement (Helme/ Clarke 2001), as can non-verbal clues such as body language, facial expressions, and eye movements (Fredricks/ McColskey 2012).

Another engagement dimension appears in the literature under the name of affective or emotional engagement. Reinders and Nakamura (2022) convince that the label *affective* is more suitable because the dimension concerns not only learners' emotions, but also other affective constructs such as value (Mercer 2019), autonomy and purposefulness (Baralt et al. 2016), perceived connections with interlocutors (Philp/ Duchesne 2016), or learners' reactions to specific tasks (Lambert et al. 2017; Phung 2017). Affective engagement is central in generating and sustaining learner engagement since it can either fuel it or wipe it out (Pekrun/ Linnenbrink-Garcia 2012). Positive emotions that define affective engagement include enjoyment, enthusiasm, interest (Skinner/ Kindermann/ Furrer 2009), excitement, anticipation and curiosity (Reeve 2012). Furlong and

Christenson (2008) subsume a sense of belonging, feelings of connectedness, mutual support and respect under affective engagement and Mercer (2015) expands the scope of positive affectivity by learners' favourable appraisal of their relationships with peers and teachers. As Sang and Hiver (2021: 22) conclude: "affective engagement is, therefore, related to learners' attitudes towards learning contexts, the members in those contexts, the learning tasks, and their own participation in learning." Interestingly, research shows that teachers' emotional engagement can support that of the learners (Moskowitz/ Dewaele 2021; Dewaele/ Li 2021; Sulis/ Philp 2021). Negative emotions, those of anger, boredom, frustration, or anxiety underlie emotional disengagement or disaffection, the state in which "[p]articipation becomes ritualistic, attention wanders and [students] can be perceived by teachers as simply going through the motions of learning" (Henry/ Thorsen 2020: 4).

Social engagement concerns the quality of relations with others and the extent to which they support learning. It involves mutuality and reciprocity (Storch 2008) as it entails collaboration, initiation, and maintenance of interaction, positive response to interlocutors, manifested, for example, in active listening, backchanneling, reciprocal feedback, empathetic discourse moves, responsive laughter, an equal distribution of turns, and time on task. Svalberg (2009) believes that social engagement underlies all other forms of engagement because in order to be socially engaged, learners need to apply their cognitive resources, involve behaviourally and be emotionally connected. Several descriptors or manifestations of social engagement overlap or are analogous to those used to define affective and also behavioural engagement. In educational psychology, this aspect has been described in terms of students' behaviour – compliance with or violating behaviour rules (Finn/ Zimmer 2012). Philp and Duchesne (2016) observe that social and emotional forms of engagement are closely related, which plays a significant role particularly in the case of young and adolescent language learners, for whom the need to belong and be approved of by the peer group may have a decisive effect on learning. Some more recent developments stress the importance of the social sphere and point out that language learning cannot be separated from the context in which it takes place as it evolves at the intersection between learner psychological characteristics and his or her relationships with others, as well as their response to the context characteristics (Järvelä/ Renninger 2014; Reeve 2012). Therefore, in some models, the social dimension has been denied its distinct status. However, Zhou, Hiver and Al Hoorie (2021: 78) suggest that social engagement can be differentiated from the other engagement dimensions on the grounds that it is "relational in nature" and serves important social functions.

A more recent expansion of the engagement model, agentic engagement, has been proposed by Reeve (2012) and Reeve and Tseng (2011). It is defined as

“students’ intentional, proactive, and constructive contribution into the flow of the instruction they receive” (Reeve 2012: 161) and although its independent status is debatable, it has been represented as a separate entity in a number of studies (Dincer et al. 2019; Henry/ Thorsen 2018; Reeve/ Tseng 2011). Agentically engaged learners not only invest cognitively, emotionally and behaviourally in pursuing lesson aims defined by the teacher, but also negotiate ways in which these aims are to be accomplished, provide feedback on teaching practices, in this way increasing the degree of control over their own learning. Mercer (2015) also highlights the role of agency for learners’ success in using opportunities for language learning, both in- and outside of the classroom.

Described as engagement mode rather than engagement dimension (Sang/ Hiver 2021), task engagement denotes “deliberate actions on the part of learners in the service of completing a pedagogic task” (Hiver/ Wu 2023: 76). Being a natural concern of Task-Based Learning and Teaching (TBLT), task engagement constitutes a vital aspect of enquiry and task-based learning pedagogy. It owes its status and wide recognition to the role that language use is ascribed to in interactionist approaches to language acquisition (Long 2015). Early studies on task engagement (e.g., Dörnyei/ Kormos 2000) operationalized it as participation in language learning tasks and measured learners’ output, taking into account mainly its quantity. Following the suggestion of Platt and Brooks (2002) that the quantitative approach will not allow researchers to get a wider understanding of the processes underlying language growth, more recent research on task engagement underscores the analysis of qualitative data, looking into the interdependence of cognitive, affective, and social task engagement dimensions and shows how they all contribute to the quality of involvement in task-based interaction (Lambert et al. 2017). Hence, the focus has been shifted towards characteristics of learners’ discourse, verbal and nonverbal manifestations of task engagement (e.g., Dao/ McDonough 2018; Phung 2017).

4. Engagement antecedents

Factors included in the list of engagement antecedents can be arranged according to the context in which they occur, from very broad ones, such as culture (Conner, 2009), school (Reschly/ Christenson 2012), classroom (Reeve 2012), learning tasks (Phung 2017), to those pertaining to the individual learner profile (Mercer 2019). Intra-personal factors preceding students’ engagement involve their intentions, needs, desires, and motives. A large body of research shows a connection between engagement and facilitative emotions (e.g., Linnenbrink-Garcia/ Pekrun 2011; Pekrun/ Linnenbrink-Garcia, 2012). A positive link has also been established between student engagement and self-efficacy (e.g., Appleton et

al. 2008; Linnenbrink/ Pintrich 2003) as well as self-regulation (Wolters/ Taylor, 2012). In the literature, engagement is often premised on the assumptions of self-determination theory (Deci/ Ryan 1985) that posits that human action is best fuelled by need satisfaction and the resultant intrinsic motivation (Oga-Baldwin 2019; Oga-Baldwin et al. 2017) on the one hand, and contextual features, such as autonomy support and clear learning structure that teachers can provide, on the other. To explain how engagement emerges, Wang and Mercer (2021) have proposed the notion of Willingness to Engage (WTE), which denotes a phase of dynamic interaction between psychological and social or contextual factors that occurs ahead of the actual action. The scholars stress the importance of differentiating between engagement and motivation which is just one of many aspects that can trigger engagement with a learning task. The role of the interplay of the context and intrapersonal characteristics for the emergence of engagement has also been highlighted by Oga-Baldwin and Fryer (2021: 226), who proposed a model of the relationship between engagement and other classroom variables. Here, pre-actional, actional, and post actional factors function in a cycle fuelling further engagement in learning tasks. Characteristics of the environment, involving relationships with teachers and peers, type of instruction, peer and parents' attitudes, interact with learners' own prior attitudes, comprising motivations, beliefs, emotions, attributions and goals, as well as prior experience, especially that of achievement and aptitude. All these aspects activate behaviour, cognition, emotion and agency and the resulting positive engagement is likely to promote positive motivation and affect for similar tasks in the future. Research into engagement antecedents and conditions for its occurrence involves investigations of various learner-internal and contextual features, such as personality, emotional states, attitudes, types of interlocutors, topics, perceptions of task value, or arrangement modes (Baralt et al. 2016; Dao 2019, 2020; Egbert 2020; Mercer/ Dörnyei 2020; Sulis 2022; Sulis/ Philp 2021).

5. Measuring engagement

Research into learner/student engagement aims to explore its nature, identify antecedents, capture its development over time, as well as develop pedagogical recommendations that would enable generating and sustaining engagement or re-engaging of disaffected students. Demanding as it is, the challenge of researching this meta-construct is further complicated by terminological and conceptual fuzziness. Reschly and Christenson (2012) point out that engagement has fallen victim to terminological *jingle* – various terms used to denote the same construct or notion, and *jangle* when the same terms are used to describe different constructs and notions. This has been most evident in the previously

mentioned problems with identifying and categorising some engagement manifestations, for example some researchers consider asking questions indicative of cognitive engagement, while others perceive it as signs of social, emotional, or behavioural dimensions. Similar shortcomings have affected engagement research in the SLA domain, as indicated by Hiver et al. (2024) in their meta-analysis of over one hundred studies conducted in the period spanning 20 years. While the researchers excluded a large batch of studies from their analysis because they employed the term *engagement* as equivalent to activity in language learning without any specification, the majority of the studies under consideration relied on the generic definition of the concept as participation in language learning activities and did not provide specific information on the concept's operationalization, conceptualization or measurement. In the remaining studies, engagement was defined as deliberate attention and un-compelled action directed at language learning and its study consisted in the examination of quality and quantity of language produced by learners. Operationalisations of engagement dimensions emerging from Hiver et al.'s (2024) meta-analysis testify to the domain's uncertainty, diversity or lack of precision in the understanding of the construct. Indicators of engagement included in operational definitions, apart from those analogous with educational studies, involve concepts that represent other notions or constructs that cannot be comprised under the term engagement, for example, peers' motivation contagion, a sense of meaningfulness or purposefulness, or learner agency (for a comprehensive list see Hiver et al. 2024: 19–20).

Decades of inquiry into engagement within educational psychology and learning sciences have produced an array of tools and exercised a whole host of procedures, many of which have been adopted in the domain of SLA (for a detailed overview and discussion of advantages and disadvantages see Zhou et al. 2021). Data collection in engagement research involves surveys and questionnaires, direct observations, expert ratings, interviews, experience sampling methods, and idiodynamic methodology. Most of engagement self-report surveys and questionnaires probe learning engagement in general, although a number of domain-specific tools have also been developed, for example math engagement (Kong et al., 2003) or science engagement (Sinatra et al. 2015). An SLA-specific instrument was recently developed by Hiver et al. (2020) that taps into cognitive, affective, behavioural, and social dimensions of language learners' engagement in the classroom. Apart from the usual merits of this type of measurement, the main strength of self-report tools lies here in their ability to elicit data that may not be easily accessible to the onlooker, such as evaluation of cognitive or emotional engagement which are inherently subjective phenomena. Observations and expert ratings can produce both qualitative and quantitative data on individuals' or groups' engagement according to some preconceived

categories of predominantly behavioural engagement or lack thereof (Fredricks/McCloskey 2012). Qualitative or mixed-methods approaches would use narrative or interpretative data to gain insight into learners' engagement patterns (Anderson 2017). Expert ratings and observations have also provided accounts of language learners' engagement in task performance, taking into account specific behaviour and features of discourse, for example, the occurrence of language-related episodes, thought to be indicative of cognitive engagement (Baralt et al. 2016; Svalberg 2009; Philp/ Duchesne 2016). This approach has enabled not only capturing engagement indicators but also context characteristics corresponding to instances when engagement is manifested. Another way in which information on engagement can be gathered are interviews. They can provide detailed information on engagement in specific tasks with defined context characteristics, its dynamic development over varying time spans, its relation to learning activities and achievement (e.g., Han/ Hyland 2015; Hiver et al. 2019; Teravainen-Goff 2022). Importantly, interviews enable insight into cognitive and affective engagement.

The experience sampling method (Hektner et al. 2007) requires study participants to report on their internal states and context features at regular intervals at a prompt emitted by a signalling device, usually a smartphone. It facilitates exploring interrelationships between environment, student engagement and learning behaviour (Zhou et al. 2021). The method has also been employed to study engagement in educational studies (e.g. Salmela-Aro et al. 2016; Schmidt et al. 2018; Shernoff et al. 2016), and, in the SLA domain, Dao and Sato (2021) used it to capture fluctuations in learners' emotional engagement. They compared emotion ratings to indicators of the other engagement dimensions gleaned from the participants' production. Yet another way of gathering a wealth of data on learner engagement as it evolves minute by minute in task performance is the idiodynamic methodology. In the course of the procedure, participants watch the recording of their production or interaction and, using specialized software, record shifts in levels of their engagement. The bitmaps representing shifts in engagement intensity generated in this way are later used as cues for stimulated recall, in the course of which in-depth data on reasons behind the fluctuations can be gathered. In the study by Mystkowska-Wiertelak and Bielak (2023), engagement self-reported ratings were coupled with qualitative and quantitative analysis of the language produced during interaction in pairs. A similar procedure was used by Sulis (2022), who recorded whole lessons and then required learners to indicate the degree of their engagement on a special grid while watching the video. The semi-structured interviews that followed the rating procedure used the charts as cues for eliciting information on various aspects of the learning situation including behavioural, emotional, and cognitive engagement.

A thorough understanding of engagement, its situatedness, complexity, dynamism, and interrelatedness of its debated dimensions still lies ahead (Eccles/Wang 2012). Rather than looking at individual variables, Zhou et al. (2021: 90) recommend studying engagement as a system of combined components. Applying a mixed-methods approach involving the exploration of the construct at differing levels of granularity in differing time-scales offers a promise of capturing the processes connecting engagement to learning outcomes at the macro- and micro-level. Zhou et al. (2021) also posit that future investigations of engagement should involve the use of learning platforms that can provide investigators with engagement-related statistical data. Another option are social media, where learners' activity can also be stimulated and measured. Moreover, important data on emotional arousal can be derived from measures of biological reactions, such as galvanic skin resistance, blood pressure, or heart rate.

6. Conclusion

“Engagement defines all learning” (Hiver 2022: 53) since action is indispensable for a lasting change to take place in the learner's mind. In the case of language learning, action in the form of meaningful language use is viewed by many theoretical frameworks as the key condition for language development, hence the importance and popularity of the topic among SLA researchers. In this chapter, we have merely touched upon a vast number of themes interwoven in the study of learner engagement, far from exhausting the topic, especially in light of a large number of studies published so far and new ones appearing almost every day. By showing discrepancies and controversies surrounding conceptualizations and engagement research, we aimed to introduce areas that require further investigation and reformulation. One of such areas, undoubtedly deserving attention, is understanding how to make a learning experience or context engaging, how to translate research outcomes into pedagogical practice. That is the reason why some researchers have already focused on exploring engagement with relation to specific context characteristics – types of tasks, arrangements, language skills, or teacher behaviours (e.g., Hiromori 2021; Yamazaki 2022; for an overview of engagement in TBLT see Hiver/ Wu 2021), all of which aims to equip teachers with knowledge enabling them to build engaging learning environments. The indefiniteness of the notion of engagement, the overlap of its dimensions, modes or types, differing theoretical underpinnings represented by various scholars, and an indisputable contribution to learning achievement all make engagement a challenging but inspiring object of research whose results we are yet to see.

References

- Anderson, E. (2017): *Measurement of Online Student Engagement: Utilization of Continuous Online Student Behaviors as Items in a Partial Credit Rasch Model*. Electronic Dissertation. Online: <https://digitalcommons.du.edu/etd/1248> [13.08.2023].
- Appleton, J. J./ Christenson, S. L./ Furlong, M. J. (2008): Student Engagement with school: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. In: *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>.
- Aubrey, S./ King, J./ Almukhailed, H. (2020): Language Learner Engagement During Speaking Tasks: A Longitudinal Study. In: *RELC Journal* 53(3), 519–533. doi: <https://doi.org/10.1177/0033688220945418>.
- Baralt, M./ Gurzynski-Weiss, L./ Kim, Y. (2016): Engagement with language: How Examining Learners' Affective and Social Engagement Explains Successful learner-generated Attention to form. In: Sato, M./ Ballinger, S. (eds.), *Peer Interaction and Second LE. Pedagogical Potential and Research Agenda*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins, 209–239. doi:<https://doi.org/10.1075/llt.45.09bar>.
- Bernales, C. (2016): Conflicting Pathways to Participation in the FL Classroom: L2 Speech Production vs. L2 Thought Processes. In: *Foreign Language Annals* 49(2), 367–383. doi: <https://doi.org/10.1111/flan.12200>.
- Bygate, M./ Samuda, V. (2009): Creating Pressure in Task pedagogy: the Joint Roles of field, purpose, and Engagement within the Interaction Approach. In: Mackey A./ Polio, C. (eds.), *Multiple perspectives on interaction*. New York: Taylor and Francis/Routledge, 90–116.
- Christenson, S., Reschly, A./ Wylie, C. (eds.) (2012): *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer.
- Conner, J.O. (2009): Student Engagement in an Independent Research Project: The Influence of Cohort Culture. In: *Journal of Advanced Academics* 21(1), 8–38. doi: <https://doi.org/10.1177/1932202x0902100102>.
- Dao, P. (2019): Effects of Task Goal Orientation on Learner Engagement in Task Performance. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 0(0). doi:<https://doi.org/10.1515/iral-2018-0188>.
- Dao, P. (2020): Effect of Interaction Strategy Instruction on Learner Engagement in Peer Interaction. In: *System*, 91, 102244. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102244>.
- Dao, P./ McDonough, K. (2018): Effect of Proficiency on Vietnamese EFL Learners' Engagement in Peer Interaction. In: *International Journal of Educational Research* 88, 60–72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.008>.
- Dao, P./ Sato, M. (2021): Exploring Fluctuations in the Relationship between Learners' Positive Emotional Engagement and Their Interactional Behaviours. In: *Language Teaching Research* 25(6), 972–994. doi: <https://doi.org/10.1177/13621688211044238>.
- Deci, E. L./ Ryan, R. M. (1985): The General Causality Orientations scale: Self-determination in Personality. In: *Journal of Research in Personality* 19(2), 109–134.
- Dewaele, J.-M./ Li, C. (2021): Teacher Enthusiasm and Students' social-behavioral Learning engagement: the Mediating Role of Student Enjoyment and Boredom in Chinese EFL Classes. In: *Language Teaching Research* 25(6), 136216882110145. doi: <https://doi.org/10.1177/13621688211014538>.

- Dincer, A./ Yeşilyurt, S./ Noels, K. A./ Vargas Lascano, D. I. (2019): Self-Determination and Classroom Engagement of EFL Learners: a Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development. In: *SAGE Open* 9(2), 215824401985391. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>.
- Dörnyei, Z./ Kormos, J. (2000): The Role of Individual and Social Variables in Oral Task Performance. In: *Language Teaching Research* 4(3), 275–300. doi: <https://doi.org/10.1191/136216800125096>.
- Eccles, J./ Wang, M.-T. (2012): Part I Commentary: so What Is Student Engagement Anyway? In: Christenson, S./ Reschly, A./ Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer, 133–145.
- Egbert, J. (2020): Engagement, Technology, and Language Tasks: Optimizing Student Learning. In: *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)* 2(4), 110–118. doi: <https://doi.org/10.46451/ijts.2020.12.10>.
- Ellis, N. C./ O'Donnell, M. B./ Römer, U. (2013): Usage-Based Language: Investigating the Latent Structures That Underpin Acquisition. In: *Language Learning* 63, 25–51. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00736.x>.
- Finn, J. D./ Zimmer, K. S. (2012): Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In: *Handbook of Research on Student Engagement*, [online] 97–131. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5.
- Fortune, A./ Thorp, D. (2001): Knotted and Entangled: New Light on the Identification, Classification and Value of Language Related Episodes in Collaborative Output Tasks. In: *Language Awareness* 10(2–3), 143–160. doi: <https://doi.org/10.1080/09658410108667031>.
- Fredricks, J. A./ Blumenfeld, P. C./ Paris, A. H. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. In: *Review of Educational Research* 74(1), 59–109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Fredricks, J. A./ McColskey, W. (2012): The Measurement of Student engagement: a Comparative Analysis of Various Methods and Student self-report Instruments. In: Christenson, S. L./ Reschly, A. L./ Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 763–782.
- Furlong, M. J./ Christenson, S. L. (2008): Engaging Students at School and with learning: a Relevant Construct For all Students. In: *Psychology in the Schools* 45(5), 365–368. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20302>.
- Gardner, R. C. (2010): *Motivation and Second Language acquisition: the socio-educational Model*. New York: Peter Lang.
- Han, Y./ Hyland, F. (2015): Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. In: *Journal of Second Language Writing* 30, 31–44. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning: a Synthesis of over 800 meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hektner, J. M./ Schmidt, J. A./ Csikszentmihalyi, M. (2007): *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Helme, S./ Clarke, D. (2001): Cognitive Engagement in the Mathematics Classroom. In: Clarke, D. (ed.), *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms*. Dordrecht: Springer, 131–153.

- Henry, A./ Thorsen, C. (2018): Disaffection and Agentic engagement: 'Redesigning' Activities to Enable Authentic self-expression. In: *Language Teaching Research* 24(4), 456–475. doi:<https://doi.org/10.1177/1362168818795976>.
- Hiromori, T. (2021): Anatomizing Students' Task Engagement in Pair Work in the Language Classroom. In: *Journal for the Psychology of Language Learning* 3(1), 88–106. Online: <https://www.jppll.org/index.php/journal/article/view/hiromori> [15.08.2023].
- Hiver, P. (2022): Engaging the Learner: Linking Teaching Practice to Learners' Engagement and Development. In: Al-Hoorie, A. H./ Szabo, F. (eds.), *Researching Language Learning Motivation: a Concise Guide*. Bloomsbury, 51–65.
- Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Mercer, S. (2021): *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, Pa: Multilingual Matters.
- Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Vitta, J./ Wu, J. (2024). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. In: *Language Teaching Research*, 28, 201–230. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>.
- Hiver, P./ Wu, J. (2023): Engagement in TBLT. In: Lambert, C./ Aubrey, S./ Bui, G. (eds.), *The Role of the Learner in Task-Based Language Teaching Theory and Research Methods*. New York: Routledge, 74–90. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003227267-7>.
- Järvelä, S./ Renninger, K. A. (2014): Designing for Learning. In: Sawyer, R.K. (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. [online] Cambridge: Cambridge University Press, 668–685. doi:<https://doi.org/10.1017/cbo9781139519526.040>.
- Kong, Q.-P./ Wong, N.-Y./ Lam, C.-C. (2003): Student Engagement in mathematics: Development of Instrument and Validation of Construct. In: *Mathematics Education Research Journal* 15(1), 4–21. doi: <https://doi.org/10.1007/bf03217366>.
- Lambert, C./ Philp, J./ Nakamura, S. (2017): Learner-generated Content and Engagement in Second Language Task Performance. In: *Language Teaching Research* 21(6), 665–680. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168816683559>.
- Linnenbrink, E. A./ Pintrich, P. R. (2003): The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. In: *Reading & Writing Quarterly* 19(2), 119–137. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560308223>.
- Mercer, S. (2015): Social Network Analysis and Complex Dynamic Systems. In: Dornyei, Z./ MacIntyre, P./ Henry, A. (eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 73–82.
- Mercer, S. (2019): Language Learner Engagement: Setting the Scene. In: Gao, X./ Davison, C./ Leung, C. (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Heidelberg: Springer, 643–660. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_40.
- Mercer, S./ Dörnyei, Z. (2020): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, S./ Talbot, K. R./ Wang, I. (2021): Fake or Real Engagement—looks Can Be Deceiving. In: Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 143–162.
- Moskowitz, S./ Dewaele, J.-M. (2019): Is Teacher Happiness contagious? a Study of the Link between Perceptions of Language Teacher Happiness and Student Attitudes. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 15(2), 117–130. doi: <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>.

- Mystkowska-Wiertelak, A./ Bielak, J. (2023): *An Idiodynamic Investigation of L2 Learners' Engagement in Classroom Speaking Tasks*. American Association of Applied Linguistics Conference, Portland 2023.
- Nakamura, S./ Phung, L./ Reinders, H. (2021): The Effect of Learner Choice on L2 Task Engagement. In: *Studies in Second Language Acquisition* 43(2), 428–441. doi: <https://doi.org/10.1017/s027226312000042x>.
- Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019): Acting, Thinking, Feeling, Making, Collaborating: the Engagement Process in Foreign Language Learning. In: *System*, 86, 102–128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128>.
- Oga-Baldwin, W. L. Q./ Fryer, L. K. (2021): Engagement Growth in Language Learning classrooms: a Latent Growth Analysis of Engagement in Japanese Elementary Schools. In: Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 224–240.
- Oga-Baldwin, W. L. Q./ Nakata, Y./ Parker, P./ Ryan, R.M. (2017): Motivating Young Language learners: a Longitudinal Model of self-determined Motivation in Elementary School Foreign Language Classes. *Contemporary Educational Psychology* 49 [online], 140–150. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>.
- Pekrun, R./ Linnenbrink-Garcia, L. (2012): Academic Emotions and Student Engagement. In: Christenson, S. L./ Reschly, A. L./ Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer, 259–282.
- Philp, J./ Duchesne, S. (2016): Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom. *Annual Review of Applied Linguistics* 36 [online], 50–72. doi: <https://doi.org/10.1017/s0267190515000094>.
- Phung, L. (2017): Task preference, Affective response, and Engagement in L2 Use in a US University Context. In: *Language Teaching Research* 21(6), 751–766. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168816683561>.
- Platt, E./ Brooks, F. B. (2002): Task Engagement: A Turning Point in Foreign Language Development. In: *Language Learning* 52(2), 365–400. doi: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00187>.
- Reeve, J. (2012): A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: Christenson, S. L./ Reschly, A. L./ Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. [online] Boston: Springer, 149–172. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.
- Reeve, J. and Tseng, C.-M. (2011): Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. In: *Contemporary Educational Psychology* 36(4), 257–267. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>.
- Reinders, H./ Nakamura, S. (2022): Engagement. In: Mercer, S. (ed.), *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*. Routledge, 137–148.
- Reschly, A. L./ Christenson, S. L. (2012): Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In: Christenson, S. L./ Reschly, A. L./ Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 3–19. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1.
- Salemla-Aro, K./ Moeller, J./ Schneider, B./ Spicer, J./ Lavonen, J. (2016): Integrating the Light and Dark Sides of Student Engagement Using Person-oriented and Situation-specific Approaches. In: *Learning and Instruction* 43, 61–70. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>.

- Sang, Y./ Hiver, P. (2021): Engagement and Companion Constructs in Language learning: Conceptualizing Learners' Involvement in the L2 Classroom. In: Hiver, P./ Al Hoorie, A. H./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Language Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 17–37.
- Schmidt, J. A./ Rosenberg, J. M./ Beymer, P. N. (2017): A Person-in-Context Approach to Student Engagement in Science: Examining Learning Activities and Choice. In: *Journal of Research in Science Teaching* 55(1), 19–43. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.21409>.
- Schmidt, R. (2001): Attention. In: Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–32. doi: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524780.003>.
- Shepherd, L. (2022): Engagement as a Dynamic but Perceivable Variable in Language Classroom Interactions. Unpublished Master Thesis. American University of Sharjah.
- Shernoff, D. J./ Kelly, S./ Tonks, S. M./ Anderson, B./ Cavanagh, R. F./ Sinha, S./ Abdi, B. (2016): Student Engagement as a Function of Environmental Complexity in High School Classrooms. In: *Learning and Instruction* 43 [online], pp.52–60. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>.
- Sinatra, G. M./ Heddy, B. C./ Lombardi, D. (2015): The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. In: *Educational Psychologist* 50(1), 1–13. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>.
- Skinner, E. A./ Kindermann, T. A./ Connell, J. P./ Wellborn, J. G. (2009): Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. In: Wenzel, K. R./ Wifield, A. (eds.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, 223–245.
- Skinner, E. A./ Kindermann, T. A./ Furrer, C. J. (2009): A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement* 69(3), 493–525. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>.
- Skinner, E. A./ Pitzer, J. R. (2012): Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In: *Handbook of Research on Student Engagement* [online], 21–44. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2.
- Snyder Ohta, A. (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom*. London: Erlbaum.
- Storch, N. (2008): Metatalk in a Pair Work Activity: Level of Engagement and Implications for Language Development. In: *Language Awareness* 17(2), 95–114. doi:<https://doi.org/10.1080/09658410802146644>.
- Sulis, G. (2022): Engagement in the foreign language classroom: Micro and macro perspectives. In: *System* 110, 102902. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102902>.
- Sulis, J./ Philp, J. (2021): Exploring Connections between Classroom Environment and Engagement in the Foreign Language Classroom. In: Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 102–119.
- Svalberg, A. (2021): Engagement with Language in Relation to Form-focused versus Meaning-focused Teaching and Learning. In: Hiver, P./ Al Hoorie, A./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 38–55.
- Svalberg, A. M.-L. (2009): Engagement with Language: Interrogating a Construct. In: *Language Awareness*, 18(3–4) [online], 242–258. doi: <https://doi.org/10.1080/09658410903197264>.

- Svalberg, A. M.-L. (2017): Researching Language Engagement: Current Trends and Future Directions. In: *Language Awareness*, 27(1–2), 21–39. doi:<https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1406490>.
- Swain, M./ Lapkin, S. (2001): Focus on Form through Collaborative Dialogue. In: Bygate, M./ Skehan, P./ Swain, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks*. Longman.
- Teravainen-Goff, A. (2022): Why Motivated Learners Might Not Engage in Language learning: an Exploratory Interview Study of Language Learners and Teachers. In: *Language Teaching Research*, 136216882211353. doi: <https://doi.org/10.1177/13621688221135399>.
- van Uden, J. M./ Ritzen, H./ Pieters, J. M. (2013): I Think I Can Engage My students. Teachers' Perceptions of Student Engagement and Their Beliefs about Being a Teacher. In: *Teaching and Teacher Education* 32, 43–54. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>.
- Wang, I./ Mercer, S. (2021): Conceptualizing Willingness to Engage in L2 Learning beyond the Classroom. In: Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 260–279.
- Wolters, C. A./ Taylor, D. J. (2012): A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement. In: Christenson, S./ Reschly, A./ Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston: Springer, 635–651. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30.
- Yamazaki, J. S. (2022): The Effects of Effort Feedback and L2 Task Attributions on Task Engagement and Performance. In: *Journal for the Psychology of Language Learning* 4(2), 1–10. Online: <https://www.jppll.org/index.php/journal/article/view/119> [15.08.2023].
- Zhou, S. A./ Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H. (2021): Measuring L2 Engagement. In: Hiver, P./ Al-Hoorie, A. H./ Mercer, S. (eds.), *Student Engagement in the Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 75–100.

The foreign language effect (FLE) on personality: Moving the frontiers?

Abstract: Although personality has been present in the investigations of various aspects of foreign language learning (FLL) for at least several decades now, it has typically been approached as an independent variable, influencing achievement in FLL, both in general and with respect to specific skills, and manifesting in language learners' performance. Given the recent empirical findings in several relevant fields of research, we believe that personality should be given more attention and addressed from an interdisciplinary perspective, particularly with respect to how it is possibly affected by the FLL experience as well as the extent to which the very use of a foreign language shapes human behaviour and determines individuals' choices. The present chapter discusses some of the most crucial findings of three categories of studies: 1) investigations of personality in the broad sense; 2) investigations of specific lower-order aspects of personality, and 3) investigations of the foreign language effect (FLE) on individuals' reasoning and choices.

Keywords: personality, foreign language (FL), foreign language learning (FLL), foreign language effect (FLE)

1. Introduction

While it is easy to trace the belief in the potential of foreign language learning (FLL) as a life-changing experience in thought-provoking statements of prominent individuals, such as Charlemagne (*To have another language is to possess a second soul*) or Fellini (*A different language is a different vision of life*), research into the impact of FLL on personality is regarded as innovative, if not groundbreaking (cf. Dewaele 2022). At the same time, the relationships between the two variables *have* already been investigated by researchers accounting for the impact of personality as an independent variable affecting FLL in various contexts (see, e.g., Piechurska-Kuciel 2020, for a thorough review). This line of investigations

¹ Jakub Przybył, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jakub.przybyl@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2826-8474; Aleksandra Pilarska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, alpila@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9507-8710.

has, indeed, yielded some fundamental outcomes, highlighting the differences between FLL and learning content subjects in terms of the facilitating impact of Openness to Experience on some variables unique for FLL, such as willingness to communicate (Piechurska-Kuciel 2018), or the use of language learning strategies (Przybył/ Pawlak 2023). Persistence in viewing personality as an independent variable in its interplay with FLL may actually be a limitation, which, as we believe, can largely be overcome by means of applying an interdisciplinary perspective advocated in the present volume. Particularly when approached from the motivational perspective, such as the Self-Determination Theory (SDT; Ryan/Deci 2020) or the Situated Expectancy-Value Theory (SEVT; Eccles/ Wigfield 2020), the FLL-personality correspondence appears not to be unidirectional after the reasons underlying FLL are taken a closer look at. These may range from conforming with curricular demands to people's willingness to explore different parts of the world, their eagerness to expand their access to internet resources, including different types of social media and entertainment, or even moving to a different location (Harmer 2015), yet, are largely driven by people's desire to change. Indeed, change is a necessary condition in human development (Brzezińska et al. 2016). Essentially, a great majority of individuals desire to change their personalities, and admit they work on themselves (Miller 2022). Reports of actual proportions depend on assessment methods and range from nearly 70% in operant approaches (Baranski et al. 2017) to nearly 100% in nomothetic studies (Hudson/ Roberts 2014). Strikingly, it has been demonstrated in a number of studies that individuals are able to change in the intended direction (Hudson 2021). For individuals willing to change, FLL may thus be a means rather than an end. This claim may be related to the framework of reciprocal determinism, according to which personality change could occur either as a result of or regardless of people's desire to change, and even regardless of their personal goals, since, according to the Doctrine of Reciprocal Determinism, "behavior, cognitive, and other personal factors and environmental events operate as interacting determinants that influence each other bidirectionally" (Wood/ Bandura 1989: 362). Since the three elements are dynamically interrelated (Bandura 1978), a change in one affects the others. As an example, we could consider the case of an individual learning a foreign language in order to increase their chances of getting a job in a multinational company, but not necessarily expecting to establish new behaviours or enter new relationships, both of which could, at the same time, trigger personality change.

Another reason why personality should not be considered solely as the independent variable in FLL studies is evidence from investigations confirming the impact of foreign language (FL) on virtually all aspects of human life, involving decision making (Keysar et al. 2012; Hayakawa et al. 2016), experiencing emotions (Dewaele et al. 2021) and cognitive performance (Cormier et al. 2022), overall

known as the foreign language effect (FLE). These areas directly relate to the ABCDs (actions, behaviours, cognitions, and desires; Wilt/ Revelle 2015) of personality, and hence, it is possible to claim that FL may equally well be regarded as a source of impact on personality as subject to its influence. Moreover, as posited by Guiora et al. (1975), during the course of FLL individuals develop a language ego as part of their own identity, and personal learner characteristics, such as empathy or reasoning, are part and parcel of developmental processes in FLL.

2. Investigating FLE on personality: challenges and options

As pointed out by Dewaele and Van Oudenhoven (2009: 445), one challenge in investigating the possible FLE on personality consists in coming to terms with its being “situated within a larger area of research that deals with immigration and cross-cultural adaptation”. This pertains in particular to studying the psychological profiles of multilinguals such as *Third Culture Kids* (TCKs; Pollock/ Van Reken 2001), as well as investigations of how individuals change as a result of residence abroad (RA; Coleman/ Chafer 2011) or international mobility (Zimmermann/ Neyer 2013; Tracy-Ventura et al. 2016). While some of the studies in the field even advanced to explore the so-called personality strength, defined as ‘the internal capacity to absorb “shocks” from the environment and bounce back without being seriously damaged by them’ (Kim 2001: 85), others, such as the one conducted by Coleman and Chafer (2011), had a partial focus on young adults’ personal growth as a result of residence abroad (RA). It is the latter category of studies that relied on various insights from sojourners and concentrated on personality development triggered by international mobility (Zimmermann/ Neyer 2013; Tracy-Ventura et al. 2016). In these investigations, the FL impact on personality has been incorporated as either a part of international mobility, and approached from the prevalent life event perspective on human development (Zimmermann/ Neyer 2013), or addressed as part of RA and interpreted on the grounds of the Social Investment Principle (Tracy-Ventura et al. 2016).

Perhaps partly due to the complexity of how FLL is intertwined with the experiences discussed above, and partly owing to the beliefs which FLL researchers hold about the scope of the research field, a stance was formulated by Dewaele (2012: 52), which, still, aptly summarises the status quo in current advances in the field:

‘(a)s applied linguists, we can do little to investigate the effects of biological factors, but it should be possible to investigate the effect of environmental factors on the personality of individuals, including the linguistic and cultural background in which a person grew up. These changes are most likely to occur among children and young adolescents whose personality is still malleable’.

While humility in research is not necessarily reprehensible, it seems that in lieu of humbly accepting the limits, applied linguists could diversify their efforts to explore the mutual influences between FLL and personality. One way to broaden the framework for investigating personality as a dependent variable could consist in embracing a more complex view on personality put forward by McAdams and Pals (2006), according to which personality investigations need to go beyond the evolved general design of human nature and dispositional traits, and include characteristic adaptations, integrative life narratives, and the impact of culture as a determinant of meaning systems and practices. Indeed, differences in personality originating from FLL seem to exist largely beyond the most basic level of dispositional traits. More generally, both the foreign language itself and the process of learning it can be considered as providing potent contexts for motivational, social-cognitive and developmental processes (Fox et al. 2019). We should therefore also expect FL effects to occur in features of personality that are contextually nuanced and psychosocially constructed.

Moreover, for the sake of completeness, a different, yet related, line of research should be mentioned – one which highlights the impact of FL use on the cognitive domain of personality, particularly when it comes to self-related processing. This line of research builds on the idea that thinking and reasoning involve the use of two types of processes. One of them is more analytic, systematic, and rule governed, and critically depends on mental resources, whereas the other one is intuitive, affective, and relies on heuristic information (e.g., Kahneman 2003). According to Keysar et al. (2012), valid grounds exist to consider both types of processes when accounting for the possible impact of FLE on individuals' judgement and choices. Several factors are known to contribute to individuals' limited ability to engage in effortful analytic processing in FL since processing information in a FL is complex and imposes a heavy cognitive load. From that angle, FL use might lead to greater reliance on intuitive thinking, rendering individuals more prone to heuristics and biases. At the same time, empirical evidence also supports the existence of an opposite effect of FL, consisting in an increased application of analytical thinking. The basis for this account is that, being less grounded in the emotion system, a FL provides a distancing mechanism that disassociates from emotions (Pavlenko 2005). A more deliberate mode of thinking while using a FL may also be activated by subjective feelings of difficulty or disfluency (Alter et al. 2007). The accumulated evidence on the FL effect on personality points towards the latter alternative: people become more rational and suffer less from biases while using a FL in comparison to relying on their mother tongue.

Taking into account the above lines of research into FLE on personality, we have decided to arrange the outcomes of studies in the field into three main areas. First, the results are discussed which were obtained on the basis of the *Multi-*

cultural Personality Questionnaire (MPQ; Van Oudenhoven/ Van der Zee 2002), incorporating scales related to commonly used trait labels, and tailored to predicting multicultural success or multicultural effectiveness. They are supplemented with the results of Zimmermann and Neyer's (2013) investigation, which, while relying on a more general personality inventory (BFI; Lang et al. 2001), was conducted in a similar context of residence abroad. Second, an account of studies into some specific aspects of personality, such as foreign language anxiety (FLA) or tolerance of ambiguity (TA) is provided. Finally, the results of experiments undertaken to shed light on the FLE on such aspects of personality as risk-taking propensity, inferencing, and morality, are summarised.

3. Studies investigating the impact of RA on personality in the broad sense

As already indicated in the previous section, in spite of its name carrying broad connotations (a *personality* questionnaire), the MPQ (Van Oudenhoven/ Van der Zee 2002) was, in fact, developed in order to predict multicultural success. Consequently, while it accounts for variance in its dimensions of Cultural Empathy, Openmindedness, Social Initiative, Emotional Stability, and Flexibility, its efficiency is context-dependent, as shown in Leong's (2007) study. This notwithstanding, the MPQ (Van Oudenhoven/ Van der Zee 2002) is a well-established instrument which meets the goodness criteria for psychometric tests.

Several investigations were conducted which involved the use of the MPQ (Van Oudenhoven/ Van der Zee 2002) and its derivatives. In one of them, conducted in a group of 79 adolescents from London, including 41 TCKs and 38 locally born British teenagers, Dewaele and Van Oudenhoven (2009) examined the effect of multilingualism and multiculturalism on personality. In terms of personality differences, TCKs were found to have achieved significantly higher scores in Openmindedness and Cultural Empathy and significantly lower scores on Emotional Stability than their locally born counterparts. Moreover, participants characterised by linguistic multidominance (no clear dominance of L1 or Lx) achieved significantly higher scores on Openmindedness, significantly lower scores on Emotional Stability, and slightly higher scores on Cultural Empathy than participants characterised by L1 or FL linguistic dominance, which was attributed to a partial determination of personality by social and biographical factors.

The above study was replicated by Dewaele and Stavans (2014) in a group of 193 multilingual Israeli adolescents. According to the outcomes, L1-dominant and multidominant informants in the study had significantly higher levels of

Emotional Stability than FL-dominant participants while the levels of Cultural Empathy and Openmindedness were found to significantly correlate with participants' total language proficiency scores. Surprisingly, total language use scores were negatively related to Social Initiative. When used as predictor variables, language proficiency and language use were both found to significantly predict Openmindedness and Social Initiative (yet only explained 6.3% and 5% of their variance respectively), and language proficiency explained 2.3% of the variance in Cultural Empathy. It was concluded that high levels of proficiency and frequent use of multiple languages both have small, yet significant, effects on some personality dimensions.

The MPQ (Van Oudenhoven/ Van der Zee 2002) was also used in Korzilius et al.'s (2011) investigation of the relationships between personality traits and multilingualism, conducted in a group of adults employed in a Dutch multinational company. Analyses of correlations revealed that participants' knowledge of multiple languages was positively related to Openmindedness and Emotional Stability, and the respective effect sizes were medium. Also, international multilinguals achieved significantly higher scores in Openmindedness and Flexibility than non-international employees. The correlational nature of the above findings raises the question of whether the reported personality characteristics should be regarded as causes or effects of the international experience and speaking a second language. Thus, certain personality features (e.g., Openmindedness) lead one to engage with other cultures in meaningful ways, or personality may be affected by such contact.

As far as the causal mechanism can be defined in terms of temporal sequence, the above mentioned doubts could be offset by the longitudinal design. For instance, in a study already referred to, Tracy-Ventura et al. (2016) found that the personality profiles of 58 British undergraduate students changed remarkably after an annual year abroad (YA) experience. Relying on pre-departure and post-return use of the MPQ (Van Oudenhoven/ Van der Zee 2002), data analyses revealed significant differences in participants' levels of Emotional Stability as a result of the YA. Also, it was inferred from the analysis of a series of semi-structured interviews that more than three-quarters of participants felt more confident after the YA, not just in the use of FL, but, strikingly, in a wide range of everyday life situations involving the use of their mother tongue.

In a large-scale study conducted in a group of 651 multilinguals (138 bilinguals, 230 trilinguals, 131 quadrilinguals, 91 pentalinguals, 34 sextalinguals and 27 participants reporting knowing seven or more languages), Dewaele and Botes (2020) also investigated the relationships between multilingualism and personality. The measurement of multilingualism was simply operationalised as the number of languages known, while personality was tapped on the basis of informants' responses to the *Multicultural Personality Questionnaire (Short Form)*

(MPQ-SF; Van der Zee et al. 2013). According to the outcomes of linear regression, the level of multilingualism turned out to be a significant, positive predictor of Flexibility, Social Initiative, and Openmindedness, yet it explained low proportions of their variance, ranging from 1.8% to 4%. It should be noted that the personality dimension that was consistently linked to the level of multilingualism in previous studies involving the use of the MPQ (Van der Zee et al. 2013) was Openmindedness, which was attributed by Dewaele and Botes to the common characteristics of Openmindedness and Tolerance of Ambiguity (TA), both known to be relatively high among multilinguals (Wei & Hu, 2019). Dewaele and Botes (2020: 18) concluded that “multilinguals know from very early on that their own linguistic, cultural values and practices may not be shared by the people with whom they interact” and “the awareness and the interest in these differences could lead to self-reflection and ultimately to acceptance that different people may have different values”.

Amid investigations of the possible effects of RA, the study conducted by Zimmermann and Neyer (2013) certainly stands out on the grounds of the data collection instrument involved. Basing on insights from a group of 1,134 undergraduates including short- and long-term academic sojourners and control group students, Zimmermann and Neyer (2013) assessed the impact of international mobility on personality development. Changes in the ‘big’ trait levels, including Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experience, were measured by means of the German version of the Big Five Inventory (BFI; Lang et al. 2001). It was found that while short-term sojourning was predicted by the levels of Extraversion and Conscientiousness, long-term sojourning was predicted by the levels of Extraversion and Openness to Experience. Statistically significant associations were identified between sojourning and increases in Agreeableness and Openness to Experience, and a decline in the levels of Neuroticism. It was also revealed that the changes in the levels of personality traits were mediated by sojourners’ acquisition of new international support relationships, which may be related to the importance of social (re)adjustment in personality development.

4. Studies investigating specific lower-order aspects of personality

The studies discussed in the previous section and those addressed in the present one share one vital methodological assumption, pertaining to the hierarchical organisation of personality (cf. Anglim 2019). While attention was primarily paid to higher-order aspects of personality in the previous section, the present section

offers a review of studies into the potential impact of FLL on lower-order aspects of personality.

Among a variety of constructs addressed in investigations of personality as a dependent variable influenced by FLL, some were probably particularly enticing simply because of their long-established presence in the field of FLL, though almost always treated as dependent, rather than independent, variables. That was, certainly, the case of foreign language anxiety, operationalised and popularised by Horwitz (1985). In a complex study conducted in a group of 464 multilinguals, Dewaele et al. (2008) examined, among other things, the relationships between knowledge of foreign languages, self-reported proficiency in these, current language use, and past linguistic history as independent variables and the levels of communicative anxiety/ foreign language anxiety (CA/FLA) as a dependent variable. The latter was operationalised as a categorical variable and relied on informants' answers to one question, that is, *How anxious are you when speaking your different languages with different people in different situations?* with respect to each language spoken by each informant in the study as well as several specific situations, including speaking with friends, speaking with colleagues, speaking with strangers, speaking on the phone, and speaking in public. It was found that participants who reported a command of a higher number of languages were characterised by lower levels of CA/FLA, particularly with respect to L3, and, to a lesser extent, with respect to L1, L2, and L4. Moreover, using any of the languages under investigation more frequently was linked to lower levels of CA/FLA reported in that particular language. One of the most striking findings of the study referred to Language Socialisation in L2, which was found to significantly affect CA/FLA in the different situations experienced by the informants of the study in their mother tongues. Additionally, higher levels of Linguistic Socialisation in L2 were also linked to significantly lower levels of CA/FLA reported with regard to L3 and L4. While the findings of the study are restricted to a lower-order personality traits, that is, anxiety, and relate to a specific context of verbal communication, they could be seen as an important step in investigating the FLLE, particularly with regard to the impact of FLL on individuals' CA in their L1.

Tolerance of ambiguity (TA) is another characteristic with a long tradition in FLL studies (cf. Ellis, 1989) which became the focus of studies into the impact of FLL as a dependent variable in the present century. In one of them, Dewaele and Li Wei (2013) examined the relationships between knowledge of multiple languages, global proficiency in languages and multilingual upbringing as explanatory variables of TA in an investigation of 2158 multilinguals. TA was accounted for as a lower-order personality characteristic on the basis of its previous definitions by Budner (1962: 29), that is, as “a tendency to perceive ambiguous situations as desirable”, and McLain (1993: 184), that is, as “a range,

from rejection to attraction, of reactions to stimuli perceived as unfamiliar, complex, dynamically uncertain, or subject to multiple conflicting interpretations". While TA was tapped by means of the TA Survey (TAS; Herman et al. 2010), operationalising multilingualism involved computing the multilingualism index, that is, a value calculated as a total of self-perceived competence scores (1–5) in 2–6 languages. It was found that multilinguals, defined for the purpose of the study as speakers of three or more languages, achieved significantly higher scores on TA than monolinguals and bilinguals. Moreover, higher levels of TA were connected to a higher global proficiency in multiple languages, and the length of staying abroad was positively related to higher TA, yet, after a length exceeding one year, the effect of staying abroad levelled off. It was inferred that multilinguals may be equipped with an advantage of dealing with ambiguity relatively more at ease.

Another study which considered the impact of multilingualism on TA was conducted by Van Compernelle (2016) in a group of 379 adult mono- and multilinguals (mostly American and British). Not only did the investigation aim to establish the relationships between multilingualism and TA, it also addressed the links between these two constructs and individuals' attitudes towards linguistic variation, taking into consideration the possible impact of age, educational achievement and RA. Similarly to the previously discussed study, TA was tapped on the basis of informants' answers to the TA Survey (Herman et al. 2010), while the level of multilingualism was established on the basis of informants' linguistic profiles, that is, self-reported languages spoken and self-assessed proficiency in these languages. Global measure of multilingualism (GMM) was computed for each participant of the study as a sum of self-reported proficiencies in each of the reported languages. In a similar manner, openness to linguistic variation (OLV) was computed as a measure of attitude as a total of each informants' answers to 11 items. Statistical analyses revealed positive, significant correlations between GMM and participants' TA, GMM and OLV, and TA and OLV. According to further outcomes, the levels of OLV varied across groups of participants characterised by different levels of GMM and TA, with TA showing a stronger link to OLV.

The possible impact of FLL on TA was also investigated by Wei and Hu (2019) in a study of 260 adult Chinese learners of English, most of whom reported to be bilinguals, slightly more than 15% classified as trilinguals, and lower proportions as monolinguals, tetralinguals, and speakers of more languages. The study aimed to, among other things, determine whether multilingualism was one of the factors underlying TA in the specific context of Chinese EFL learning. One more time, multilingualism was operationalised as GMM, while TA was tapped by means of a Chinese adaptation of the TAS (Herman et al., 2010). While significant differences in the reported levels of TA existed among cohorts of mul-

linguals classified as 'low', 'medium' and 'high' GMM scorers, the proportion of variance in TA explained by multilingualism amounted to 1.4–1.9%, and thus, while statistically significant, should be considered small or negligible.

Another study by Wei et al. (2022), conducted in a group of 302 Chinese multilinguals, all of whom reported knowledge of English, revisited the relationship between TA and multilingualism, once more resting on the GMM measure and an adaptation of the TA scale by Herman et al. (2010). Previous findings about the relationships between TA and GMM were largely corroborated since self-rated English proficiency was found to significantly predict the so-called TA core², and explained around 3% in its variance. Importantly, it was hypothesised by Wei et al. (2022) that TA core could be linked to openness to change, and, should that be the case, also mediated by behavioural variables, such as RA length. It was also found that informants with higher proficiency in English were typically characterised by higher TA levels. Aside from findings regarding the relationships between GMM and TA, several essential proposals were put forward with regard to interpreting the results of similar large studies.

Unlike FLA or TA, the construct of cognitive empathy (CE), understood as “the intellectual/imaginative apprehension of another’s mental state” (Lawrence et al. 2004: 911) does not have a firmly established presence in FLL studies. Nonetheless, it was the focus in Dewaele and Li Wei’s (2012) study, conducted in the same group of participants as the investigation already referred to in the present section (Dewaele/ Li Wei 2013). CE measurement relied on calculating the Empathy Quotient (EQ) on the basis of informants’ responses to an adaptation of the EQ questionnaire (Baron-Cohen/ Wheelwright 2004), while operationalising multilingualism involved computing the multilingualism index, that is, a value calculated as a total of self-perceived competence scores (1–5) in 2–6 languages. A parallel measure of intercultural communicative activity was created to account for the use of multiple languages. While CE levels did not differ significantly in individuals who varied in their knowledge of multiple languages, they correlated with proficiency scores and the total frequency of using multiple languages. It was concluded that while the number of languages known by the informants in the study and their linguistic histories did not determine the levels of CE, relationships were found between levels of multilingualism and CE.

While not relying on the MPQ (Van der Zee et al. 2013), the study conducted by Ikizer and Ramírez-Esparza (2018) in a group of 465 monolinguals and 206 bilinguals examined the potential impact of multilingualism on social flexibility (SF) – a construct corresponding to the Flexibility subscale of the MPQ, yet independent and defined as “the ability to (a) switch with ease and adapt between

2 Wei and Hu (2019) used the label to refer to a 3-item dimension of TA, which they presumed to exist in different cultural contexts.

different social environments and (b) accurately read social cues in the environment” (Ikizer/ Ramírez-Esparza 2018: 957) – and thus bearing resemblance to the ABCDs of extraversion in the Big Five models of personality (Wilt/ Revelle 2015). The measurement of SF involved using adapted versions of the Social Interaction Scale (SIS) by Ybarra et al. (2008), and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (i.e., TEIQue; Petrides 2009), while the level of bilingualism was determined on the basis of informants’ self-assessment of their proficiency in speech, reading, writing, and pronunciation in their native language and another language on a scale from 1 to 8, with 4 required as a minimum in a second language to be qualified as a bilingual. The outcomes of mediation analyses indicated that bilinguals’ social flexibility contributed to their advantage over monolinguals in the self-reported frequency of social interactions. It was concluded that since bilinguals demonstrated a capability to alternate between languages, they might also alternate between culturally-specific mindsets, and thus, be relatively better equipped to adapt to different social environments.

Hypothesising that bilingualism may influence creativity through its cognitive benefits and its connotations to cultural dynamics, Lee and Kim (2011) examined the correlational relationships between the two variables in a group of 116 Korean American children and adolescents. The research instruments included the Word Association Test (Lambert, 1956) and the Subjective Self-Rating (Peal/ Lambert 1962) for bilingualism, and the Torrance Tests of Creative Thinking (Torrance 2008). According to the results, individuals’ degree of bilingualism and creativity were positively correlated, regardless of gender or age. Moreover, among the underlying facets of Creative Thinking, two, that is, Abstractness of Titles and Creative Strengths, also significantly correlated with bilingualism. While the findings of the study may be regarded as yet another demonstration of the so-called bi- and multilingual advantage, the paradigm behind it mostly focuses on the advantages of speaking multiple languages rather than FLL as a process and rarely pertains to FLL in instructional settings. At the same time, these findings are consistent with other findings discussed in the present section, according to which FLL, particularly when it comes to multilingual learners, is conducive to alleviating FLA, increases CA and TA, and boosts SF.

5. Studies into FLE on individuals’ reasoning and choices

While the studies discussed in the previous sections strongly relied on introspection, the ones referred to in the present section all share experimental design. Also, their focus is different, since they are not so much concerned with viewing individuals as collections of traits, and, hence, largely predictable, but,

rather, as agents and subjects who respond to various environmental triggers or incentives and both shape and respond to the environment.

Among them, the seminal work by Keysar et al. (2012) shed light on FLE on decision making. A series of four experiments were conducted in groups of 121 L1 English university students learning Japanese, 144 L1 Korean university students learning English, 103 L1 English university students learning French, and 83 L1 English university students learning Spanish in the control group. According to the results of the experiments, each time, FLE had a profound effect on decision making. Participants' decisions in choice tasks differed considerably depending on whether the scenarios were presented in their mother tongue or their L2. With regard to risk framing, the FLE consisted in reducing the gain-loss asymmetry and contributed to participants' frame-independent choices, thus making their reasoning more systematic and less based on intuition and heuristics. Importantly, the FLE was independent of participants' L1, the language they learnt, and their combination.

The above study was replicated and expanded by Costa et al. (2014), who conducted a series of four experiments in a group of over 700 participants, most of whom were university students. Each group of participants was charged with performing a different task, testing FLE on loss aversion in different framing conditions, FLE on psychological accounting, FLE on decision making under risk and uncertainty (with two alternative designs, risk probabilities known and unknown, used as separate options), and FLE on intuitive biases. In short, the results were as follows: 1) framing effects were reduced when participants performed the task in FL in comparison to their performance in L1, 2) the FL had a partial impact on psychological accounting, depending on the wording of the problem, 3) participants tended to be more risk-neutral, and more objective at the same time, when facing a problem in FL, and 4) presenting logical problems in a FL did not affect participants' performance in the Cognitive Reflection Test (CRT), involving emotionally-neutral problems. Overall, it was concluded when presented with problems in a FL, participants were subject to intuitive biases to a lesser extent. At the same time, the necessary context for the FLE to occur was a certain degree of participants' emotional involvement in dealing with the tasks.

A related area of human existence known to be subject to FLE is moral judgements. Several studies have been conducted which confirm that the FLE here consists in creating a greater emotional distance and, thus, enabling people to make relatively more utilitarian choices. Since they largely shared the design and led to similar conclusions, one of them has been selected as an example. Conducted in a group of 189 English-Spanish bilinguals, the investigation by Cipoletti et al. (2015) addressed the effect of reasoning in L1 vs. FL on moral decision-making. Participants were asked to make decisions in 'The Button case' task and 'The Bridge case' task, each of them offering two alternatives, consisting

in sacrificing the life of one person at the expense of the lives of five other people. While the findings regarding the former task did not differ significantly across languages (people tended to push the button and save five lives at the sacrifice of the one), they did for the latter. Decisionmakers chose to sacrifice the life of an innocent person significantly less often when presented with the task in their mother tongue, relying on a more automatic type of reasoning (the so-called Type 1 processing). In general, the study corroborated the outcomes of similar studies, such as the one conducted by Corey et al. (2015), also linking FL use as a trigger of more systematic processing.

Apart from affecting people's reasoning and contributing to a more analytic and systematic (Type 2) processing, FL use has also been shown to affect people's behaviour in various everyday situations, including their tendency to lie, experience emotional reactions, and use swearwords. With regard to the first problem, a study conducted by Yang et al. (2021) in a group of 106 Chinese undergraduate students demonstrated that participants were less likely to lie in FL than in their L1 when playing games in which lying was, in fact, beneficial. The finding was attributed to a greater cognitive load involved in FL use. Regarding emotional reactions, significant differences were observed in the investigated population of 271 British, 282 Greek, and 271 Hungarian citizens who watched TV in English in the study conducted by Dewaele et al. (2021). Non-native speakers of English exhibited significantly lower values of emotional reactions than English L1 speakers, and, interestingly, significant differences existed between the investigated Greeks and Hungarians, suggesting that English Lx users are not homogeneous. Finally, with regard to swearing in English, another large-scale study by Dewaele (2017) showed that while Psychoticism, Extraversion and Neuroticism-triggered swearing in L1, Extraversion and Neuroticism triggered swearing in FL. Overall weaker effects of situational, psychological and sociobiographical variables on self-reported frequency of swearing among non-native speakers of English were linked to larger heterogeneity, for instance, in their history of learning. To recap, it could be concluded that the FLE is not limited to people's reasoning – conversely, it also affects the behavioural and affective domain of personality.

6. Conclusion and implications

In answer to the question formulated in the title of the present chapter, it should be noted that the frontiers in investigating the FLE on personality have been moved. All three lines of investigations, involving the correspondence between FLL and FL use on the one hand and people's characteristics in terms of various collections of traits (studies based on the MPQ), particular traits, such as CE,

FLA, or TA, and cognitive, emotional, and behavioural processes involved in reasoning, on the other, have yielded abundant evidence suggesting that the FLE on personality is a fact. FL use does affect our willingness to take risks, making inferences, agency, moral judgements (Hayakawa et al. 2016), as well as our behaviour (Yang et al. 2021) and emotions (Dewaele et al. 2021). The reasons behind the phenomenon involve a lesser involvement of emotions in FL than in L1, which relates to the context of their acquisition, and an increase in psychological distance (Hayakawa et al. 2016), but, at the same time, a greater cognitive load, which, on the one hand, may impair people's engagement in effortful cognitive and behavioural tasks, such as lying, but in the long run, may equip them with a whole series of multilingual advantages (Lee/ Kim 2011). Implications of these findings are huge and directly refer to various areas of our everyday existence, from support for increasing self-confidence (Tracy-Ventura et al. 2016) to guidelines for professional psychological counselling (Dewaele 2021). A huge potential does exist to explore the opportunities which emerge from embracing Grosjean's (1997) complementary principle, according to which languages can serve different functions as well as be used in different discourse domains.

References

- Alter, Adam/ Oppenheimer, Daniel/ Epley, Nicholas/ Eyre, Rebecca (2007): Overcoming intuition: Metacognitive difficulty activates analytic reasoning. In: *Journal of Experimental Psychology: General* 136, 569–576.
- Anglim, Jeromy/ O'Connor, Peter (2019): Measurement and research using the Big Five, HEXACO, and narrow traits: A primer for researchers and practitioners. In: *Australian Journal of Psychology* 71, 16–25.
- Bandura, Albert (1978): The self system in reciprocal determinism. In: *American Psychologist* 3, 344–358.
- Baranski, Erica/ Morse, Patrick/ Dunlop, William (2017): Lay conceptions of volitional personality change: From strategies pursued to stories told. In: *Journal of Personality* 85, 285–299.
- Baron-Cohen, Simon/ Wheelwright, Sally (2004): The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34, 163–175.
- Brzezińska, Anna/ Appelt, Karolina/ Ziółkowska, Beata (2016): *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budner, Stanley (1962): Intolerance of ambiguity as a personality variable. In: *Journal of Personality* 30, 29–50.
- Cipolletti, Heather/ McFarlane, Steven/ Weissglass, Christine (2016): The moral foreign-language effect. In: *Philosophical Psychology* 29, 23–40.

- Coleman, James/ Chafer, Tony (2011): The experience and long-term impact of study abroad by Europeans in an African context. In: Dervin, F. (ed), *Analysing the consequences of academic mobility and migration*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 67–96.
- Corey, Joanna/ Costa, Albert (2015): The foreign language effect on moral decisions. In: *Ciencia Cognitiva* 9, 57–60.
- Cormier, Damien/ Bulut, Okan/ McGrew, Kevin/ Kennedy, Kathleen (2022): Linguistic influences on cognitive test performance: Examinee characteristics are more important than test characteristics. In: *Journal of Intelligence* 10, 8.
- Costa, Albert/ Foucart, Alice/ Arnon, Inbal/ Aparici, Melina/ Apesteguia, Jose (2014): “Piensa” twice: On the foreign language effect in decision making. In: *Cognition* 130, 236–254.
- Dewaele, Jean-Marc (2012): Personality: Personality traits as independent and dependent variables. In: Mercer, S./ Ryan, S./ Williams, M. (eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Cham: Springer, 42–57.
- Dewaele, Jean-Marc (2017): Self-reported frequency of swearing in English: Do situational, psychological and sociobiographical variables have similar effects on first and foreign language users? In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38, 330–345.
- Dewaele, Jean-Marc (2022): Personality. In: Gregersen, T./ Mercer, S. (eds.), *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. New York: Routledge, 112–123.
- Dewaele, Jean-Marc/ Botes, Elouise (2020): Does multilingualism shape personality? An exploratory investigation. In: *International Journal of Bilingualism* 24, 811–823.
- Dewaele, Jean-Marc/ Lorette, Pernelle/ Rolland, Louise/ Mavrou, Irini (2021): Differences in emotional reactions of Greek, Hungarian and British users of English when watching television in English. In: *International Journal of Applied Linguistics* 31, 345–361.
- Dewaele, Jean-Marc/ Petrides, Konstantinos/ Furnham, Adrian (2008): Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. In: *Language Learning* 58, 911–960.
- Dewaele, Jean-Marc/ Stavans, Anat (2014): The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. In: *International Journal of Bilingualism* 18, 203–221.
- Dewaele, Jean-Marc/ Van Oudenhoven, Jan (2009): The effect of multilingualism/ multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? In: *International Journal of Multilingualism* 6, 443–459.
- Dewaele, Jean-Marc/ Wei, Li (2012): Multilingualism, empathy and multicompetence. In: *International Journal of Multilingualism* 9, 352–366.
- Dewaele, Jean-Marc/ Wei, Li (2013): Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? In: *Bilingualism: Language and Cognition* 16, 231–240.
- Eccles, Jacquelynne/ Wigfield, Allan (2020): From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. In: *Contemporary Educational Psychology* 61, 101859.
- Ellis, Rod (1989): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Fox, Rebecca/ Corretjer, Olga/ Webb, Kelley (2019): Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012–2019. In: *Foreign Language Annals* 52, 699–726.
- Grosjean, François (1997): *The bilingual individual*. In: *Interpreting* 2, 163–187.
- Guiora, Alexander/ Paluszny, Maria/ Beit-Hallahmi, Benjamin/ Catford, John/ Cooley, Ralph/ Dull, Cecilia (1975): Language and person studies in language behavior. In: *Language Learning* 25, 43–61.
- Harmer, Jeremy (2015): *The practice of English language teaching*. London: Pearson.
- Hayakawa, Sayuri/ Costa, Albert/ Foucart, Alice/ Keysar, Boaz (2016): Using a foreign language changes our choices. In: *Trends in Cognitive Sciences* 20, 791–793.
- Herman, Jeffrey/ Stevens, Michael/ Bird, Allan/ Mendenhall, Mark/ Oddou, Gary (2010): The tolerance for ambiguity scale: Towards a more refined measure for international management research. In: *International Journal of Intercultural Relations* 34, 58–65.
- Horwitz, Elaine (1985): Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. In: *Foreign Language Annals* 18, 333–340.
- Hudson, Nathan (2021): Dynamics and processes in personality change interventions. In: Rauthmann, J. (ed.), *The handbook of personality dynamics and processes*. Academic Press, 1273–1295.
- Hudson, Nathan/ Roberts, Brent (2014): Goals to change personality traits: Concurrent links between personality traits, daily behavior, and goals to change oneself. In: *Journal of Research in Personality* 53, 68–83.
- Ikizer, Elif/ Ramirez-Esparza, Nairán (2018): Bilinguals' social flexibility. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 21, 957–969.
- Kahneman, Daniel (2003): A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. In: *American Psychologist* 58, 697–720.
- Keysar, Boaz/ Hayakawa, Sayuri/ An, Sun Gyu (2012): The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. In: *Psychological Science* 23, 661–668.
- Kim, Young (2001): *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks: SAGE.
- Korzilius, Hubert/ Van Hoof, Andreu/ Planken, Brigitte/ Hendrix, Christa (2011): Birds of different feathers? The relationship between multicultural personality dimensions and foreign language mastery in business professionals working in a Dutch agricultural multinational. In: *International Journal of Intercultural Relations* 35, 540–553.
- Lambert, Wallace E. (1956): Developmental aspects of second-language acquisition: I. Associational fluency, stimulus provocativeness, and word-order influence. In: *The Journal of Social Psychology* 43, 83–89.
- Lang, Frieder/ Lüdtke, Oliver/ Asendorpf, Jens (2001): Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. In: *Diagnostica* 47, 111–121.
- Lawrence, E. J./ Shaw, P./ Baker, D./ Baron-Cohen, S./ David, A. S. (2004): Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. In: *Psychological Medicine* 34, 911–920.
- Lee, Hangeun/ Kim, Kyung Hee (2011): Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean

- American students with multicultural link. In: *Personality and Individual Differences* 50, 1186–1190.
- Leong, Chan-Hoong (2007): Predictive validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who took part in a study-abroad program. In: *International Journal of Intercultural Relations* 31, 545–559.
- McAdams, Dan/ Pals, Jennifer (2006): A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. In: *American Psychologist* 61, 204–217.
- McLain, David (1993): The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. In: *Educational and Psychological Measurement* 53, 183–189.
- Miller, Travis (2022): Assessing the desire to change personality across methods. In: *Journal of Personality Assessment* 104, 447–457.
- Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peal, Elizabeth/ Lambert, Wallace E. (1962): The reaction of bilingualism to intelligence. In: *Psychological Monographs: General and Applied* 76, 1–23.
- Petrides, Konstantinos (2009): Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In: Parker, J./ Saklofske, D/ Stough, C. (eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Springer US, 85–101.
- Piechurska-Kuciel, Ewa (2018): Openness to experience as a predictor of L2 WTC. In: *System* 72, 190–200.
- Piechurska-Kuciel, Ewa (2020): *The Big Five in SLA*. Cham: Springer International Publishing.
- Pollock, David/ Van Reken, Ruth (2001): *Third culture kids*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealey Publishing/ Intercultural Press.
- Przybył, Jakub/ Pawlak, Mirosław (2023): *Personality as a factor affecting the use of language learning strategies: The case of university students*. Cham: Springer.
- Ryan, Richard/ Deci, Edward (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 61, 101860.
- Tracy-Ventura, Nicole/ Dewaele, Jean-Marc/ Köylü, Zeynep/ McManus, Kevin (2016): Personality changes after the 'year abroad'? A mixed-methods study. In: *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 1, 107–127.
- Van Compernelle, Rémi (2016): Are multilingualism, tolerance of ambiguity, and attitudes toward linguistic variation related? In: *International Journal of Multilingualism* 13, 61–73.
- Van Der Zee, Karen/ Van Oudenhoven, Jan/ Ponterotto, Joseph/ Fietzer, Alexander (2013): Multicultural Personality Questionnaire: Development of a short form. In: *Journal of Personality Assessment* 95, 118–124.
- Van Oudenhoven, Jan/ Van der Zee, Karen (2002): Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. In: *International Journal of Intercultural Relations* 26, 679–694.
- Wei, Rining/ Hu, Yuhang (2019): Exploring the relationship between multilingualism and tolerance of ambiguity: A survey study from an EFL context. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 22, 1209–1219.

- Wei, Rining/ Kang, Yifan/ Wang, Shijie (2022): The relationship between tolerance of ambiguity and multilingualism revisited. In: *System* 107, 102798.
- Wilt, Joshua/ Revelle, William (2015): Affect, behavior, cognition, and desire in the Big Five: An analysis of item content and structure. In: *European Journal of Personality* 29, 478–497.
- Wood, Robert/ Bandura, Albert (1989): Social cognitive theory of organizational management. In: *The Academy of Management Review* 14, 361–384.
- Yang, Xiaolan/ Li, Li/ Li, Rui (2021): Foreign Language Effect on Dishonesty. In: *Frontiers in Psychology*, 4871.
- Ybarra, Oscar/ Burnstein, Eugene/ Winkielman, Piotr/ Keller, Matthew C/ Manis, Melvin/ Chan, Emily/ Rodriguez, Joel (2008): Mental exercising through simple socializing: Social interaction promotes general cognitive functioning. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, 248–259.
- Zimmermann, Julia/ Neyer, Franz (2013): Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 105, 515–530.

Paradigm shifts in second language research studies

Abstract: Language attainment is a complex process, involving cognitive, personal and emotional variables and, consequently, SLA studies have an interdisciplinary character, which requires research methods from other disciplines, such as the social sciences. This paper aims at providing a synthetic presentation of basic changes in research methodology and themes in second language acquisition (SLA) studies in the last fifty years. Initially dominant quantitative methods were replaced by mixed or qualitative methodology, to be in turn challenged by meta-analysis which claims to be the most objective presentation of research data. The methods shift was caused, among other things, by vital changes in thematic focus: the appearance of complexity theory, for example, triggered a new approach to the language learning process. All factors influencing that process are of a complex and dynamic nature, and they include motivation, learning styles and even personality. The development of positive psychology, on the other hand, caused interest in the role of the emotions and of social factors, such as well-being, learner identity and classroom environment in the language learning process. The function of all of these depicted changes is to contribute to a better understanding of learner differential success in language attainment.

Keywords: paradigm shift, quantitative research, qualitative research, thematic shift, complex dynamic systems theory, positive psychology, emotions.

1. Introductory background

The subject-matter of second language acquisition (SLA) studies is to investigate the reasons why some learners are more successful than others. In other words, SLA research concentrates on various determinants of success in second/foreign language attainment. Since the onset of SLA as a separate research area, which is said to have occurred with Pit Corder's article, 'The Significance of Learner's Errors', published in *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* in 1967,

¹ Anna Michońska-Stadnik, Uniwersytet Wrocławski, anna.michonska-stadnik@uwr.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7603-5013.

more than 50 years ago, we have been able to observe numerous changes in research topics and, most importantly, in research methodology. These changes seem to move along hand-in-hand with the development of Information and Communication Technology (ICT), with the widespread use of the Internet, and even further, with the appearance of new approaches to language learning, e.g. complex dynamic systems theory or positive psychology. Studies moved back and forth from the quantitative to the qualitative paradigms, until they reached the spectrum of meta-analysis in recent years.

At some point in the past 50 years, the phenomenon of statistical significance within the quantitative paradigm marked the existence of a correlation between two variables or the influence of one variable over another. What is more, certain pedagogical treatments were assumed to be more effective than others because statistics showed some level of significance. The results of such research could lead to the hasty conclusions that the two variables in question may indeed depend on each other, thus frequently leading to the simplistic assumption of a cause-and-effect relationship. However, in the long run, the results in question only rarely rendered stable statistical significance simply because the variables themselves could change over time and among individuals. There were many other reasons for the weakness of statistical measurements – research samples, for instance, having been too small or treatment events too scarce.

Under the influence of complex dynamic systems theory (CDST), for instance, which stressed the instability of language attainment processes (Larsen-Freeman 1997, 2016) the gradual return of qualitative methodologies has been observed, including analysis of participants' narratives, answers to open-ended survey questions and naturally occurring conversations (e.g. interviews). Various fascinating data gathering tools were proposed, some of which will be described in this paper. This return of the qualitative paradigm did not, however, completely exclude quantitative analysis. Mixed research studies were frequently published; they proposed triangulation, where one set of results was supported by two others, and where data were collected in a variety of ways. Selected examples of such studies will be presented in this article.

Finally, a completely new research paradigm has been suggested as an alternative to the traditional binary division. Meta-analysis, with the help of new technologies, is able to collect data from many research samples published in different parts of the world devoted to a specific theme, and compare their results to extract the dominant influences, correlations and dependencies (Plonsky 2023a, 2023b).

Apart from changes in research methods and techniques, the focus of SLA studies has altered as well. As specialists state (e.g., Nizęgorodcew 2009: 8), the themes have shifted from the psycholinguistic to the sociocultural area, from attainment of language skills and subsystems to the role of individual differences

and emotions in language processing. What is more, the development of action research marked another change in the research paradigm.

This article aims to provide a description of selected alternations in themes and research methodologies in SLA in the last 50 years, to explain the reasons behind them, to characterise the main principles of research paradigms and, finally, to offer more detailed descriptions of selected data gathering tools in the most contemporary research. The aim is not to favour one method over another but to show in what ways all of them may coexist to support more thorough, valid and reliable research in SLA.

2. Terms and tendencies

In 1948 the Research Club at Michigan University established *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*. This was the first time the term *applied linguistics* was used. From the very beginning it focussed on solving real-life, practical problems concerned with the acquisition and use of language (Kaplan/Grabe 2000: 3). However, there seems to be some disagreement about what applied linguistics research in fact concentrates on. Translation studies also belong to applied linguistics as they focus on language use, and the same may be said about investigations of speech disorders, first language acquisition studies, language teaching, teacher development studies and second language acquisition studies, because they all focus on language acquisition or language production. It seems, then, that applied linguistics is an extremely broad area of research that is also of an interdisciplinary character. In addition, second language acquisition (SLA) is in itself a confusing concept. Research within this area may comprise both, second and foreign language attainment, which are different processes even though they share a number of similarities. In her article quoted above, Nižegorodcew (2009: 7) employs the term *applied linguistics* referring to second language acquisition to denote, in fact, *second language acquisition* in the Anglo-Saxon naming tradition.

Second language acquisition appears to be of an interdisciplinary character as well. It is informed by numerous disciplines, e.g. linguistics, psychology, psycholinguistics, pedagogy, sociolinguistics, neurolinguistics, anthropology and culture studies, to name just a few (Larsen-Freeman/ Long 1991: 4). Therefore, research traditions in SLA are more characteristic of the social sciences than of the humanities. Consequently, Nižegorodcew (2009: 9) makes a distinction between *psycholinguistic* and *sociocultural* traditions in SLA research; both have appeared over the course of the last 60 years.

The former, psycholinguistic research, is concerned with all language processes which take place in the human mind; these are the cognitive aspects of SLA.

The latter tradition, the sociocultural, assumes that these processes do not take place in a vacuum and investigates various aspects of the learning environment which may influence language attainment (Niżegorodcew 2009: 8). It may be presumed, according to Niżegorodcew (2009: 9), that Osgood and Sebeok's book, *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*, which appeared in 1954, is a representative of the psycholinguistic trend in applied linguistics, whereas Hatch's *Psycholinguistics: A second language perspective* (1983) draws attention to processes specific to language learning and acquisition. The socio-cultural research trend appeared much later, in the last decade of the twentieth century, and it is rather difficult to mark its specific onset. Within these broad research traditions, as well as in all the social sciences, it is possible to observe two dominant methodologies: quantitative and qualitative, and two research procedures: longitudinal and cross-sectional. All will be dealt with in the following sections.

3. Research methods and techniques in SLA – an overview

3.1. The charm of psychometric design and statistical measurements

The characteristic of quantitative research is its objectivity. Diane Larsen-Freeman and Michael Long, in their seminal work on research methodology in second language acquisition (1991), offered a concise comparison of the two main research paradigms. Thus, quantitative methods can be depicted as reliable, objective, logical and generalizable (1991: 12). They are said to offer replicable data and aim to confirm or disconfirm established hypotheses. On the other hand, they make use of obtrusive and controlled measurement, they are removed from authentic experience because they assume the existence of a stable reality (Larsen-Freeman and Long, 1991: 2). We will come back to this observation in later parts of this paper.

The history of psychometric research design goes back to intelligence measurements with IQ tests at the beginning of the 20th century. Binet's and Simon's IQ tests from 1904 started measuring children's readiness to join mainstream secondary education and to what extent, if at all, they needed special educational assistance. The very idea of introducing tests to measure a psychological construct which previously seemed impossible to be measured in numbers was fascinating for psychologists and educationist alike. Later, similar tests to measure the intelligence level of older populations were introduced and they are still being used. In this way quantitative research methodology gained in importance.

Quantitative methodology makes use of *pre-experiment*, *quasi experiment* and *true experiment* as data gathering techniques. The first is usually done in one group of participants and has a pre-test/post-test design. For example, an SLA researcher may try to confirm whether their treatment renders desired results. Thus, for example, students' level of motivation is checked at the beginning of an intensive language course and at the end of it. The results of a motivation test are then evaluated by making use of statistical measurements, e.g. a t-test where group means are compared. A quasi experiment does not use random group assignment but requires a control and an experimental group. In a control group the selected treatment is not used but students' language progress is compared in both groups by using the same language test. Truly experimental settings involve random group assignment and control and experimental groups are necessary. This type of design usually requires large groups of participants for results to be valid and reliable. On the basis of these results students' behaviour may be generalised as the number of participants is supposed to be large enough (Larsen-Freeman/ Long 1991: 20). It is often stated that "if one group is treated in one manner, and another in a different manner and their post-treatment behaviour differs, we can conclude that the behaviour differs as a consequence of their different treatments" (Larsen-Freeman/ Long 1991: 21). This is what made statistical research look quite elegant and seriously scientific.

The quantitative methodology was frequently employed to check students' progress in specific language subsystems, i.e., grammar and vocabulary. At the same time, other variables influencing progress in language attainment began to be noticed as potentially measurable – motivation, attitude, aptitude, personality and learning strategies, for example. In this way research on individual differences gained more and more popularity. What seems to be quite controversial, however, is seeking stable correlations between two or more variables. Correlation is a convenient measurement of a presupposed cause-and-effect relationship between two selected variables. For instance, a researcher may hypothesise that a more intensive use of memory strategies results in a better attainment of foreign language vocabulary. Results of the strategies test and the vocabulary test are then correlated, most frequently using the Pearson product-moment correlation coefficient, to prove the established hypothesis. Statistical results, like correlation or multiple regression, are also attractive in presentations; researcher may use diagrams, bar graphs, tables or histograms which, when colours are added, make the research report even more appealing. The author of this paper is quite familiar with theses and dissertations where such illustrative material constituted over 30 printed pages.

Such research procedure may, however, possess some serious flaws. First of all, most research groups are convenience samples, which means that they are student cohorts directly available to the researcher and they are not chosen ran-

domly. Convenience samples constitute 83% of all research samples subjected to topical meta-analysis (Plonsky 2023a). In such cases, the achieved results may be to some extent predictable, as the researcher or the group teacher is familiar with students' behaviour, attitudes and preferences. Secondly, such groups are usually too small to suggest that the cause-and-effect relationship between, for example, memory strategies and vocabulary attainment can be generalised. Thirdly, the validity and reliability of both tests may be questioned because they were not subjected to pilot treatment (Rysiewicz 2009: 179). As Rysiewicz maintains, a thorough description of research procedures, methods, techniques and statistics is necessary in order to make the research replicable in different conditions (2009: 179), which is a required scholarly procedure. However, Rysiewicz himself did not manage to avoid terminological confusion; in the title of his published paper, he uses the phrase *quantitative methodology in applied linguistics* whereas in fact he is writing about second/foreign language acquisition which, as was mentioned in section two of this paper, is a subarea of applied linguistics.

In agreement with this critical thread, Plonsky (2023a) explains why some research lacks good quality. For example, some data may be omitted on purpose because it spoils the required positive results; hypotheses are formulated after the results have already been known; interpretations of results may be confusing and/or inconclusive; incorrect statistical measurements are used; test items or fragments of research are removed without justification. Nevertheless, I am not suggesting that statistical research on SLA should be abandoned. It is necessary, however, to make all interested researchers familiar with its rigorous requirements.

These requirements comprise the following aspects:

- thoroughly formulated research questions and hypotheses constitute the point of departure for a quantitative research study; hypotheses postulate some relationship between existing variables;
- data gathering instruments, if not standardized earlier by other researchers, must be piloted first, in order to confirm their reliability and validity;
- as the statistical data analysis is established a priori, the research cohort must be big enough (at least 30 people) to allow for any kind of measurements and interpretations;
- the researcher needs to isolate selected phenomena influencing the investigated process, ignoring other possible influences; concentrates on the average results of the whole group;
- random group assignment is preferable in the quantitative research as it eliminates biases and tendencies (Wilczyńska/ Michońska-Stadnik 2010: 135)

Quantitative methodology was also dominant for a protracted period of time in the area of research devoted to individual learner differences (ID) and their

contribution to success in foreign/second language attainment. In his bestselling book, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (2005), Zoltan Dörnyei claimed that ‘a great deal of observed variation in L2 learning achievement could be attributed to a well-definable cluster of learner characteristics which were conveniently termed “individual differences” (Dörnyei 2005: xii). The traditional ID notions that are assumed to apply to everyone to a certain degree, are supposed to be stable and systematic (Dörnyei 2015: 3) and appear to be independent of any external factors of the learning environment (Dörnyei 2015: 6). Consequently, this assumed stability of IDs called for systematic quantitative research treatment, which then dominated the field of SLA at the end of the 20th century. More on the thematic shift will be said in the second part of this paper. It is enough to say here that the appearance of complex dynamic systems theory and positive psychology provoked significant changes in both thematic and methodological approaches in SLA research.

3.2. Qualitative Methods and Their Challenges

The beginnings of qualitative studies can be traced back to the Renaissance when they mainly took the form of biographical analyses which revealed essential information about the motivations for people’s behaviour and attitudes (Łobocki 2007: 92). Such studies are often called anthropological, ethnographic or ecological because they focus on the situational context of observed phenomena both from the individual and the social perspective. Recently, qualitative research has often been placed in contrast to quantitative research, even though in reality they complement each other (Łobocki 2007: 92). In SLA studies they have always been present even though the quantitative design dominated for about four decades. A paradigm shift was observed with the onset of the humanistic approach and complex dynamic systems theory.

As Plonsky states (2023b), quoting Kuhn (1962), a paradigm shift occurs when it appears that existing theories are unable to explain some phenomena or when the existing explanation is not satisfactory in new situations and contexts. Later a new theory and new models are formulated which offer more plausible explanations and are accepted by scientists. The main tenet of Kuhn’s philosophy is that progress in science is hardly ever linear, but is instead mostly unpredictable.

In SLA the idea of non-linearity and unpredictability was first introduced by Diane Larsen-Freeman in 1997 in her complex dynamic systems theory (CDST). The theory, again, is not new as it comes from the sciences – mathematics and physics (chaos theory). As Larsen-Freeman states, “[n]ow the study of dynamic systems is not new in science. What makes these theories innovative is that their focus is complex systems” (Larsen-Freeman 1997: 142). What is especially fasci-

nating for SLA researchers is that Larsen-Freeman draws attention to similarities between complex systems occurring in nature and the processes of language acquisition and learning. They are all sensitive to initial conditions, which means that if there is even a slight change at the beginning of the process, the outcome may be different for two learners who start under apparently the same conditions. It is beyond the scope of this paper to describe in detail all of the features of language and language learning as complex systems. It may be enough to say that the process of language learning is non-linear, is unstable, frequently chaotic and depends on individual differences. The development of learners' interlanguage is a good example of instability, as backsliding and borrowing from the first language are common phenomena (Larsen-Freeman 1997: 155–156).

The analysis of language learning as a complex process requires a different approach in research methodology. It is not enough to look for systematic cause-and-effect relationships between selected variables because they may exist at a specific point in time but not permanently. In the same way, one cannot expect that a certain pedagogical intervention will always result in the desired learning outcomes. In order to support established research findings in the learning process what is required is “direct systematic continuous observation (preferably recording) supplemented with interviews in order to capture, as far as possible, the ways individual students experience their classroom activities...” (Nuthall 2004: 296). This research procedure is referred to as *triangulation* (Flick 2004). Traditional qualitative research techniques include participant or non-participant observation, interviews, narratives and questionnaires with open questions.

In her later article (2016: 386–389), Larsen-Freeman suggests several new research techniques within the qualitative paradigm which are also compatible with CDST. Longitudinal research design seems to be the most essential because it reflects changes over time (2016: 387) in selected variables. Within this format we can name a few techniques which are most frequently employed: *micro-development*, *idiodynamic approach*, *formative experiment* and *design-based research*. Microdevelopment investigates the changes in the learning process (including SLA) which take place during short time spans. These spans are defined by researchers themselves and may range from minutes to months (Granott/ Parziale 2002/2009: 1). The idiodynamic method is quite complex; it requires first to video record a fragment of authentic language communication. Then the fragment is played back to the participant and special software is used to mark specific changes in the participant's attitudes focussing on a specific variable investigated by the researcher. The software produces a diagram of changes within an established time period, measured at regular intervals (usually in seconds). The variables in question might be willingness to communicate, learning anxiety, enjoyment, boredom (MacIntyre/ Gregersen 2021). The formative experiment involves first setting an educational goal; then the researcher

finds out what was in fact required to reach that goal, including interventions, material design, and classroom organisation. Finally, design-based research is concerned with the most holistic picture of the educational context, examining multiple variables which might be influential in the social environment of the student group (Larsen-Freeman 2016: 337–338).

Another research tradition which has to be mentioned in the context of investigating complexity is *action research*. The method is traditionally associated with qualitative research even though it may make use of statistical design. It is frequently of an interventionist or problem-solving nature. It may also have an educational purpose, such as when a teacher wants to try out a new teaching technique to check its effectiveness. Action research is done in real time, in the real classroom context and in a real student group. It promotes change by immediate intervention, and then the teacher-researcher analyses its outcomes and benefits (Larsen-Freeman 2016: 388).

Qualitative research design is quite complex and challenging; it requires time, patience and eventual in-depth analysis. Participants' narratives must be categorised according to selected criteria. A software program called NVivo appears to be of much help as "it is used for the analysis of unstructured text, audio, video, and image data, including (but not limited to) interviews, focus groups, surveys, social media and journal articles" (*Statistical & qualitative...*). Still other conditions must be fulfilled to make the qualitative research valid and reliable. They are summarised in the book *A companion to qualitative research*, edited by Flick, Kardorff and Steinke (2004).

As Meinefeld (2004: 168) maintains, qualitative research avoids hypotheses stated in advance because they may limit observation scope. Still, research questions must be formulated as it is not possible to focus on all occurring phenomena simultaneously. It is beyond the scope of any researcher. Other challenges (Lüders 2004: 374) include, among other things, data coding and classification, sampling criteria, researcher objectivity in data interpretation, and securing ethical aspects of research procedures. Reliability of qualitative research should be secured by observing the following rules (Wilczyńska/ Michońska-Stadnik 2010: 141):

- systematic inspection should be done at regular time intervals; in SLA the timing is usually in agreement with school schedules,
- research group participation should be permanent; even one individual dropout may change the whole procedure and blur the outcome,
- the choice of the participants must be in agreement with the aim of the research; the researcher should avoid participants who may be expected to give insincere or exaggerated answers,
- the researcher should engage participants in many different research situations, for example, interviews, diary writing, observations.

As was already mentioned, in second language acquisition studies it seems advisable to employ a mixed research approach because numerous phenomena in that field of study have a multidimensional character. Some aspects of a selected research issue may be investigated better when quantitative methods are used; some others may be more successfully analysed with the help of qualitative methodology.

3.3. Meta-analysis – to achieve a more trustworthy representation

Meta-analysis was used in psychology and medical research already at the beginning of the 20th century. It gained in popularity in the 1970s when it began to be deployed not only in medicine and psychology but also in other research disciplines, including linguistics. Its use is also promoted in SLA studies by, among others, Luke Plonsky (2023b):

Meta-analysis is the statistical combination of results from two or more separate studies. Potential advantages of meta-analyses include an improvement in precision, the ability to answer questions not posed by individual studies, and the opportunity to settle controversies arising from conflicting claims.

Meta-analysis is supposed to provide scientific evidence of the highest value, in contrast to case studies, cross-sectional studies and even to randomised group studies (Deeks/ Higgins/ Altman 2022). Its ability to settle controversies seems to be especially valuable in SLA research because, as it frequently happens in the social sciences, researchers achieve conflicting results when studying the same construct or phenomenon. However, specialists employing meta-analyses must be careful to choose research studies with reliable data and without bias. Nowadays, due to available computer software, it is possible to analyse and compare the results of hundreds of studies.

Steps in meta-analysis include deciding on the topic of the research, choosing the number and types of publications on the given topic, selecting the appropriate statistics and, finally, presenting the results in different forms, including graphic representations. A special issue of the journal *Studies in Second Language Learning and Teaching* (2022 vol.12, no 2) entitled ‘Conducting research syntheses on individual differences in SLA’ is dedicated to presenting the results of meta-analyses. There are texts on gender differences in language anxiety, enjoyment, self-efficacy and achievement, intercultural competence and on investigating individual differences with qualitative methods. The last paper in that issue (Albert/ Csizér 2022 for example), analyses 93 articles on individual differences published in the leading journals devoted to SLA studies, which employed qualitative or mixed methods approaches within the time span of 2016–

2020. The examination revealed that the most frequent research themes are motivation and cognitive processes, such as awareness and attention. The data collection techniques most frequently deployed are interviews, stimulated recalls and think aloud protocols; most of them use audio or video recording to collect data (Albert/ Csizér 2022: 319). The meta-analysis that was carried out in that paper provided a broad view of SLA researchers' interests in that particular time-frame. Thus, the next section turns to research themes.

4. Thematic shift: An overview

Themes and topics, however, are not necessarily dependent on research methodology. In each thematic area researchers use different methods, regardless of what is being investigated, as they are directed mainly by research questions and/or hypotheses. Still, as Dörnyei and Ryan contend, there is an observable “slow-down, or even a standstill, in the development of new large-scale quantitative assessment instruments, and at the same time a growing interest in qualitative and mixed methods inquiry – as well as experimenting with various novel techniques and idiographic approaches” (2015: 195).

Early SLA research from the 1960s and 1970s concentrated on the effectiveness of teaching procedures. An interesting and often quoted methodological study comparing audio-lingual and cognitive code-learning theory did not in fact show any significant differences between the two dominant methods as regards their effectiveness – the use of the former resulted in better pronunciation and speaking skills and use of the latter in faster progress in understanding grammatical relationships, and also in acquiring reading and writing skills (Chastain/Woedehoff 1968). As was already mentioned (Corder 1967), research on learner errors, their reasons and their methods of treatment was frequent as well. However, in the 1970s different research interests began to dominate.

4.1. Selected Individual Differences and the Big Five

Real interest in individual differences coincided with investigating conditions for successful second/foreign language attainment. In other words, the most important question to be answered by the researchers was why some learners attain a foreign language more successfully than others. Several famous publications from the mid-1970s raised the topic of *language learning strategies* (Rubin 1975; Naiman et al. 1978). That resulted in suggesting different classifications of learning and communication strategies, with the most important and the most influential one proposed by Rebecca Oxford in 1990. Language learning strat-

egies are defined as techniques used by learners to facilitate the learning process and to deal with communication problems. Nowadays they are classified as conscious, deliberately employed processes. Learning strategies are also investigated from the perspective of their dynamic character. They have been proven to be influenced by a multitude of factors, including age, gender, learning styles and other individual differences (Amerstorfer 2020: 38).

Other individual variables studied as thoroughly as learning strategies were motivation and language learning anxiety. The former was at first viewed from the behaviourist perspective, in accordance with the stimulus-response-reinforcement approach to learning. It soon appeared that, even though acceptable in some learning situations, that approach to motivation was too simplistic and other approaches to this construct have been proposed. Dörnyei and Ryan (2015: 73–74) have so far identified three stages in investigating motivation in language learning:

- the social-psychological period (1959–1990);
- the cognitive-situated period (the 1990s);
- the process-oriented period (to the present day).

Discussing all three periods in detail is beyond the scope of this paper, therefore it must be sufficient to signal the most essential tenets of each stage. The social-psychological period is represented by Robert Gardner and William Lambert and their research on motivation carried out in Canada (1972). That is where the most recognizable distinction between integrative and instrumental motivation comes from. The measuring instrument was the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB), a fairly rigorous quantitative data collecting procedure (Gardner 1985). The cognitive-situated period in investigating motivation emphasised the existence of multiple connections within individuals very much in line with educational psychology. For instance, according to Williams and Burden (1997: 120), motivation is needed to sustain intellectual, emotional and physical effort to achieve a chosen goal. Their definition implies that staying motivated is not an easy task because effort is needed to remain focussed and willing to do something. Two trends appeared to be significant in the cognitive-situated period of motivation research: Self-determination Theory (Deci/ Ryan 1985) and Attribution Theory (Weiner 2010). The former gave rise, among other issues, to the distinction between *intrinsic* and *extrinsic* motivation which defined how people “pursue three core psychological needs: *autonomy* ..., *relatedness* ..., and *competence*” (Dörnyei/ Ryan 2015: 81). The latter concentrated on what determines our feelings of success or failure: abilities, effort, task difficulty or luck, which shape our general motivational predisposition in all kinds of life tasks, including foreign language learning.

The most recent developments in motivational research involve the conception of motivation as a process, which was launched by Zoltan Dörnyei and Istvan Ottó (1998). The theory also included the idea of motivational strategies in foreign language learning and was further developed by Dörnyei in 2005 where the L2 Motivational Self-System was proposed.

The very last achievement which marks a definite shift in L2 motivational theories is the research reported by Ali Al-Hoorie (2016a, 2016b). The author observed that psychological research demonstrates the existence of unconscious and frequently irrational influences on human actions. Human beings do not always take into account only the logical and systematic choices. In L2 learning it may appear that, for example, unconscious and implicit attitudes to target language speakers may become a decisive factor in successful language attainment. To measure unconscious attitudes the Implicit Association Test was used which is 'a computerised reaction-time measure that simply requires classifying a series of words to the right or left as fast as possible' (Al-Hoorie 2016a: 431). The words belonged to either the 'pleasant' or 'unpleasant' category and they were supposed to refer either to Arabic or English. The results prove that the '(unconscious) dimension has important implications for language learning motivation' (Al-Hoorie 2016a: 443). What is more, in his later article, the author demonstrated that implicit attitudes are also associated with better or worse achievement in language attainment (Al-Hoorie 2016b).

Another well-researched individual difference is language anxiety. Plonsky (2023b) mentions three periods in anxiety research. He named the approach of the first period '*confounded approach*': here the construct of anxiety was not yet clearly defined and tests gave inconclusive results. The second period was the '*specialised approach*', developed under the influence of Elaine Horwitz (Horwitz et. al. 1986), who treated language anxiety as a set of characteristic instances of behaviour, e.g., fear of communicating in the target language, test anxiety and fear of low group evaluation. Horwitz prepared the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), a Likert-scale test which is still widely used in research. Finally, the '*dynamic approach*' to anxiety followed the tenets of complex dynamic systems theory and investigated that construct as changing, unstable and influenced by a variety of factors. An example of research in this direction is the article by Gregersen et. al. (2014), where the idiodynamic method was used to investigate changing levels of anxiety.

The taxonomy of individual differences is obviously much more complex and it is not possible to refer to all of them in this paper. Still, one more construct must be mentioned as it underwent a significant categorisation shift, namely personality. The traditional approach to personality is more than two thousand years old. Greek physicians, Hippocrates and Galen, divided people into four temperament groups: phlegmatic, sanguine, choleric and melancholic. Con-

temporary psychology still acknowledges this division, even though other categorisations were proposed: introversion vs. extraversion (e.g., Eysenck/ Eysenck 1985), for example. In SLA studies the influence of personality on successful language attainment was frequently researched, usually with inconclusive results. Naturally, extraverted students would be more successful in oral skills, and the introverted would do better in reading and writing, but that was not decisive regarding the general level of language achievement.

General consensus in the field of psychology with regard to human personality was reached in the 1980s with the appearance of the Big Five Model (Costa/ McCrae 1985). The components of this model are: *openness to experience, conscientiousness, extraversion/introversion, agreeableness, neuroticism/emotional stability*. Consequently, an appropriate test was soon constructed, NEO-PI (neuroticism-extraversion-openness personality inventory) (Costa/ McCrae 1992). Numerous studies to establish correlations between the Big Five components and success in language attainment were published, among others by Ewa Piechurska-Kuciel (2020).

4.2. Emotions and other contemporary topics

The most serious thematic shift occurred in the 21st century, stimulated by the development of positive psychology (Seligman/ Csikszentmihalyi 2000). Emotional and social aspects of language attainment began to be thoroughly investigated. Positive psychology is focussed on how people achieve happiness and on what constitutes a good life, in contrast to traditional science which concentrates on human weaknesses and deficiencies and how to help people reach equilibrium. Positive psychology contemplated ‘three topic areas: the workings of positive internal experiences such as emotions, positive individual characteristics such as traits associated with living well, and institutions that enable people to flourish’ (MacIntyre/ Mercer 2014: 154). Following that we witnessed the appearance of numerous publications on the emotions: willingness to communicate (WTC), for example, enjoyment, engagement, grit, resilience, mindset and boredom, to mention just a few areas of interest (e.g. Mystkowska-Wiertelak 2016; Kruk 2021). Publications on well-being started to appear, followed by articles on learners’ and teachers’ well-being in the classroom environment. Within this theme Sarah Mercer’s and her team’s publications play a leading role (e.g., Sulis et al. 2023). Mercer believes that teacher well-being must be observed in context and that mixed methods of research should be employed.

Other research areas that have been recently exploited include intercultural communicative competence, multilingualism, computer-assisted and mobile-assisted language learning and, most recently, the influence of the COVID-19

pandemic on language education and the use of educational digital platforms. The new themes almost completely abandoned quantitative research methods in favour of various forms of the qualitative paradigm, such as narratives, life-stories and interviews. Fortunately, in order to avoid a one-sided approach to SLA research, meta-analysis tries to provide balance in evaluating research results and their interpretations.

5. Conclusions

Second language acquisition studies (SLA) experienced more changes, both in research methodology and research focus, than any other subdiscipline related to linguistics. As a relatively new area of studies in the humanities, SLA is prone to strong influences from other disciplines, mainly because of its interdisciplinary character. Its research methodology, both quantitative and qualitative, belongs to the social sciences – psychology and pedagogy. Its fields of interest comprise physics, psychology, sociology, anthropology, media studies and theories of communication, mainly due to the fact that the language learning process is a complex and multifaceted experience which cannot be unambiguously defined.

The most essential shifts in topics and methodology were provoked by attempts at explaining differential success in SLA. Various factors which might contribute to successful language learning were initially treated as stable personality traits or permanent cognitive differences, including presumed persistent use of the same language learning strategies. Research results, however, were still disappointing because nobody could clearly explain why learners sometimes do not learn what teachers teach them. Some of those research doubts were clarified, at least to some extent, by the onset of complex dynamic systems theory or later complexity theory. It appeared that even learners' motivation fluctuates and personality traits are not always the only factors responsible for seemingly straightforward types of learning behaviour. Each learner's language attainment process takes its own individual route which may also contain such phenomena as backsliding, the plateau experience or even fossilisation. Thus, mixed or pure qualitative research overpowered the quantitative type because it offered a more in-depth analysis of human learning behaviour. It is still impossible to state that all questions have already been answered and all problems solved. The trends described in this synthesis only suggest the broader usefulness of selected perspectives in future SLA research.

References

- Albert, Ágnes/ Csizér, Kata (2022): Investigating individual differences with qualitative research methods: Results of a meta-analysis of leading applied linguistics journals. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 12(2), 303–335. Online: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.2.6> [7.05.2023].
- Al-Hoorie, Ali H. (2016a): Unconscious motivation. Part I: Implicit attitudes toward L2 speakers. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6(3), 423–454.
- Al-Hoorie, Ali H. (2016b): Unconscious motivation: Part II: Implicit attitudes and L2 achievement. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 (4), 619–649.
- Amerstorfer, Carmen (2020): The dynamism of strategic learning: Complexity theory in strategic L2 development. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10 (1), 21–44.
- Chastain, Kenneth D./ Woedehoff, Frank J. (1968): Methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive-code learning theory. In: *Modern Language Journal* vol. 52, no. 5, 268–279.
- Corder, Stephen Pit (1967): The significance of learners' errors. In: *International Review of Applied Linguistics* 5, 161–169.
- Costa, Paul/ McCrae, Robert (1985): *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, Paul/ McCrae, Robert (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL.: Psychological Assessment Resources.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deeks, Jonathan/ Higgins, Julian/ Altman, Douglas (2022): Chapter 10: Analysing data and undertaking meta-analyses. In: Higgins, J. P. T./ Thomas, J./ Chandler, J./ Cumpston, M./ Li, T./ Page, M. J./ Welch, V. A. (eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* version 6.3 (updated February 2022). Cochrane, 2022. Online: www.training.cochrane.org/handbook [19.07.2023].
- Dörnyei, Zoltan/ Ottó, Istvan (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43–69.
- Dörnyei, Zoltan/ Ryan, Stephen (2015): *The psychology of the language learner revisited*. New York and London: Routledge.
- Dörnyei, Zoltan. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eysenck, Hans/ Eysenck, Michael (1985): *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Flick, Uwe. (2004): Triangulation in qualitative research. In: Flick, U./ Kardorff, E./ Steinke, I. (eds.), *A companion to qualitative research* (translated by B. Jenner). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 178–183.
- Gardner, Robert/ Lambert, Wallace (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Gardner, Robert (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Granott, Nira/ Parziale, Jim (2009) [2002]: Microdevelopment. In: *Transition processes in development and learning*. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489709.001>. Cambridge University Press.
- Gregersen, Tammy/ MacIntyre, Peter/ Meza, Mario (2014): The Motion of Emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. In: *The Modern Language Journal* 98 (2), 574–588.
- Hatch, Evelyn. (1983): *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Horwitz, Elaine/ Horwitz, Michael/ Cope, Joann (1986): Foreign language classroom anxiety. In: *The Modern Language Journal* 70 (2), 125–132.
- Kaplan, Robert/ Grabe, William (2000): Applied Linguistics and the Annual Review of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* vol. 20, 3–17.
- Kruk, Mariusz (2021): *Investigating dynamic relationships among individual difference variables in learning English as a foreign language in a virtual world*. Switzerland: Springer Nature Verlag.
- Kuhn, Thomas S. (1962): *The structure of scientific revolutions*. International Encyclopedia of Unified Science.
- Larsen-Freeman, Diane/ Long, Michael (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London and New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane (1997): Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, 18 (2), 141–165.
- Larsen-Freeman, Diane (2016): Classroom-oriented research from a complex systems perspective. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* vol.6 (3), 377–393.
- Łobocki, Michał. (2007): *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Lüders, Christian (2004): The challenges of qualitative research. In: Flick, U./ Kardorff, E./ Steinke, I. (eds.), *A companion to qualitative research* (translated by B. Jenner). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 374–379.
- MacIntyre, Peter/ Mercer, Sarah (2014): Introducing positive psychology to SLA. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), 153–172.
- MacIntyre, Peter/ Gregersen, Tammy (2021): The idiodynamic method: willingness to communicate and anxiety processes interacting in real time. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 67–84. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0024>.
- Meinefeld, Werner (2004): Hypotheses and prior knowledge in qualitative research. In: Flick, U./ Kardorff, E./ Steinke, I. (eds.), *A companion to qualitative research* (translated by B. Jenner). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 168–173.
- Mystkowska-Wiertelak, Anna (2016): Dynamics of classroom WTC: Results of a semester study. In: *Studies of Second Language Learning and Teaching* 6 (4), 651–676.
- Naiman, Neil/ Fröhlich, Maria/ Stern, Hans/ Todesco, Angie (1978): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Niżegorodcew, Anna. (2009): Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego. In: *Neofilolog* 32, 7–16.
- Nuthall, Graham (2004): Relating classroom teaching to students learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. In: *Harvard Educational Review* 74(3), 273–306.

- Osgood, Charles/ Sebeok, Thomas (1954): *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*. Bloomington: University of Indiana Press.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Piechurska-Kuciel, Ewa (2020): *The Big Five in SLA*. Heidelberg: Springer.
- Plonsky, Luke (2023a, March 20): Quality in quantity: Methodological reform as an intellectual and ethical perspective. Plenary presented at the American Association for Applied Linguistics (AAAL) Conference, Portland, Oregon, March 20, 2023.
- Plonsky, Luke (2023b, May 15): Taking the broad view: A synthesis of meta-analyses on second language learning and teaching. Plenary presented at the *Studies in Second Language Learning and Teaching (SLLT)* 10th anniversary conference. Adam Mickiewicz University, Kalisz, Poland, May 2023.
- Rubin, Joan (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41–51.
- Rysiewicz, Jacek (2009): Uchybienia metodologiczne w badaniach ilościowych w językoznawstwie stosowanym. In: *Neofilolog* 32, 177–188.
- Seligman, Martin/ Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): Positive psychology: An introduction. In: *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Statistical & qualitative data analysis software: about NVivo. Kent State University: University libraries (libguides.library.kent.edu). DA: 18.07.2023
- Sulis, Giulia/ Mercer, Sarah/ Babic, Sonja/ Mairitsch, Astrid (2023): *Language teacher wellbeing across the career span*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800412811>.
- Weiner, Bernard (2010): The development of an attribution-based theory motivation: A history of ideas. In: *Educational Psychologist* 45 (1), 28–36.
- Wilczyńska, Weronika/ Michońska-Stadnik, Anna (2010): *Metodologia badań w glotto-dydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon/Flair.
- Williams, Marion/ Burden, Robert (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

IV Pädagogische, didaktische und sprachpolitische Anknüpfungen

Interdisciplinary contributions to higher language education: needs and expectations

Abstract: In recent years, scholars have increasingly emphasized interdisciplinarity in higher language education, recognizing the limitations of rigid disciplinary boundaries. While a significant body of literature exists on the concept of interdisciplinarity, little research has been conducted on its implementation in academia from students' perspectives. In light of this, we sought to investigate the experiences of English Philology graduate students with interdisciplinarity in their study program and their perceptions of the role of interdisciplinarity in higher language education. To accomplish this, we administered an open-ended questionnaire to 18 graduate students at a university in northeastern Poland. The questionnaire intended to gather information concerning students' opinions and perceptions of interdisciplinary education, their experiences with interdisciplinary education in the English Philology program, and the needs and challenges of interdisciplinary education in this field. The following themes emerged in the process of the content analysis of the data: English Philology as an interdisciplinary field, benefits of interdisciplinary education, and challenges and problems in the implementation of interdisciplinary education. The study findings indicated that the students found interdisciplinary education highly valuable; however, they also identified several obstacles that impede the implementation of interdisciplinarity in their curriculum.

Keywords: English Philology, higher education, interdisciplinarity

1. Introduction

Higher education has been centered on disciplinary specialization and organization since its conception. According to Henkel (2000: 256), “[e]ngagement with the main principles, concepts, theories, and debates of a discipline made it possible to develop knowledge, skills, and values that were needed by individuals and their society as well as by the economy.” Hoffmann-Riem et al. (2008: 4)

1 Edyta Wajda, Uniwersytet w Białymstoku, e.wajda@uwb.edu.pl, ORCID: 0000-0002-0042-0414; Anna Sańczyk-Cruz, Uniwersytet w Białymstoku, a.sanczyk@uwb.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5819-2058.

argue that “[t]he pursuit of research within university departments has given rise to the ongoing specialization of disciplines and thematic fields with fuzzy, somewhat arbitrary, shifting boundaries.” They add that the institutional organization and incentives within the academic sphere led to the compartmentalization of scientific knowledge, resulting in what Campbell (1969: 4) calls “an ethnocentrism of disciplines.” Disciplines that, by and large, correspond to university departments resemble corporate organizations or ‘internal markets’ (Turner 2000), which could potentially have adverse effects on both research and the education of students.

In recent years, the growing awareness of the constraints of clearly-cut disciplinary domains has spurred scholars to embrace interdisciplinarity in higher education. Universities launched efforts to offer a range of subjects and even programs that promote interdisciplinary, innovative curricula, and instruction. Lattuca (2001: 3) asserts that “the exponential growth of knowledge in the twentieth century revealed how disciplinary cultures and perspectives could discourage inquiries and explanations that spanned disciplinary boundaries.” Thus, an increasing number of scholars have advocated for pursuing interdisciplinary work in academia to dismantle these rigid confines and strengthen “meaningful connections” and “comprehensive understanding” (Lattuca 2001: 20). As a result, an array of articles have focused on defining, conceptualizing, and clarifying the concept of interdisciplinarity. Little research, however, presents practical implementations of interdisciplinarity in the academic environment. With this in mind, Lattuca (2001: 20) raises fundamental questions: “What does interdisciplinary practice look like?” and “How does it differ from disciplinary practice?”.

Several authors have attempted to define the notion of interdisciplinarity or transdisciplinarity (the concept has evolved, opening new possibilities of interpretation). Traditionally, “scholars concerned with the processes by which interdisciplinarity is accomplished typically focused on concepts, such as the borrowing of methods and theories from other disciplines or examined the structures, such as research teams, that permit individuals to work across disciplines” (Lattuca 2001: 18). However, Moran (2010: 4) asserts that interdisciplinarity “can suggest forging connections across the different disciplines, but it can also mean establishing a kind of undisciplined space in the interstices between disciplines, or even attempting to transcend disciplinary boundaries altogether”. Therefore, interdisciplinarity means “any form of dialogue or interaction between two or more disciplines: the level, type, purpose, and effect of this interaction remain to be examined” (Moran 2010: 14). No matter how equivocal and ambiguous the concept of interdisciplinarity may be, it can still function as a gate-opening mechanism, as it “provides a democratic, dynamic and co-operative alternative to the old-fashioned, inward-looking and cliquish

nature of disciplines” (Moran 2010: 3). Undoubtedly, in the educational context, many scholars agree that interdisciplinarity is a promising teaching approach that prepares students for participating in a complex and globalized world (e.g., Fleishman 1994; Shandas/ Brown 2016; Rydén et al. 2020).

Considering the foregoing discussions regarding interdisciplinarity in higher education, we aimed to further these considerations by engaging English Philology students in reflecting on interdisciplinarity in their educational experiences. In this chapter, we will provide a brief literature review, describe the methodology of our qualitative study, and finally discuss students’ perspectives, needs, and expectations on interdisciplinarity in higher education.

2. Literature review

Interdisciplinary teaching in higher education takes many forms, and there are, of course, benefits and challenges of these strategies. Such initiatives can be infused into regular lessons, be the key element of a particular class, or even become the goal of a specific program. Klein (1990: 55), however, reminds us that “the mere presence of individuals from different disciplines does not signify interdisciplinary collaboration.” In addition, “the literature on students’ experiences and perceptions is lacking relative to institutional perspectives. Research into interdisciplinary education has often focused on educators’ perspectives, institutional barriers, and course design” (Abonizio/ Ho 2020: 4). We also found only a few studies that inquired students about their perspectives and experiences of interdisciplinary approaches in higher education. However, studies that reveal students’ perspectives offer some encouraging insights. For example, the survey administered to 261 graduate students and 26 planning chairs and directors from ten different universities in the U.S. demonstrated that 72% of students agreed that their graduate work exposed them to different theories across the disciplines, and 71% responded that they were exposed to varying methods across disciplines in their graduate coursework. In addition, 62.8% of students showed interest in taking courses from other departments. In that study, 58% of students also shared positive opportunities for interdisciplinary interaction among students. The authors concluded that students acknowledged the significance of exposure to other disciplines in their education (Shandas/ Brown 2016).

In contrast, Shandas and Brown (2016: 422) assert that “although interdisciplinarity is heralded as a major innovation in today’s higher education, few empirical studies offer insights into the challenges and opportunities for expanding interdisciplinarity in specific programs.” In addition, scholars tend to offer general conclusions that do not concern specific fields of study. For ex-

ample, Kandiko (2012) remarks that challenges of interdisciplinarity include administrative and bureaucratic burdens such as a focus on performance-based learning, reliance on short-term outcomes, and the need to adhere to national assessment structures. Ashby and Exter (2019: 205) also reckon that “instructors, instructional designers, and curriculum designers are often not well prepared to design interdisciplinary learning experiences.”

A body of literature also offers insights into initiatives, strategies, and approaches to incorporating interdisciplinarity in university classrooms. Regarding teacher-student interaction, some studies present findings on course design, project implementation, workshop organization, and activity planning. One of the ways to promote interdisciplinarity at the university is by designing an interdisciplinary course. For instance, Wallin (2020: 772) developed a course called “Environments for Learning in Higher Education” to immerse students in exploring interdisciplinary topics. After that course, students shared positive feedback, especially on the value of building “a shared understanding of concepts, theories, and terminology.” The authors conclude that the interdisciplinary course serves two purposes: sensitivity to other perspectives and fostering critical thinking skills. In particular, “[i]t demands that the students are open to different perspectives. It also provides a clear contrast to other courses, as described by the students, which helps to reposition the default from assuming similarity towards assuming differences and to create a space for critical dialog and co-creation” (Wallin 2020: 776). Moreover, interdisciplinarity can be integrated through interdisciplinary collaborative projects, in which students work with students from other departments or partners from local organizations and institutions. Richter and Paretti (2009: 7) engaged eleven students in such collaborative teams. The interview and focus group data revealed that students formed social bonds and overcame differences in personalities while working in interdisciplinary teams. Students reported “the awareness of the need for interdisciplinary collaboration and the ability to value the contributions of multiple disciplines.” A further initiative can be interdisciplinary workshops. Ekundayo, Shelbourn and Babatunde (2021), for instance, designed a multidisciplinary project module for students from various disciplines. Thus, they had a space and opportunity to work in an interdisciplinary context. The participant responses revealed that students exhibited positive behavior regarding collaboration, and two critical elements for such a positive environment were trust and respect, followed by openness and communication. In addition, interdisciplinarity can be infused through specific tasks and activities, specifically by merging two teaching techniques. For example, Anae (2014) engaged first-year secondary teacher-education students in creative writing techniques to foster both Arts and English in her writing classroom. Such creative writing involved autoethnography to promote literary and visual arts pedagogy, providing a space

for identity development, creativity, and critical thinking. Her research confirmed previous findings by Cautreels (2003), who advocated for Arts and English integration as a powerful tool to encourage professionalism in higher education.

Articles discussing interdisciplinarity in higher education also focus on collaborations outside the academic classroom. One way to facilitate interdisciplinary interactions is to form partnerships with experts from a specific discipline. For instance, Paretti (2011) suggests joining forces in the writing program by inviting language and content faculty, who can co-construct a dynamic learning space. In her opinion, “[c]ontent experts bring domain knowledge of the discipline as well as a working knowledge of the rhetorical and epistemological structure of the field” while “language experts understand both the syntactic structures of their native language and the rhetorical structures that underlie communication – mechanisms of persuasion, organizational patterns, social functions of genres, rhetorical turns” (Paretti 2011: 4). She argues that such team teaching develops a richer understanding of the disciplines. Arneback and Blåsjö (2017) explored such partnerships in writing courses at two educational programs, namely Initial Teacher Education program for primary school teachers and for secondary school teachers. In that study, several different departments with different disciplinary identities were involved. The authors conclude that an interdisciplinary situation in which different departments are involved in collaboration “is quite a complex” undertaking due to organizational arrangements (Arneback/Blåsjö 2017: 304). Finally, Klein (2002) proposes engaging students in interdisciplinarity through study abroad experience. This could be done through university exchange or summer programs. One such summer program is called “The European Cultural History Tour (ECHT).” It provides students with an overview of culture, history, literature, and political science, and thus, it offers multiple opportunities to learn about various disciplines. He concludes that “no matter their content, study abroad courses fall short if they do not include opportunities to reflect on civic engagement in a world in which globalization has dismantled the boundaries of ‘home’ and ‘abroad’” (Klein 2002: 217). This claim highlights the necessity to engage students in reflection on different perspectives and their interconnection across disciplines. Regarding strategies, approaches, and initiatives to strengthen interdisciplinary collaborations and experiences in higher education, many authors agree that interdisciplinarity enriches students personally and intellectually. Kandiko (2012) adeptly summarizes the benefits of interdisciplinarity as nurturing innovation, creativity, and leadership.

Many studies focus on the beneficial effects of interdisciplinary education or highlight its challenges; however, as mentioned above, there is limited research on students’ perceptions of the issue. This study, therefore, seeks to expand on

the current discussions in higher education by highlighting the voices of graduate English Philology students in one university in the northeastern part of Poland.

3. Methodology

The present study attempts to reveal English Philology students' insights on interdisciplinary education by posing the following research questions:

- RQ 1: What are graduate students' attitudes and perceptions toward interdisciplinary education in English Philology?
- RQ 2: What are graduate students' experiences with interdisciplinary education in English Philology?
- RQ 3: What are the needs or challenges of interdisciplinary education in English Philology?

Qualitative methods were used in this research to understand “how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences” (Merriam/Tisdell 2016: 5). Thus, the participants were asked to engage in reflection on interdisciplinarity in higher education. Since qualitative research belongs to an interpretative research paradigm, it “assumes that reality is socially constructed, that there is no single, observable reality. Rather, there are multiple realities, or interpretations, of a single event” (Merriam/Tisdell 2016: 8). Therefore, we assumed that listening to students' voices might increase our awareness of various perspectives on interdisciplinarity within the student community. It could also provide helpful feedback to evaluate the study program and possibly reconsider its design.

To determine students' opinions of interdisciplinarity and assess the extent to which English Philology programs provide conditions that support interdisciplinarity, we administered a questionnaire to graduate students at one university in northeastern Poland. Drawing on Bashan/Holsblat's (2017) reflective practice, we asked students to consider interdisciplinary education by answering ten open-ended questions that evoked responses of their attitudes and experiences. The questions were the following:

1. What is your opinion on the usefulness of interdisciplinary education at university, irrespective of the study program?
2. What is your opinion on introducing elements of interdisciplinary education in English Philology?
3. Did you take courses outside the core disciplines of English studies or courses that included interdisciplinary elements during your BA and MA studies? If so, how were these courses delivered? To what extent were they useful and contributed to your personal development?

4. Did you have an opportunity to experience interdisciplinary education as part of activities beyond the study program (e. g., cooperation with students or teachers from other departments, projects, lectures conducted by visiting scholars, elective courses)? If so, what were these activities? How do you evaluate them (e. g., from the point of view of your development)?
5. What concepts, theories, or methods from other disciplines did you encounter during your English Philology courses?
6. To what extent do English Philology teachers create an environment that supports interdisciplinary learning?
7. What potential opportunities can interdisciplinary education offer (e. g. in relation to professional career, and personal development)?
8. What are the potential benefits of implementing interdisciplinary education in English Philology?
9. What are the potential challenges/problems related to the coordination/integration of interdisciplinary education within English Philology (e. g. didactic aspects – impact on teaching and learning; program aspects – coherence with the English Philology program, institutional aspects – organization of classes by the university)?
10. What would you change or improve in the interdisciplinary offer at the university and/or in the field of English Philology?

Questions 1–2 were intended to yield data to answer RQ1, whereas questions 3–7 and questions 8–10 provided information to answer RQ2 and RQ3 respectively.

The participants were recruited through criterion sampling and snowball sampling strategy. The criteria for selection were as follows: a current graduate student at the English Philology and completed a bachelor's degree in English Philology. Research participants were briefly informed about the concept of interdisciplinarity to avoid possible misunderstandings. A total of 18 first year graduate students responded to our questionnaire. All participants were assigned random numbers to ensure anonymity. The questions were formulated in Polish to facilitate more accurate and authentic answers. The responses in Polish were translated into English except for Respondent 2, who provided answers in English.

Following the choice of the research instrument, we employed qualitative data analysis, which involves “the process of bringing order, structure, and interpretation to a mass of collected data” (Marshall/ Rossman 2006: 154). Drawing on the content analysis procedure, we focused on “a systematic and objective means of describing” phenomena by reducing, grouping, and abstracting data (Elo et al. 2014: 1). As qualitative data analysis allows to adjust the procedures to the characteristics and aims of the investigation, the methodology of our study has a mixed deductive-inductive form (Bingham/ Witkowsky 2022). The deductive

analysis helped us to sort the data into categories that align with the research questions. Then we employed an inductive analysis which resulted in the formulation of themes. We followed a typical thematic analysis procedure in finding patterns. First, we coded the qualitative data and identified categories that embraced a number of codes. Since the data set was limited, in some cases, the codes were renamed as categories provided a given code had been created on the basis of a few very similar responses. To ensure trustworthiness of our results, two authors coded the data independently and the categories were double-checked. It should be noted, however, that the reliability of a small-scale qualitative study could be challenged. The results cannot be generalizable to a larger population because nonprobability sampling “will always produce biased samples” (Perry 2017: 70), and the findings are heavily context-dependent.

4. Findings

We organized the findings according to our three research questions and the corresponding open-ended questions from the questionnaire. The participants' responses were grouped into categories showing repeated patterns of ideas.

4.1. Graduate students' perceptions of and attitudes toward interdisciplinary education

The questionnaire contained two questions that aimed at eliciting data to address the research question concerning graduate students' attitudes and perceptions toward interdisciplinary education in English Philology:

1. What is your opinion on the usefulness of interdisciplinary education at university, irrespective of the study program?
2. What is your opinion on introducing elements of interdisciplinary education in English Philology?

The following categories were identified in responses to Question 1: *holistic and comprehensive intellectual development, reflectiveness and multiple perspectives, professional competencies, and problems with an interdisciplinary approach.*

All participants but one, express their full support for introducing elements of interdisciplinary training in higher education. The rationale behind their opinion is the necessity of comprehensive education, for instance, as indicated by Respondent 6:

In the modern world, it is difficult to imagine a course that would not cover some interdisciplinary issues. Doctors and nurses must know the basics of psychology; politicians should have a solid knowledge of foreign languages. It is impossible to teach an isolated discipline.

Other students emphasize that an educated person should be versatile and have at least basic knowledge from fields that exceed their formal education. Respondent 14 alludes to the elitist function of traditional education:

It seems to me that, especially in the past, there was a belief that university graduates were some kind of elite. It was assumed that such people were well-read and had extensive knowledge not only in their field but also in general.

Another aspect that the participants mention concerns the ability to reflect on and critically evaluate problems, which entails perceiving a given issue from different perspectives. Student 9 claims that interdisciplinary education contributes to developing “critical thinking, e.g., by combining literature and psychology.” As noted by Respondent 15, an interdisciplinary approach helps in understanding complex ideas and phenomena:

As the reality around us is complex and shaped by various interacting factors, education should also be like this, regardless of the field. In my opinion, education, not only at the university level but also in a broader sense, should, like human experience, be as multi-dimensional as possible.

Many participants stress that interdisciplinary perspectives allow them to look for unconventional problem-solving methods. Respondent 11 observes that such approaches may:

show how you can combine and use knowledge from disciplines that are seemingly far from each other and help to solve problems using unconventional methods that they would only have thought of with knowledge from different fields.

It is partly because “interdisciplinarity shows how different fields interweave”; therefore, “one can understand the causes and find solutions to problems that would otherwise be difficult or impossible to discover” (Student 8). It seems that students are aware that in this way, interdisciplinary training may increase their “professional competencies” (Respondent 1), including “the ability to communicate” (Respondent 3) and “using knowledge in practice” (Respondent 17).

There are also some objections raised concerning interdisciplinary education. Respondent 4, who is critical of the idea, claims it is “a waste of time” arguing that:

when an adult chooses a field of study, they already know what they want to do, and there is no need to force them to take hours of classes in subjects that are not or only minimally related to their future profession.

Student 10, in turn, asserts that interdisciplinarity is “necessary in the humanities/social sciences within the same interests” and “it would be questionable to add disciplines unrelated/distant to a given field to study programs.” It is also worth noting that one of the participants observes that an interdisciplinary approach “requires from students the ability to organize one’s work, active participation, and involvement.”

In general, the findings reveal positive attitudes toward interdisciplinarity in higher education. Participants focus on the benefits of such an approach, including intellectual development, creativity, more thorough understanding, professional effectiveness, and better communication.

Responses generated by Question 2 concerning interdisciplinary elements in English Philology enabled us to single out the following categories: *the interdisciplinary nature of English Philology*, *the multi-dimensional perception of the world*, *the practical value of interdisciplinary education*, *the challenges of the interdisciplinary approach*, and *conditions for implementing interdisciplinary education*.

Three respondents emphasize that English Philology may be perceived as an essentially interdisciplinary domain. Participant 16 claims that English Philology is “by nature interdisciplinary since it combines such fields as literary studies, cultural studies, and linguistics.” This statement may be supplemented by another student’s comment that “literary studies and linguistics would not exist without culture and society” (Respondent 17). Similarly, Respondent 6, who focuses on linguistics, draws attention to the fact that this field is “inspired by and based on a close relationship with other disciplines, such as pedagogy, psychology or history.”

The vast majority of investigated students believe that interdisciplinary education should be incorporated into English Philology programs. One of the reasons is that an interdisciplinary approach has the potential to widen horizons and unlock new possibilities for interpreting various artifacts and phenomena. It can be exemplified by the following comment written by Respondent 2:

There are other angles to look at the world, which may cover completely unnoticed aspects or allow some fresh air ... If you study a language and its rules exclusively, you may forget about its beauty and who uses it – people. These people create culture, and from this culture derives every other aspect of human nature.

The focus on the humanistic aspect of interdisciplinary knowledge, as depicted in the passage above, takes on a more particular perspective in the reflective commentary provided by Respondent 15:

A multi-dimensional analysis of reality should be promoted because, especially in the case of humanities, the concepts studied, even those seemingly narrowly defined and stable, are actually subjective issues, whose understanding depends on individual ex-

periences and perspectives. I think that interdisciplinary education makes it easier to perceive the multidimensionality of the analyzed content, allowing for a more complete understanding of it.

The two passages emphasize the aesthetic and cognitive functions of interdisciplinary education. Interestingly, the second comment assumes that subjectivity is an inherent element of knowledge, and communication relies on the co-construction of meaning.

Another justification for introducing interdisciplinary education into English Philology programs is that it can contribute to broadening a range of practical skills and, consequently, expanding the spectrum of career prospects. Student 9 notes that “properly tailored interdisciplinary components facilitate the acquisition of particular skills and practical knowledge.” Furthermore, there is an awareness that a good command of English has an instrumental rather than ontological value. It may be illustrated by the explanation given by Respondent 14:

English can be used in many areas (business, trade, administration, law, etc.). More and more often, when looking for a job, young people learn that the knowledge of English alone is not enough.

Even with the positive effects of interdisciplinary education, participants point out challenges in this approach. On the one hand, English Philology demands such an approach more than other fields of studies as “the research area of philology is broad” (Student 18). On the other hand, so many interconnections exist with other disciplines that “giving them sufficient attention could consume a lot of resources and time” (Respondent 7). Student 4, who expresses their criticism concerning interdisciplinary education in general, believes that “it is an old-fashioned approach,” which leads to inadequate and insufficient knowledge, as illustrated in the comment: “If we are experts in everything, we know nothing.”

According to some participants, interdisciplinary education may be implemented provided that students’ needs, interests, and educational aims are considered, as well as the nature of a particular discipline. Also, courses that diverge from the main program of studies should be offered as optional, and the criteria of assessment need to be “mild” so that “a student could focus on the main course of studies” (Respondent 5). Overall, participants’ opinions in this aspect are balanced: some voices strongly support interdisciplinary education, but many students express reservations about its unrestrained implementation.

4.2. Graduate students' experiences with interdisciplinary education in English Philology

The questionnaire contained four questions that attempted to elicit data to answer the research question concerning graduate students' experiences with interdisciplinary education:

3. Did you take courses outside the core disciplines of English studies or courses that included interdisciplinary elements during your BA and MA studies? If so, how were these courses delivered? To what extent were they useful and contributed to your personal development?
4. Did you have an opportunity to experience interdisciplinary education as part of activities beyond the study program (e.g., cooperation with students or teachers from other departments, projects, lectures conducted by visiting scholars, elective courses)? If so, what were these activities? How do you evaluate them (e.g., from the point of view of your development)?
5. What concepts, theories, or methods from other disciplines did you encounter during your English Philology courses?
6. To what extent do English Philology teachers create an environment that supports interdisciplinary learning?

The first three questions will be analyzed together because the majority of the investigated students declare limited exposure to interdisciplinary education. The data allowed us to formulate the subsequent categories: *reasons for the lack of interdisciplinary experience*, *types of interdisciplinary education*, *theories and methods*, and *educational benefits*.

Although the participants are able to identify and appreciate some interdisciplinary components of the study program, they only engage in some interdisciplinary endeavors or initiatives that extend beyond their prescribed coursework. The reasons include limited time due to “many hours spent at university” (Respondent 4), lack of interest in disciplines other than the main field of studies (Respondents 4 and 7), scarce opportunities because “such courses were not offered by the university” (Respondent 7), and insufficient cooperation among university faculties and departments (Respondent 13).

Among the courses that provide insights into other disciplines, participants mention information technology, philosophy, psychology, pedagogy, Latin, cultural studies, and intercultural communication. All these subjects form part of their study program, either as obligatory or specialization courses. Two students report participating in extracurricular activities: lectures given by Spanish students (Respondent 16), a course in German organized by a commercial institution (Respondent 5), and guest lectures, exhibitions, and elective classes offered by other departments (Respondent 16). Some students notice that

courses in literature and culture provide a fertile ground for integrating elements from other academic domains. It can be illustrated by the comment given by Respondent 15:

Strangely enough, however, when certain philosophical concepts were covered in literature courses rather than philosophy courses, they seemed much more coherent, interesting, and thought-provoking. Perhaps my perception was influenced by whether I was able to analyze and interpret these concepts in specific contexts or not. So, I conclude that thanks to literature, mainly fiction, it was easier for me to understand philosophy and vice versa.

Regarding theories and methods originating from other disciplines, students need help in distinguishing between an academic field and the theories, conceptions, and methodologies within it. They also find it challenging to refer to specific concepts. Instead, they provide general examples, such as anthropological or philosophical theories, or refer to particular observations or claims, e.g., concerning how information is processed and stored by the human brain (Respondents 8, 10, and 17). The specific examples are limited to behaviorism, cognitivism, personality theories, theories of learning, and critical theory. Moreover, it appears that some participants struggle when it comes to recognizing interdisciplinary elements, which is revealed by such answers as “I do not know,” “I do not remember,” or “It is difficult to say.” The methods mentioned by students, including simulating real-life situations, critical thinking, reflection-prompting questions, and grammatical analysis, can hardly be interpreted as foreign to their original field of study.

Most participants highly evaluated courses and activities that integrate elements of other disciplines. Gaining insights into other fields of knowledge helps them better understand themselves and the surrounding world. The comments provided by Respondents 9 and 8 may serve as an illustration of the point:

Philosophy classes widened my intellectual horizons, helped me formulate my views and encouraged me to search for deeper meaning in various aspects of life... Learning Latin allowed me to explore the roots of many fields, such as medicine, law, and literature, which broadened my perspectives and knowledge.

Psychology and pedagogy allowed me to better understand people’s behavior and taught me how to help students in the education process.

Respondent 2, in particular, claims that after “a thorough reflection,” it may be concluded that interdisciplinary experience gives a stimulus for “personal growth” and understanding one’s own “nature and capabilities.” Some respondents also note that such courses are usually conducted in a learner-centered and learner-friendly way. Students are engaged in discussions, which help them to master skills of critical, argumentative, and creative thinking (Respondents 9 and 8). It should be noted that Respondent 8 draws attention to

certain conditions that need to be fulfilled to raise the effectiveness of such courses, namely, the adequate level and English as the language of instruction.

The following categories were identified in responses to Question 7, which concerns English Philology teachers' contribution to creating an environment that supports interdisciplinary learning: *teachers supporting interdisciplinary education, raising students' awareness, lack of student engagement, and constraints of interdisciplinary education.*

Most participants observe their instructors' constructive influence in promoting interdisciplinary education. However, some students emphasize that it is an individual approach of particular teachers rather than a general tendency. There are two discernible approaches to making such interdisciplinary contributions. The first method may be characterized as the direct integration of content from other academic fields, as can be seen in the following comment by Respondent 16:

More and more academic teachers encourage students and implement interdisciplinary education compared to previous years, which is visible even in course programs that include subject knowledge, e.g., from outside only one field.

The second approach involves less deliberate ways of introducing interdisciplinary issues in “an occasional ice-breaker” (Respondent 2) or “by the way” (Student 14) manner.

The data also indicate that English Philology teachers strive to enhance their students' awareness regarding the importance of establishing connections across diverse fields of study. The comment by Respondent 6 illustrates this point:

When it comes to theory, in almost every class, they clearly emphasize that the study of language is closely related to other scientific disciplines.

This process of raising interdisciplinary consciousness involves attempts to encourage students to engage in multi-disciplinary endeavors, as seen in the following statement made by Respondent 10:

Many of them also try to inspire students to explore disciplines outside their own fields (mainly through their own interests).

Some participants' comments, however, show that despite teachers' efforts to incorporate interdisciplinary elements into the teaching process, the success of this endeavor depends on “students' competencies and interest” (Respondent 7). As illustrated by the statement from Respondent 5 below, certain students acknowledge having little enthusiasm for participating in interdisciplinary projects:

I'm not a particularly outstanding student, so I've never been interested in anything like that, but I think that if I wanted to, I would definitely receive support and help.

Although the last category regarding institutional constraints was formulated based on two students' responses, it addresses crucial issues often evoked in discussions on interdisciplinarity in higher education. The first significant problem concerns organizational problems that interdisciplinary education may bring about. Respondent 8 explains it in the following way:

However, I believe that they [teachers] are pretty limited by the administration and authorities of the university. The university often does not provide lecturers with important information, e.g., about what issues and disciplines students have had contact with in previous semesters.... Creating connections between previously acquired knowledge and new materials is necessary (mainly if the new knowledge includes information from several disciplines). Therefore, lecturers have a difficult task from the very beginning.

The passage mainly highlights the lack of cooperation among university teachers in terms of personal communication and in the design of study programs and course syllabi. Another problem revolves around practical applications of interdisciplinary knowledge. Despite the presence of theoretical interdisciplinary input in university classes, "there is still a lot to be done" when it comes to employing such knowledge in practice (Respondent 6).

To sum up, the study participants have limited access to interdisciplinary education, especially to activities involving other university departments or different institutional or commercial stakeholders. They seem to be aware, however, that interdisciplinarity forms an important part of the process of education and are able to notice their teachers' attempts to integrate knowledge from different academic fields.

4.3. The needs and challenges of interdisciplinary education in English Philology

The following questions were intended to yield answers to the third research question concerning the needs and challenges of interdisciplinary education in the realm of English Philology:

7. What potential opportunities can interdisciplinary education offer (e.g. in relation to professional career, and personal development)?
8. What are the potential benefits of implementing interdisciplinary education in English Philology?
9. What are the potential challenges/problems related to the coordination/integration of interdisciplinary education within English Philology (e.g. didactic aspects – impact on teaching and learning; program aspects – coherence

with the English Philology program, institutional aspects – organization of classes by the university)?

10. What would you change or improve in the interdisciplinary offer at the University and/or in the field of English Philology?

The analysis of responses to Questions 8 and 9 resulted in the formulation of the following categories: *job opportunities*, *acquisition of knowledge and skills*, *opening a new path*, and *diverse perspectives*.

There are two aspects raised by the participants regarding work prospects. Firstly, they claim that interdisciplinary education may lead to “an expanded range of employment opportunities in various workplaces” (Student 1). Being “a jack of all trades” is advantageous in the fast-evolving labor market (Respondent 17). Secondly, they observe that interdisciplinarity enables individuals “to focus on many areas that will better prepare students for the career they want to pursue” (Respondent 3). In this respect, they mention specific fields, as shown in the comment given by Respondent 14:

Employers are looking for people who have knowledge in several fields. While looking for a job, I found out that knowledge of the language itself was not enough. I heard several times that you need good knowledge of specific computer programs, basic programming, or basic economics for a given position.

Students also stress the importance of acquiring extra qualifications to improve their job prospects, such as specializing in translation or teaching. Respondent 7, for instance, pays attention to the financial aspect of such qualifications:

If interdisciplinary education could provide skills and credentials that are typically acquired by completing paid courses, students would be able to acquire the knowledge they need without having to spend money during their normal course of study.

Another potential outcome of introducing interdisciplinary elements into English Philology study programs pertains to expanding knowledge and fostering the growth of analytical skills. This includes general versatility and expertise that may be applied to uncover deeper meaning within the studied field. As observed by Respondent 11:

One of the benefits could be greater knowledge of various fields, and thus better, one might say, ‘general knowledge,’ that is, knowledge of a certain context, for example, the cultural context of English-speaking countries.

The study participants also notice that an interdisciplinary approach to teaching/learning can lead to a shift in their intellectual development or professional orientation. Furthermore, they underscore the sense of satisfaction that discovering new ideas may bring about. This point can be illustrated by the comments provided by Respondents 5 and 9:

First of all, it can open a new path for us; for example, during such classes, a student may discover that this is a tangential topic that interests them and provides a sense of fulfillment when pursuing it.

... interdisciplinary education allows students to go beyond traditional frameworks and explore new areas, which may lead to discovering hidden interests and passions.

The last advantage of interdisciplinarity that may be traced in participants' reflections regards the ability to adopt diverse perspectives and points of view. As shown in the comment by Respondent 8 below, a multi-dimensional way of thinking may boost creativity and prompt development in various aspects of life:

I believe that interdisciplinary education affects how we think and allows us to broaden our horizons. Thanks to this, a person is more open to offers, can think outside the box and can use knowledge beyond the scope of the discipline in which they specialize, both in their private and professional life.

Students also observe that interdisciplinary perspectives serve as valuable tools for conducting analyses within their specific field of study. Respondent 15 observes that:

By reading a text from a linguistic perspective or by placing it in a specific context, e. g., cultural, ecological, political, philosophical, or historical, we learn something that another isolated perspective might not reveal. Therefore, in my opinion, an interdisciplinary approach is needed to notice and appreciate the abundance of ideas, emotions, and experiences conveyed through literary works.

Comments generated in response to the question concerning challenges and problems that interdisciplinary training may trigger enabled us to form the following categories: *extra workload for students*, *organizational issues*, *lack of students' involvement*, *coherence with the study program*, and *support for teachers and students*.

Some respondents claim that the extensive English Philology program, involving many lectures and classes, would discourage them from taking up extra tasks. As written by Respondent 4:

Students usually have a lot of lectures at the university, and adding more hours of classes can cause dissatisfaction, stress, and fatigue among students.

In the context of this question, it is evident that participants link interdisciplinarity primarily with additional courses that extend beyond the scope of their study program. It, in turn, means that students interested in interdisciplinary research would have to devote more time and effort to their studies. The reluctance to take on more work in terms of classes and home assignments is strongly expressed by Respondent 4, who asserts that "by adding classes, the university takes away our time for free development and limits us."

Another potential challenge that resonates with students revolves around organizational difficulties. Student 9 points out that interdisciplinary education poses many challenges because “the organization of interdisciplinary classes requires proper resources, classrooms, and schedules.” Participants seem to indicate that there is already a significant problem with the organization of English Philology studies, so “adding courses taught by lecturers from other faculties” could lead to further organizational problems (Respondent 10). This point is summarized by Respondent 18, who states that:

the coordination of interdisciplinary education could prove challenging due to the weak organization of studies.

The subsequent category, the lack of student involvement, reflects the category identified in responses to the question about the role of English Philology teachers in fostering an environment conducive to interdisciplinary learning. In a similar vein, participants claim that one of the challenges may be “a positive reception of such an initiative by students” (Respondent 9). An excessive amount of interdisciplinary education can result in decreased student motivation (Respondent 8) or even a refusal to engage in such activities. The following comment by Student 10 illustrates the point:

Many students may be outraged by the incorporation of unrelated subjects. This can lead to a lack of interest and reluctance to attend such classes.

The reasons for not embracing interdisciplinary education include a need to focus on the main field of study, insufficient preparation and support, and limited interest or open-mindedness.

Many students note possible discrepancies between the study program and interdisciplinary content. They emphasize the importance of the proper balance between main courses and courses from other disciplines. For example, Respondent 9 claims that “the program coherence between interdisciplinary subjects and basic language and literature courses is crucial.” Therefore, it seems necessary to choose the accurate proportion of interdisciplinary content and carefully integrate courses offered by other university departments and faculties (Respondents 8 and 17).

Finally, participants observe that introducing interdisciplinary education can produce an additional burden on both English Philology teachers and students. Therefore, as noted by Respondent 9:

teachers and students may need additional support and adaptation to new teaching and learning methods.

According to Respondent 15, teachers need proper qualifications to conduct interdisciplinary courses and should be ready to invest more time and effort into

such pursuits. On the other hand, students should be made aware of the beneficial outcomes of interdisciplinary education before embracing it (Respondents 8 and 9).

The responses to the question regarding possible improvement of the interdisciplinary offer at the investigated university led to the formulation of the following categories: *possibility of choice* and *the evaluation of interdisciplinary courses*.

The majority of students argue for the expansion of a range of interdisciplinary projects and courses. Their suggestions include projects conducted in cooperation with other university departments (Respondent 1) or increasing the number of elective classes offered in different fields of study (Respondent 16). Nevertheless, students firmly advocate for the optional status of such activities, as shown in the following comment made by Respondent 14:

Students should be able to choose the classes they want to attend as part of the interdisciplinary course.

Another recurring theme in the responses relates to the necessity for pre-evaluation of interdisciplinary courses to ensure their alignment with students' needs, especially regarding their relevance to future employment. The following note by Student 9 exemplifies the point:

It is essential to take into account changing trends and the needs of the labor market in order to adjust the program to actual requirements.

To conclude, the findings reveal that students find interdisciplinary education worth pursuing and enumerate several benefits, among which gaining new professional skills is of utmost importance. However, participants identify many challenges and problems that may arise in the process. The most important ones include organizational problems and a need to adjust interdisciplinary programs and syllabi to students' needs and interests.

5. Discussion

In the process of identifying and comparing categories within the data, three general themes have emerged, one of which can be divided into two aspects (Table 1). These themes will be discussed consecutively.

Table 1. Themes emerging from the content analysis

English Philology as an interdisciplinary field	Benefits of interdisciplinary education		Challenges and problems in the implementation of interdisciplinary education
	General	Professional	
the interdisciplinary nature of English Philology	educational benefits	the practical value of interdisciplinary education	problems with an interdisciplinary approach
teachers supporting interdisciplinary education	holistic and comprehensive intellectual development	professional competencies	the challenges of the interdisciplinary approach
types of interdisciplinary education	reflectiveness and multiple perspectives	job opportunities	constraints of interdisciplinary education
theories and methods	diverse perspectives.		reasons for the lack of interdisciplinary experience
possibility of choice	the multi-dimensional perception of the world		organizational issues
	raising students' awareness		lack of student engagement
	acquisition of knowledge and skills		lack of students' involvement
	opening a new path		extra workload for students
			conditions for implementing interdisciplinary education
			coherence with the study program
			support for teachers and students
			the evaluation of interdisciplinary courses

The study participants seem to acknowledge that English Philology as a field of study involves crossing the boundaries of various disciplines. They also observe that some of their teachers are engaged in cross-disciplinary dialogs and encourage them to adopt a similar approach. Students can detect components of interdisciplinary education within their study program, including both general disciplines and specific theories. The findings show that literary studies are perceived as a springboard for making interdisciplinary connections. An insightful analysis of a literary text demands that various aspects should be taken into account. In a similar vein, Sutherland (2020: 257) claims that building interdisciplinarity and transdisciplinarity in English studies entails “foregrounding the hybridity and performativity of the texts we teach and study.” Regarding

linguistics, students also see connections to many fields, such as psychology, pedagogy, statistics, or intercultural communication, implying that such links are created when a particular need arises (e.g., in teaching or doing research). This conceptualization of transdisciplinarity reflects Pennycook's view of applied linguistics as a temporary amalgam of "thought and action that come together at particular moments when language-related concerns need to be addressed" (Pennycook 2018: 129).

A needs-grounded view of interdisciplinarity can also be seen in students' eagerness to take courses in other fields of study, provided that such courses are not mandatory and a wide array of options exists. It is evident that most participants associate interdisciplinarity solely with additional courses whose subject areas go beyond their study program. Very few respondents refer to projects that could create a space for interdisciplinary cooperation across university departments and faculties. It may result from their limited experience in this respect and lack of collaboration within the university structure.

Noticeably, many respondents appear to believe that cultural studies should be perceived as a discipline distinct from their primary field. This may be because research disciplines that English studies are assigned to by the Polish Ministry of Education are limited to linguistics and literary studies. It has several implications for the process of teaching and learning. For example, at the investigated university, students can specialize in one of the two fields, and preparing a BA or MA thesis on cultural issues may need to receive approval from the overseeing body responsible for selecting research areas. It stands in contrast with the traditional view of English Philology, which typically includes linguistics and literary and cultural studies.

According to Newell (1994: 35), interdisciplinary courses "promise a wide range of desirable educational outcomes for students." In general, these outcomes enhance both affective and cognitive abilities. In particular, they include "appreciation of perspectives other than one's own, an ability to evaluate the testimony of experts, tolerance of ambiguity, increased sensitivity to ethical issues, an ability to synthesize or integrate, enlarged perspectives or horizons, more creative, original, or unconventional thinking". Nearly all of these benefits are mentioned by the respondents in the present study. Some participants also highlighted the necessity of holistic intellectual development and versatility in the traditional meaning of the term, which may indicate that thorough education and open-mindedness are still considered a value. Apart from developing general cognitive skills and emotional or ethical sensitivity, some students note that an interdisciplinary lens enriches an instrumental apparatus for conducting analyses within their field of study. It strengthens the point made in the first part of the discussion that English Philology studies are an interdisciplinary domain.

The findings show that interdisciplinary studies in higher education may contribute to professional development. Participants notice the usefulness of an interdisciplinary approach both in pursuing a specific career path but also, they believe that it may broaden a spectrum of job prospects in diverse work environments. The practical aspects of this kind of learning seem to be crucial to most students. This conclusion is corroborated by similar results of the focus group study conducted by Karolczuk et al. (2022).

Although interdisciplinary education offers numerous benefits, the study participants approach the evaluation and implementation of these courses with great caution. They are aware of potential issues that could impede the successful integration of content and methodology from other academic fields. From their viewpoint, the main problem pertains to organizational challenges stemming from either the shortcomings of their own department or the potential issues in collaborating with other university departments. Students also express concern that interdisciplinary courses or projects could create an additional workload, making it difficult for them to invest enough time and effort into their main field of study. Little experience in interdisciplinary education may influence their critical views on this matter; however, research indicates that interdisciplinary education creates many administrative and bureaucratic burdens (e.g., Kandiko 2012).

The findings also reveal that despite a positive evaluation of interdisciplinarity, students have a preference for concentrating on their main field of study. This could suggest that specialization is seen as a significant component of contemporary education. Respondents also outline certain requirements that must be met to enhance the effectiveness of interdisciplinary education and tailor it to their needs. First of all, they emphasize the importance of making interdisciplinary classes or projects optional and providing a wide range of choices. Also, the programs of interdisciplinary courses that are offered need to be evaluated before their implementation. Lastly, the study participants acknowledge that both students and teachers require support to embrace the task of integrating diverse academic fields. This support could help reduce students' hesitance to participate in interdisciplinary activities and encourage teachers to engage in interdisciplinary training.

The overwhelming majority of students think that interdisciplinary education is beneficial, and this enthusiasm may seem more prominent than in the study by Shandas and Brown (2016). However, graduate students may be inclined to assess interdisciplinarity positively because they may believe that an educated person cannot reject what seems to be a pedagogically valid approach. Also, they report little experience with interdisciplinary activities and enumerate several challenges and potential problems. As can be seen from Table 1, we have identified a large number of categories related to difficulties in implementing interdiscipli-

nary education. Finally, some participants, despite their appreciation of interdisciplinarity, do not demonstrate readiness to engage in such activities or state that the lack of student involvement may be challenging to overcome.

6. Conclusions

The present study outlines the perspectives and experiences of English Philology students regarding interdisciplinary education. It indicates that interdisciplinary education can be implemented effectively if students' needs, interests, and educational goals are taken into account as the participants suggested that courses that deviate from the main discipline of study should be optional, and assessment criteria should be lenient to allow students to concentrate on their primary course of study. The study participants also agree that they have limited access to interdisciplinary education, especially activities involving other university departments or external stakeholders. Nevertheless, they recognize that interdisciplinary learning is a vital component of the education process and can identify their teachers' efforts to integrate knowledge from different academic fields. The findings reveal that students consider interdisciplinary education to be a valuable pursuit and identify several benefits, including acquiring new professional skills. However, they also perceive several challenges and problems that may emerge in the process, such as organizational issues. Overall, some participants strongly support interdisciplinary education while others express reservations about its implementation.

The findings of this study underscore the significance of promoting interdisciplinarity in higher education. It is essential to make students aware of the benefits of interdisciplinary research and its practical applications in their future careers. To this end, instructors can play a vital role by highlighting interdisciplinary elements in their courses and implementing instructional techniques typical of interdisciplinary education, such as collaborative projects across departments. Additionally, offering various elective courses, including those that enhance professional skills required in the job market, would be advantageous. We concur with the need for greater attention to interdisciplinary pedagogies in English studies (Friedow et al. 2012), as there is a growing need for a more comprehensive understanding of participation in interdisciplinary classrooms. The practical implications of this study suggest more emphasis should be placed on teacher training, particularly in interdisciplinary projects and initiatives, to better expose English Philology students to various disciplines in their studies. Continuous research on this topic is also essential to gain a more profound comprehension of interdisciplinarity in academia.

References

- Abbonizio, Jessica K./ Ho, Susie S. Y. (2020): Students' perceptions of interdisciplinary coursework: An Australian case study of the master of environment and sustainability. In: *Sustainability* 12(21), 8898.
- Anae, Nicole (2014): "Language speaking the subject speaking the arts": New possibilities for interdisciplinarity in Arts/English education – explorations in three-dimensional storytelling. In: *English Teaching: Practice and Critique* 13(2), 113–140.
- Arneback, Emma/ Blåsjö, Mona (2017): Doing interdisciplinarity in teacher education. Resources for learning through writing in two educational programmes. In: *Education Inquiry* 8(4), 299–317.
- Ashby, Iryna/ Exter, Marisa (2019): Designing for interdisciplinarity in higher education: Considerations for instructional designers. In: *TechTrends* 63(2), 202–208.
- Basha, Bilha/ Holsblat, Rachel (2017): Reflective journals as a research tool: The case of student teachers' development of teamwork. In: *Cogent Education* 4(1), 1374234.
- Bingham, Andrea J./ Witkowsky, Patricia (2022): Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In: Vanover, Charles/ Mihas, Paul/ Saldaña, Johnny (eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research. After the interview*. Los Angeles: SAGE, 133–148.
- Cautreels, Paul (2003): A personal reflection on scenario writing as a powerful tool to become a more professional teacher educator. In: *European Journal of Teacher Education* 26(1), 175–180.
- Campbell, Donald T. (1969): Ethnocentrism of disciplines and the fish-scale model of omniscience. In: Sherif, Muzafer/ Sherif, Carolyn W. (eds.), *Interdisciplinary relationships in the social sciences*. London: Routledge, 328–348.
- Ekundayo, Damilola/ Shelbourn, Mark/ Babatunde, Solomon Olusola (2021): Collaborative multidisciplinary learning: Quantity surveying students' perspectives. In: *Industry and Higher Education* 35(3), 211–222.
- Elo, Satu/ Kääriäinen, Maria/ Kanste, Outi/ Pölkki, Tarja/ Utriainen, Kati/ Kyngäs, Helvi (2014): Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. In: *SAGE Open* 4(1), 2158244014522633.
- Fleishman, Avrom (1994): Expanding/extending English: Interdisciplinarity and internationalism. *College English* 56(2), 149–162.
- Friedow, Alison J./ Blankenship, Erin E./ Green, Jennifer L./ Stroup, Walter W. (2012): Learning interdisciplinary pedagogies. In: *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 12(3), 405–424.
- Henkel, Mary (2000): *Academic identities and policy change in higher education* (Vol. 46). New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Hoffmann-Riem, Holger/ Biber-Klemm, Susette / Grossenbacher-Mansuy, Walter/ Hadorn Hirsch, Gertrude/ Joye, Dominique/ Pohl, Christian/ Wiesmann, Urs/ Zem, Elisabeth (2008): Idea of the Handbook. In: Hadorn, Gertrude H./ Hoffmann-Riem, Holger/ Biber-Klemm, Susette/ Grossenbacher-Mansuy, Walter/ Joye, Dominique/ Pohl, Christian/ Wiesmann, Urs/ Zemp, Elisabeth (eds.), *Handbook of transdisciplinary research*. Dordrecht: Springer, 3–18.

- Kandiko, Camille. B. (2012): Leadership and creativity in higher education: The role of interdisciplinarity. In: *London Review of Education* 10(2), 91–200.
- Karolczuk, Marzanna/ Lewicka-Mroczek, Ewa/ Sawicka-Mierzyńska, Katarzyna/ Sańczyk-Cruz, Anna/ Wajda, Edyta (2022): Jakość kształcenia na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku na podstawie wywiadów fokusowych ze studentami. Raport z badań. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. <http://hdl.handle.net/11320/14240>.
- Klein, Julie T. (1990): *Interdisciplinarity: History, theory and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Klein, Gary (2002): It takes more than a passport: Interdisciplinarity in study abroad. In: Haynes, Carolyn (ed.) *Innovations in interdisciplinary teaching*. Washington, DC: American Council on Education, 201–220.
- Lattuca, Lisa R. (2001): *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Marshall, Catherine/ Rossman, Gretchen (2016): *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Merriam, Sharan/ Tisdell, Elizabeth (2016): *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Moran, Joe (2010): *Interdisciplinarity. Second Edition*. New York: Routledge.
- Newell, William (1994): Designing interdisciplinary courses. In: *New Directions for Teaching and Learning* 58, 35–51.
- Paretti, Marie C. (2011): Interdisciplinarity as a lens for theorizing language/content partnerships. In: *Across the disciplines* 8(3), 299.
- Pennycook, Alastair (2018): Applied linguistics as epistemic assemblage. In: *AILA Review* 32, 113–134.
- Perry, Fred L. Jr. (2017): *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer. Third edition*. New York: Routledge.
- Richter, David/ Paretti, Marie (2009). Identifying barriers to and outcomes of interdisciplinarity in the engineering classroom. *European Journal of Engineering Education* 34(1), 29–45.
- Rydén, Johanna Bergqvist/ Jerneck, Anne/ Richter, Jessika Luth/ Steen, Karin (2020): Interdisciplinary pedagogy in higher education: Proceedings from Lund University's Teaching and Learning Conference. In: *Lund University's Teaching and Learning Conference 2019: Interdisciplinary pedagogy in higher education*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Shandas, Vivek/ Brown, Stephan E. (2016): An empirical assessment of interdisciplinarity: Perspectives from graduate students and program administrators. In: *Innovative Higher Education* 41, 411–423.
- Sutherland, Stephen (2020): Building interdisciplinarity in English studies through textual hybridity and performance. In: *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture Volume* 20(2), 257–270.
- Turner, Stephen (2000): What are disciplines? And how is interdisciplinarity different. In: Weingart, Peter/ Stehr, Nico (eds.), *Practising interdisciplinarity*, Toronto: University of Toronto Press, 46–65.
- Wallin, Patric (2020): Student perspectives on co-creating timescapes in interdisciplinary projects. In: *Teaching in Higher Education* 25(6), 766–781.

Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und die Problematik ihrer Übertragung auf die Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Abstract: The teaching of literacy skills (reading and writing) in German as a foreign language (GSL) to adults has been the focus of several models, e.g. Frith 1985, Scheerer-Neumann 1996. Often, such models are projections of literacy models derived from children's L1 acquisition, or they assume fairly advanced oral language skills or other favourable conditions of the learners which, however, are rarely met. Furthermore, the study of written language skills is often restricted to surface phenomena, therefore ignoring aspects of textuality, coherence, genre specifics and context. The article provides a synopsis of the most important models of literacy development and their potential contributions to understanding and shaping literacy acquisition in adults targeting GSL.

Keywords: second language literacy development, reading skills, writing skills

1. Einleitung

Lesen und Schreiben sind zwei überlebenswichtige Fertigkeiten in den modernen Gesellschaften, ohne die Bildungs- und berufliche Karrieren sehr eingeschränkt sind. Bezeichnenderweise sind Aspekte der Literalität und ihres Erwerbs in einem fortgeschrittenen Alter lange vom Forschungsbereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (LuLFS) und von der Bildungspolitik und der Forschung unbeachtet geblieben. Insgesamt wurde der Schriftspracherwerb im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bisher nur wenig behandelt und war hauptsächlich auf schulische Zusammenhänge beschränkt. Daher ist es notwendig, entwicklungspsychologische und insbesondere didaktische Ansätze aus der Grundschulbildung einzubeziehen und sie entsprechend an die Bedürfnisse erwachsener Fremdsprachlerner anzupassen, um diesen Forschungsgegenstand multiperspektivisch zu beleuchten.

1 Mohcine Ait Ramdan, Universität München, ramdan@daf.lmu.de; Roche Jörg, Universität München, roche@daf.lmu.de.

Erst durch die LEO-Studie im Jahr 2010², die das verheerende Ausmaß des Analphabetismus in Deutschland aufgedeckt hat, wurde in der Forschung eine systematische Auseinandersetzung mit dieser Problematik und mit der Zielgruppe erwachsener Betroffener angestoßen. Die aktuellen Zahlen gehen von ca. 6,2 Millionen Personen in Deutschland aus, die gering literalisiert sind (Grotlüschen et al. 2020: 21), darunter ein großer Anteil an Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Vor allem durch die Institutionalisierung der Sprachenpolitik im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes und durch die Etablierung von verpflichtenden Alphabetisierungskursen sowie durch die immer mehr verbreiteten Maßnahmen der arbeitsorientierten Alphabetisierung sollten Verbesserungen eingeleitet werden. Dennoch haben die eingeführten Maßnahmen bei gering literalisierten Personen mit Deutsch als Zweitsprache keine durchschlagende Wirkung erzielt: ihr Anteil ist von 40,7 Prozent im Jahr 2010 auf 42,6 Prozent im Jahr 2018 gestiegen (Heilmann/ Grotlüschen 2020: 121). Die Zahlen zeigen zudem, dass der Anteil von Menschen mit Deutsch als Zweitsprache auf den niedrigen Alphastufen (Alpha-Levels 1 und 2) deutlich höher ist als in der Vergleichsgruppe mit Deutsch als Erstsprache. Dieser Anteil nimmt mit steigendem Alter weiter zu. Dabei sind Menschen, die in Deutschland geboren oder bis zum Alter von 10 Jahren nach Deutschland eingewandert sind, weniger stark betroffen als Menschen, die zu einem späteren Zeitpunkt zugezogen sind (Buddeberg/ Riekmann 2012: 217)

Die Didaktik sucht nach Antworten auf Fragen der Vermittlung, doch es fehlt an grundlegenden theoretischen Konzepten des Erwerbs des Lesens und Schreibens, insbesondere bei Lernenden mit dem Deutschen als Zweitsprache. Elementar für die Konzeption geeigneter Lernkonzepte für die Zielgruppe gering literalisierter Personen sind Referenzmodelle, die die Lernentwicklung und die Operationalisierung des Lernprozesses ermöglichen. Es lässt sich jedoch anmerken, dass für die Zielgruppe der gering Literalisierten keine geeigneten Kompetenzmodelle existieren (vgl. Heinemann 2010: 86). Die in Deutschland im Zuge der Debatte um den Analphabetismus entwickelten Modelle lassen sich nur bedingt für die Bedürfnisse dieser Zielgruppe heranziehen, sind nicht empirisch validiert und operieren meistens an der schriftsprachlichen Oberfläche. Zu nennen ist hier zum Beispiel das LEA-Kompetenzmodell (s. Abschnitt 2.2.), das verbreitet Lernkonzepten der Alphabetisierung zugrunde gelegt wird.

In diesem Beitrag wird daher die Übertragbarkeit der Entwicklungsmodelle für Lese- und Schreibkompetenzen, die als Bezugsrahmen für die Entwicklung

2 Die LEO-Studie hatte das Ziel, das Ausmaß der geringen Literalität (funktionaler Analphabetismus) bei deutsch sprechenden Erwachsenen zu erfassen. Die Studie bietet differenzierte Informationen für die unteren Kompetenzstufen des Lesens und Schreibens – die sogenannten Alpha-Stufen. Weitere Informationen finden sich auf der Webseite der LEO-Studie.

von Kompetenzrastern für die Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen an gering literarisierte erwachsene Menschen herangezogen werden, (s. Frith 1985, Günther 1986, Scheerer-Neumann 1996, 2017) auf ihre Eignung für erwachsene Lernende des Deutschen als Zweitsprache untersucht. Festzustellen ist dabei, dass die verbreiteten Modelle den kindlichen Verlauf des Schriftspracherwerbs in der Erstsprache betreffen, also auf eine spezielle Zielgruppe abgestimmt sind. Sie setzen damit auf Zielgruppen mit hohen mündlichen oder muttersprachlichen Kompetenzen und/ oder lassen eine Reihe von grundlegenden Vorläuferfertigkeiten, wie etwa den Aufbau der phonologischen Bewusstheit außer Acht, die als wesentliche begünstigende Faktoren für den Schriftspracherwerb gelten.

2. Modelle des Schriftspracherwerbs

Die meisten sogenannten Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs sind wissenschaftlich fundierte Modelle, die den Erwerbsprozess des Lesens und Schreibens auf elementare Strukturen und Prozesse auf der lexikalischen Ebene reduzieren. Diese Modelle sind kompetenzbasiert und zeigen eine hierarchische Abfolge von Stufen auf, die den Schriftspracherwerb in klar definierten Entwicklungsstadien darstellen und Annahmen darüber machen, wie Lesen und Schreiben auf der Wortebene erworben werden, anstatt auf der Satz- oder Textebene. Diese Schriftspracherwerbsmodelle können in zwei Altersgruppen unterteilt werden: Schriftspracherwerbsmodelle für Kinder, die vor allem in der Grundschuldidaktik Anwendung finden, und Modelle des Schriftspracherwerbs für Erwachsene.

2.1. Modelle des Schriftspracherwerbs aus der Grundschuldidaktik

Eines der wichtigsten Modelle für den Erwerb der deutschen Schriftsprache ist das Modell von Uta Frith (1986), das die Annahmen von Marsh et al. (1980, 1981) aus dem Englischen übernimmt und an das Deutsche adaptiert. Dabei postuliert es eine wechselseitige Wirkung der schriftsprachlichen Kompetenzen und der Entwicklung der verschiedenen Strategien und Phasen, die sich während des Erwerbsprozesses anbahnen. Die Erwerbsphasen und Strategien, wie sie von Frith beschrieben werden, lassen sich in drei Hauptentwicklungsschritten zusammenfassen: die logographemische, die alphabetische und die orthographische Phase (s. Abb. 1). Hierbei handelt es sich nicht um abgeschlossene Stufen, sondern eher um Strategien, die vorwiegend in einem bestimmten Abschnitt dominieren, wobei die Prozesse ineinander übergehen. „[...] each phase is di-

vided into two steps with either reading or writing as the pacemaker of the strategy that identifies the phase“ (Frith 1985: 310).

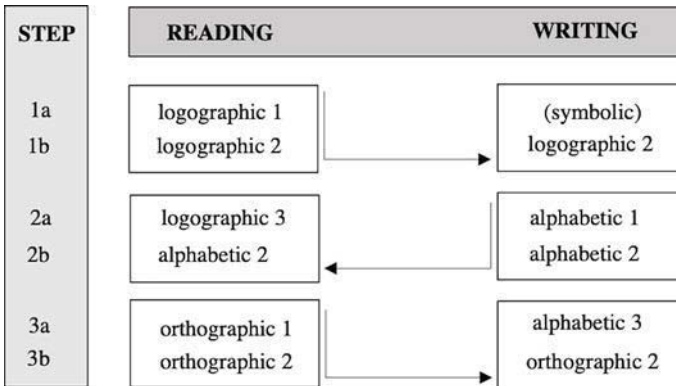


Abb. 1: Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (Frith 1985: 311)

Beim Erwerb von Lesekompetenzen erfolgt die *logographemische Phase*, auch prä- oder vorphonetische oder voralphabetische genannt, als aller erster Schritt. In dieser Phase erkennt das Kind noch keine sprachlichen Zusammenhänge auf der Einzelphonem- oder Einzelgraphemebene. Hier erfassen die Kinder das ganze Schriftbild eines Wortes als Logo und greifen darauf zurück, wenn bestimmte charakteristische Merkmale klar umrissen sind. Dies können typische Buchstabenformen, Buchstabenteile (wie der Punkt bei i, j), Buchstabengruppen oder Buchstabenformen (wie x bei Hexe), Anfangs- und Endbuchstaben oder saliente visuelle Merkmale von Logowörtern wie Markennamen (Firmenlogos wie McDonalds, Coca Cola) sein. Frith beschreibt die logographemische Phase folgendermaßen: „Logographic skills refer to the instant recognition of familiar words. [...] Letter order is largely ignored and phonological factors are entirely secondary, in other words the child pronounces the words after he or she has recognized it“ (Frith 1985: 306). Wörter, die die Kinder zuvor nie gesehen haben, werden von ihnen demnach nicht erkannt. Erst wenn die logographemische Fähigkeit als rezeptive Strategie für das Lesen fortgeschritten ist und die Kinder in der Lage sind, mehrere Wörter zu erkennen, wird die Strategie auch für das Schreiben übernommen, indem die Kinder die ersten Wörter und Buchstaben produzieren (s. Abb. 1). Dabei gilt, „[...] only when logographic skills has reached level 2 in reading is it ready to be adopted for writing“ (Frith 1985: 310). Logographemische Schreibstrategien erfolgen ganzheitlich über das Nachmalen von Wörtern und Buchstaben. Meistens stellt das Ende der logographemischen Phase im vorschulischen Alter einen Übergang in die nächste alphabetische Stufe dar, da die Kinder am Ende dieser Phase bereits die Lautwerte einiger Grapheme kennengelernt haben.

Die zweite Stufe im Entwicklungsprozess der Schreib- und Lesekompetenzen stellt bei Frith (1985) die *alphabetische Strategie* dar, auch phonologisches Lesen und Schreiben genannt. In dieser Phase haben die Kinder die Einzellautbezogenheit der Schrift verstanden und können mit dem Prinzip der Phonem-Graphem-Korrespondenz Wörter verschriftlichen und lesen. Frith definiert diese Übergangphase folgenderweise; „Alphabetic skills refer to knowledge and use of individual phonemes and graphemes and their correspondences. It is an analytic skill involving a systematic approach, namely decoding grapheme by grapheme. Letter order and phonological factors play a crucial role“ (Frith 1985: 306). In der alphabetischen Phase ist interessanterweise eine Vermischung der Strategien vorgesehen, die in einer traditionellen Lesedidaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts auf den ersten Blick irritierend erscheint. Denn die alphabetische Strategie wird zuerst für das Schreiben übernommen, während die logographemische Strategie weiterhin beim Lesen Anwendung findet. Erst wenn die alphabetische Strategie das Niveau 2 im Schreiben erreicht hat, wird sie auch für das Lesen übernommen: „The alphabetic strategy is first adopted for writing, whereas the logographic strategy is continued to be used for reading, perhaps at an even more advanced level 3. Only when the alphabetic strategy reaches level 2 will it be adopted for reading. The rationale for the antecedence of writing here is provided by the idea that the alphabet is tailor-made for writing rather than for reading“ (Frith 1985: 310f., s. Abb. 1).

Typisch für die alphabetische Phase ist das Explorieren der Systematizität der Schriftsprache. Neben Phonemen und Graphemen stellen Silben in dieser Phase wichtige Einheiten dar, die den Lern- und Entwicklungsprozess beschleunigen. Durch die Silbengliederung nehmen die Kinder Phonemanalysen vor und entdecken typische Silbenstrukturen der deutschen Schriftsprache wie das trochäische Muster, das aus einer betonten und einer Reduktionssilbe besteht (z. B. Blu-me, Le-sen...) und im Deutschen häufig vorkommt. Mit diesen Analysen überwinden die Kinder einige Schreibprobleme und bewegen sich somit in Richtung orthographische Strategie (Scheerer-Neumann 2017: 76). Allerdings begünstigt die alphabetische Strategie Phänomene wie Übergeneralisierungen, die durch überkorrekte Schreibungen (wie Hekse statt Hexe) ersichtlich werden, und Skelettschreibungen (wie Mas statt Maus), die erst durch den Ausbau des orthographischen Wissens ausklingen.

Das Ende des Schriftspracherwerbs stellt bei Frith die *orthographische Strategie* dar. Sie „refers to the instant analysis of words into orthographic units without phonological conversion“ (Frith 1985: 306). Diese Phase setzt mit der rekurrenten Erscheinung von Wortbausteinen ein, die nicht mit der alphabetischen Strategie umgesetzt werden und die von der Graphem-Phonem-Korrespondenz abweichen: „Orthographic knowledge at level 1 is presumed to be weak – sufficient to be used in recognizing words, but not to be used in guiding the

writing of words. Level 2 would imply that orthographic representations are now precise enough to be useful for spelling“ (Frith 1985: 311).

In dieser Phase werden orthographische Segmente (Orthographeme) und Morpheme internalisiert und häufig gebrauchte Buchstabensequenzen schneller verarbeitet und als Ganzes abgerufen. Diese Strategie ermöglicht zum Beispiel die Erkennung und die Verschriftung von kurzen und langen Vokalen durch ihre silbische Einbettung oder die Beherrschung der Schwa-Laute und der Auslautverhärtung sowie deren orthographische Umsetzung beim Schreiben. Allerdings zeigen sich in dieser Phase auch Übergeneralisierungen durch die inkorrekte Verwendung von orthographischen Mustern (s. Abb. 2). Generell finden in der orthographischen Phase alle in den vergangenen Phasen erworbenen Fertigkeiten Anwendung.



Abb. 2: Comic-Zeichnung, Vermischung der alphabetischen und orthographischen Strategie ersichtlich wird. (Scheerer-Neumann 2017: 78) *Dedektief* statt *Detektiv*, *Bangk* statt *Bank*, *den* statt *denn*, *Überfal* statt *Überfall*

Das Stufenmodell von Frith gilt als Rahmenmodell für viele weitere Überlegungen zum Verlauf des kindlichen Schriftspracherwerbs im deutschsprachigen Raum. Scheerer-Neumann (1999: 34) hält in der folgenden Aussage fest, wie einflussreich dieses Modell für die Entwicklung weiterer Ansätze des Schriftspracherwerbs ist: „Dieses Modell kann heute in seiner allgemeinen Struktur als Rahmenmodell für den Schriftspracherwerb gelten“. Diese Aussage weist auch knapp 25 Jahre später noch Gültigkeit auf (vgl. Lindner 2022: 121).

Günther (1986) erweiterte das Modell von Frith um zwei weitere Phasen. Laut ihm beginnt der Schriftspracherwerb bereits vor dem konkreten Bezug zur Schriftsprache in einer *präliterarisch-symbolischen Phase*. Zu dieser Phase zählen unter anderem jene Abstraktionsprozesse, die bei Bilderbücherbetrachtungen

und bei der graphischen Nachahmung von Gestalten ablaufen. Dabei bildet die Übertragung der Wirklichkeit auf einen zweidimensionalen gedruckten Raum, sowohl rezeptiv als auch produktiv, einen Übergang zur Literalität und auf die nächsten Schritte der Lese- und Schreibentwicklung. Mit der Unterscheidung zwischen schriftsprachlichem Material und anderen graphischen Formen kommt es dann zu logographemischen Fähigkeiten. Darüber hinaus benennt Günther die *integrativ-automatisierte Stufe* als abschließende Phase des Schriftspracherwerbs. Im Gegensatz zur orthographischen Phase bei Friths Modell werden bei Günther in dieser Phase alle Strategien aus den vorausgegangenen Phasen gefestigt und beim Lesen und Schreiben umgesetzt. Das Ziel ist dabei eine Automatisierung der Lese- und Schreibprozesse.

Von den genannten Entwicklungsmodellen von Frith und Günther unterscheidet sich das Modell von Scheerer-Neumann (1996, 2017) nicht wesentlich. Es lässt sich jedoch feststellen, dass ihr Modell sich nur an den Schreibprozessen orientiert und sich vorrangig auf die Entwicklung der Rechtschreibung bezieht. Scheerer-Neumann unterscheidet ähnlich wie Frith drei Entwicklungsphasen, die sie bei der alphabetischen und orthographischen Strategie in weitere Unterstufen differenziert. Diese Unterstufen werden in bestimmten Schreibmustern ersichtlich: die *beginnende alphabetische Stufe*, die *entfaltete alphabetische Stufe* und die *vollständige alphabetische Stufe* sowie die *beginnende* und die *erweiterte orthographische Stufe*.

Neben den oben skizzierten Modellen gibt es zahlreiche Entwicklungsmodelle für den Schriftspracherwerb im Deutschen, die weitere Ausdifferenzierungen der einzelnen Phasen vorgenommen haben (s. Tabelle 1). Es lassen sich aber kaum grundlegende Erweiterungen oder konzeptionelle Unterschiede als die oben genannten feststellen.

Ein einheitliches Merkmal der in der Tabelle 1 präsentierten Modelle ist, dass sie sich ausschließlich mit der strukturellen Teildimension der Schriftlichkeit befassen und somit auf den Auf- und Ausbau des Schreibens und Lesens auf lexikalischer Ebene beziehen. Die konzeptionelle Teildimension der Schriftsprache, die „das Verstehen und die Nutzung von in Texten abgelegten Wissensstrukturen“ (Bredel 2016: 436) (Textkompetenz) betrifft, ist nicht Teil der Erwerbsmodelle. Der wesentliche Unterschied zwischen den Modellen auf dieser Ebene (s. Tabelle 1) sind die Bezugsfertigkeiten sowie das Verhältnis dieser zueinander. Während die Modelle von Frith (1986), Günther (1986) und Valtin (1997) also die Lese- und die Schreibkompetenz erfassen, beziehen sich die Modelle von Scheerer-Neumann (2015, 2017), May (2002), Thomé (2003) ausschließlich auf die Rechtschreibung. Beim Modell von Frith (1986) ist, wie dargestellt, darüber hinaus die bidirektionale Beeinflussung beider Kompetenzen als Besonderheit zu verzeichnen und bei Günther (1986) die Vorschaltung der

präliterarisch-symbolischen Phase, die als Vorläuferphase zum Lesen und Schreiben verstanden wird.

Tab. 1: Überblick über die Referenzmodelle aus der Grundschuldidaktik und ihre Charakteristika

Modell	Stufen	Merkmale
Frith (1986)	Kompetenzen: Lesen und Schreiben 3 Phasen: Stufe 1 = logographemische Phase Stufe 2 = alphabetische Phase Stufe 3 = orthographische Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturelle Teildimension der Schriftlichkeit - Keine Vorläuferfähigkeiten - kein Satz- oder Textbezug
Günther (1986)	Kompetenzen: Lesen und Schreiben 5 Phasen: Stufe 1 = präliterarisch-symbolische Phase Stufe 2 = logographemische Phase Stufe 3 = alphabetische Phase Stufe 4 = orthographische Phase Stufe 5 = integrativ-automatisierte Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturelle Teildimension der Schriftlichkeit - Berücksichtigung von Vorläuferfähigkeiten - kein Satz- oder Textbezug
Valtin (2000)	Kompetenzen: Lesen und Schreiben 6 Phasen: Stufe 1 = Nachahmung äußerer Verhaltensweisen Stufe 2 = Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale Stufe 3 = beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug. Stufe 4 = Einsicht in die Buchstabe-Laut-Beziehung Stufe 5 = Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente Stufe 6 = Automatisierung von Teilprozessen	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturelle Teildimension der Schriftlichkeit - Keine Vorläuferfähigkeiten - Kein Satz- oder Textbezug
Thome (2003)	Kompetenzen: Schreiben 4 Phasen: Stufe 1 = präliteral-symbolische Phase Stufe 2 = protoalphabetisch-phonetische Phase Stufe 3 = alphabetische Phase Stufe 4 = orthographischen Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturelle Teildimension der Schriftlichkeit - Keine Vorläuferfähigkeiten - Kein Satz- oder Textbezug
May (2002)	Kompetenzen: Schreiben 5 Phasen: Stufe 1 = logographemische Phase Stufe 2 = alphabetische Phase Stufe 3 = orthographische Phase Stufe 4 = Morphematische Strategie Phase Stufe 5 = Wortübergreifende Strategie Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturelle Teildimension der Schriftlichkeit - Keine Vorläuferfähigkeiten - Kein Satz- oder Textbezug

(Fortsetzung)

Modell	Stufen	Merkmale
Scheerer-Neumann (2017, 2015)	Kompetenzen: Schreiben 3 mehrstufige Phasen: Stufe 1 = logographische Phase Stufe 2 = alphabetische Phase 2a beginnend alphabetisch 2b entfaltet alphabetisch 2c alphabetisch vollständig Stufe 3 = orthographische Phase 3a beginnende Einsicht in orthographische Phase und morphematische Strukturen 3b zunehmend weitere Einsichten in orthographische und morphematische Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> – Strukturelle Teildimension der Schriftlichkeit – Keine Vorläuferfähigkeiten – Kein Satz- oder Textbezug

Die Stufenmodelle bieten für die Grundschuldidaktik eine wichtige pädagogische Orientierungshilfe, um die Vermittlung der Schriftsprache systematischer zu gestalten und eine unabhängige individuelle Einschätzung der Kinder zu erlauben. Dennoch stellen sich einige Fragen zur konzeptionellen Grundlegung dieser Modelle.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an den entwickelten Modellen ist die Übertragung des ersten Phasenmodells von Frith aus dem Englischen auf das Deutsche. Das Deutsche ist im Vergleich zum Englischen lautgetreuer und weist somit weniger Diskrepanzen bei der Phonem-Graphem-Korrespondenz auf. Die logographemische Strategie als intensive Einstiegsphase in den Schriftspracherwerb hat deshalb für den Erwerb des Englischen eine größere Relevanz als für das Deutsche (vgl. Wimmer/ Hummer 1990: 351).

Darüber hinaus kritisiert Lindner (2022: 126) bei den Modellen des Schriftspracherwerbs, dass die postulierten Entwicklungsphasen nicht notwendigerweise, wie die Rangfolge der Stufen suggeriert, in einer strikten Abfolge erfolgen müssen. So können zum Beispiel die alphabetische und die orthographische Strategie parallel zueinander verlaufen und eingesetzt werden: unbekannte Wörter werden hier anhand der alphabetischen Strategie dekodiert und verschriftet und häufig vorkommende Wörter werden orthographisch verarbeitet. Dabei findet man bei einem Kind zur gleichen Zeit Wörter in verschiedenen Lese- und Schreibweisen (Costard 2011: 42). Eine ausschließliche Verwendung der Strategien in klar trennbaren Stufen ist nicht gegeben, denn Kinder können bereits in den Anfängen des Schriftspracherwerbs auf unterschiedliche Strategien zurückgreifen. Im Entwicklungsprozess finden lediglich Verschiebungen der dominierenden Strategien statt.

Zudem spielt die Herangehensweise bei der Vermittlung der Schriftsprache eine Rolle. Folglich betrachtet Bredel (2016: 446) die durch die Erwerbsmodelle postulierte Entwicklung als instruktionsbedingt. Wenn im Unterricht von Anfang an ganze Wörter einbezogen werden, unterstützt dies einen logografischen Ansatz. Wenn jedoch der Schwerpunkt auf der Analyse und Synthese einzelner Laute oder Buchstaben liegt, wird die alphabetische Verarbeitungsstrategie betont (Lindner 2022: 127).

2.2. Schriftspracherwerbsmodelle für Erwachsene: das LEA-Modell

Im Gegensatz zum großen Spektrum der Schriftspracherwerbsmodelle im kindlichen Alter gibt es für das Deutsche kaum empirisch fundierte Ansätze zum Schriftspracherwerb im erwachsenen Alter, die den Entwicklungsverlauf beim Lesen und Schreiben beschreiben. Das einzige wissenschaftlich fundierte Modell für diese Zielgruppe bildet das LEA-Modell, das im Rahmen des Projekts „Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea.)“ in Anlehnung an diverse Ansätze der Sprachvermittlung entwickelt wurde. Das Ziel dieses Projektes war insbesondere die Entwicklung eines erwachsenengerechten Diagnoseinstruments für die Erfassung der Schreib- und Lesefähigkeit, das sich am sog. „Formative Assessment“ orientiert und als Grundlage zur Planung von individuellen Fördermaßnahmen für gering literalisierte Erwachsene als Rahmenmodell herangezogen werden kann (Dluzak et al. 2009: 34).

Das LEA-Kompetenzmodell basiert auf den Schriftspracherwerbtheorien des kindlichen Alters, wie sie im vergangenen Abschnitt skizziert wurden. Die Autoren begründen diese Herangehensweise mit dem Fehlen eines theoretischen Ansatzes für Erwachsene (Heinemann 2010: 89). In die Ausformulierung des LEA-Modells flossen neben den Schriftspracherwerbtheorien konzeptionelle Vorstellungen und angewandte Ansätze aus dem Fremdsprachenunterricht, wie der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR), der Orientierungsrahmen der Volkshochschulen (Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschul Verbandes 2007) sowie die in England entwickelten Entry Levels (OCR Entry Level Certificate in Adult Literacy 2002). Bezeichnenderweise weisen diese Ansätze keine wissenschaftlich fundierte empirische Basis auf.

Das LEA-Modell unterscheidet für das Lesen und Schreiben insgesamt 6 Alpha-Levels, die folgendermaßen strukturiert sind: „Die Alpha-Levels 1 bis 3 gehen davon aus, dass nur vereinzelte, auswendig gelernte Worte im Gedächtnis als Wortbild eingetragen sind; die zu schreibenden Wort-Items beinhalten also nur gebräuchliche Worte mit einfacher Phonemstruktur. Ab Alpha-Level 4 steigt die Anzahl der Worteinträge und bis Alpha Level 6 sollte der gesamte beherrschte

Wortschatz eingetragen sein, nur fremde Begriffe müssen konstruiert werden“ (Grotlüschen/ Riekmann 2010: 3).

Ähnlich wie beim GeR sind die jeweiligen Levels durch einzelne Kann-Beschreibungen operationalisiert und hierarchisch gestaffelt. Die Entwicklung des Schriftspracherwerbs vollzieht sich demnach schrittweise von Buchstaben über Silben, Wörter, einfache Texte bis hin zu komplexen Texten. Das Kompetenzmodell ist in Tabelle 2 dargestellt und für die beiden Fertigkeiten Schreiben und Lesen sind auszugsweise die Kann-Beschreibungen von Alpha-Level 5 (Schreiben) und Alpha-Level 3 (Lesen) in den Abb. 3 und 4 abgebildet. Im Folgenden werden einige Levels thematisiert und kritisch beleuchtet.

ID	MW	Kann-Beschreibung Alpha-Level 5
2.5.01	57	Kann bei eingedeutschten Fremdwörtern die Dopplung des Konsonanten zwischen den Silben beachten (Kollegin, Dummes (trotz deutschem Wortstamm))
2.5.02	58	Kann chs, cks, gs, ks statt x richtig verwenden
2.5.03	58	Kann bei Anrede auf Großschreibung der Sie-Form achten
2.5.04	59	Kann bei ungebrauchlichen Begriffen die Dopplung des Konsonanten zwischen den Silben beachten (Paletten)
2.5.05	60	Kann Wörterbücher verwenden
2.5.06	60	Kann das und dass unterscheiden
2.5.07	62	Kann Komma vor geläufigen Konjunktionen beachten (z. B. weil, aber, dass, denn, wenn, dann)
2.5.08	62	Kann Längenzeichen verwenden II (Vokaldopplung (z. B. lehren/leeren))
2.5.09	62	Kann Wörter mit ä/äu orthographisch richtig schreiben
2.5.10	64	Kann Großschreibung bei substantivierten Adjektiven beachten
2.5.11	65	Kann Großschreibung bei substantivierten Verben beachten
2.5.12	66	Kann Komma bei Aufzählungen beachten II (Wortgruppen)
2.5.13	72	Kann Komma bei Relativsätzen beachten

Abb. 3: Auszug aus dem Kompetenzmodell LEA. Alpha-Level 5 (Schreiben) (Grotlüschen 2010: 39)

Kann-Beschreibung Alpha-Level 3
Zentrale Anforderung: Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen sowie lexikalisches Erlesen von Standardwörtern
– Kann einzelne Wörter im Satzkontext erlesen
– Kann orthographisch komplexere Wörter erlesen
– Kann Satz-Bildverbindungen vornehmen
– Kann Sätze mit ansteigender Länge sinnerfassend lesen
– Kann SPO-Sätze und SPO-Sätze mit Einfügungen sinnerfassend lesen
– Kann einfachen Anleitungen folgen, insbesondere wenn sie Bilder enthalten
– Kann TV-Programm einschließlich Zeitangaben lesen

Abb. 4: Auszug aus dem Kompetenzmodell LEA. Alpha-Level 3 (Lesen) (Grotlüschen 2010: 237)

Tab. 2: Alpha-Levels nach Grotlüschen, Riekmann (2010)

Alpha-Level aus lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften	Lesen	Schreiben
Alpha 1	Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen	vom Buchstaben zum Wort, überwiegend logographische Strategie
Alpha 2	Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen	vom Wort zum Satz, alphabetische Strategie
Alpha 3	Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern	vom Satz zum Text, alphabetische und beginnende orthographische Strategie
Alpha 4	Textebene (kurz/einfach), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	vom einfachen zum komplexen Text, orthographische Strategie
Alpha 5	Textebene (mittelschwer/illustriert), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen	komplexer Text, orthographische und beginnende morphematische Strategie
Alpha 6	Textebene (mittelschwer), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Strategie	komplexer Text, wortübergreifende Strategie

Die zentralen Anforderungen auf dem Alpha-Level 1 entsprechen laut der Level-Beschreibung logographemischen Fähigkeiten sowie Fähigkeiten auf der Buchstabenebene. Dies stimmt mit den konkreten Kann-Beschreibungen nicht überein, denn für das Lesen heißt es dort: Grapheme zutreffend benennen und in der Lage sein, einfache Wörter mit bis zu 5 Graphemen phonologisch zu segmentieren und zu synthetisieren. Für das Schreiben zeigen die Kann-Beschreibungen ebenso eine deutliche Abweichung von der zentralen Beschreibung des ersten Levels. Während die Überschrift des Alpha-Levels 1 die logographemische Strategie als die dominante in diesem Level definiert (s. Tabelle 2), zeigen die Kann-Beschreibungen einen starken Fokus auf die alphabetische Strategie. So gehört zu den Kompetenzen auf diesem Niveau:

- Kann Wörter mit Silben, die aus einem Vokal oder Diphthong bestehen schreiben (O-ma, Au-to) schreiben;
- Kann Wörter mit dem kurzem Vokal „e“ in den häufigen Wortendungen (-en, -es, -el) schreiben (lauf-en) schreiben;
- Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben;
- Kann am Anfang des Satzes großschreiben (SPO-Sätze, die mit Artikel oder Personalpronomen beginnen – der, die, das/ ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie);

- Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben;
- Kann Wörter mit offenen Silben schreiben (Na-se) (Grotlüschen 2010: 35).

Diese Kompetenzen gehören eindeutig in eine alphabetische Stufe. Das Modell zeigt sich somit in dieser Hinsicht nicht stringent. Die durch die Überschrift des Alpha-Levels 1 suggerierte logographemische Strategie reicht nicht aus, um diesen Kompetenzen gerecht zu werden.

Auch bei Level 2 lässt sich keine stringente Zuordnung der Überschriften zu den Kann-Beschreibungen feststellen. Dort heißt es bei der zentralen Anforderung: „Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen“. Auf diesem Level werden allerdings nur zwei Kann-Beschreibungen als Ziel gesetzt:

- Kann Zeitpläne sinnentnehmend lesen;
- Kann Wörter mit ansteigender Komplexität (Konsonantenhäufung) recodieren und decodieren (Grotlüschen 2010: 236).

Bei diesen Beschreibungen ist nicht klar, was mit ansteigender Komplexität gemeint ist und wie ein konstruierendes sinnentnehmendes Lesen mit basalen Schrifterfahrungen aus dem Alpha-Level 1 möglich ist. Beim Schreiben irritiert Bei Alpha-Level 2 nochmal die Fokussierung bei der zentralen Anforderung des Levels, die unter anderem die „alphabetische Strategie“ zum Ziel setzt, jedoch nur zwei Kann-Beschreibung von 11 einen Bezug dazu zeigen. Diese sind:

- Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten schreiben;
- Kann Wörter mit Dauerkonsonaten (schm, schr, schl, schn) schreiben (Grotlüschen 2010: 36).

Alle weiteren Kann-Beschreibungen auf diesem Level beziehen sich auf die Interpunktion, auf orthographische Kompetenzen oder auf Rechtschreibphänomene wie die Großschreibung.

Ähnlich ist es bei Alpha-Level 3, das über die lexikalische Ebene hinaus geht und die ersten zentralen Anforderungen auf der Satzebene ansetzt. Bei den Kann-Beschreibungen auf Level 3 sind jedoch keine Kompetenzen zu komplexen Sätzen (Haupt- und Nebensätzen) definiert. Es wird lediglich eine einfache Satzstruktur (SPO mit Einfügungen, s. Abb. 4) als Kompetenzbereich definiert. Diese reicht jedoch nicht aus, um die Satzerkennung als einen eigenen Prozessschritt im Lese- und Schreibkompetenzerwerb umfänglich zu beherrschen. Die Beherrschung von Lesen und Schreiben als Fertigkeiten auf der Wortebene kann zwar den mentalen Einstieg in das Verstehen der propositionalen Basis erleichtern, ist aber nicht mit einer Kompetenz, Textualität nachzuvollziehen oder zu produzieren, gleichzusetzen.

Die Alpha-Levels 4–6 scheinen zwar textbezogen (s. Tabelle 2), fokussieren in ihrer groben Beschreibung aber nur quantitative Aspekte zur Textlänge und nur marginale qualitative Hinweise in Bezug auf die zu nutzenden Lese- und Schreibstrategien. Selbst diese rudimentären Text-Kompetenzen gelten jedoch nicht für das Lesen und Schreiben gleichermaßen: der Bezug der rudimentären Merkmale auf die Textebene ist zwar für das Lesen bis zu den höchsten Stufen feststellbar, jedoch bleiben die Kompetenzen beim Schreiben auf der lexikalischen und orthografischen Ebene angesiedelt und beschreiben lediglich die Nutzung von Rechtschreibstrategien (s. Abb. 3).

Darüber hinausgehende elementare Ausführungen zu textzentrierten Elementen von Textualität oder gar deren Erwerb fehlen vollständig. Zu den textzentrierten Elementen gehören vor allem logische, semantische und pragmatische Beziehungen, die textuelle Kohärenz abbilden, sowie die Verwendung von expliziten Kohäsionsmitteln. Merkmale oder Erwerbsstrategien von nutzerzentrierten Kriterien der Textualität werden ebenfalls nicht definiert. Hierzu gehören die Bezüge von Kommunikationsabsicht und Zielsetzung (Intentionalität), Situationalität, Akzeptabilität, Informativität und Intertextualität, die sich nicht zuletzt in textspezifischen Mustern manifestieren (Textsorten).

Wie bereits genannt wurde das LEA-Modell entwickelt, um die Einstufung bzw. die Diagnostik von erwachsenen gering literalisierten Menschen zu ermöglichen. Obwohl das LEA-Modell zu den meist rezipierten Stufenmodellen im Deutschen gehört und ansatzweise im Vergleich zu den Modellen des kindlichen Schriftspracherwerbs ein integriertes Modell darbietet, das sowohl die strukturelle als auch die konzeptionelle Schriftlichkeit berücksichtigt, sind einige Aspekte bei der Konzeptionierung nicht beachtet worden. Die Anlehnung des Modells an den kindlichen Spracherwerb wirft einige Fragen auf. So zeigen z. B. Studienergebnisse aus dem Englischen, dass sowohl die Erwerbsmodalitäten als auch die Entwicklung der einzelnen Phasen bei Kindern unterschiedlich ablaufen als bei Erwachsenen. Greenberg, Ehri und Perin (1997, 2002) stellten fest, dass die Erwachsenen bei Aufgaben zur alphabetischen Strategie schlechter, jedoch bei der Erkennung von Merkwörtern besser abschnitten. Weitere Analysen von Worterkennung- und Dekodierungsfehlern zeigten, dass Erwachsene sich mehr auf orthografische Strategien und weniger auf phonologische Analysen verließen als Kinder. Außerdem zeigen Binder und Borecki (2009), dass erwachsene Lernende beim Lesen mehr die kontextuellen Aspekte als Stütze heranziehen als die Nutzung der alphabetischen oder phonologischen Strategien.

3. Besonderheiten der DaZ-Lernenden

Die in den vorherigen Abschnitten beschriebenen Modelle des Schriftspracherwerbs basieren auf den Beobachtungen von schriftsprachlichen Entwicklungen einsprachig aufwachsender Kinder und Erwachsener. Die Besonderheiten von DaZ-Lernenden bleiben bei all diesen Modellen außer Acht und die Übertragbarkeit dieser auf den Schriftspracherwerb des Deutschen als Zweitsprache sowie resultierende Besonderheiten sind kaum zur Diskussion gestellt worden. Abschließend soll hier der Fokus daher auf die Anwendung der oben genannten Modelle auf DaZ-Lernende gerichtet werden.

Es lässt sich feststellen, dass keines dieser Modelle uneingeschränkt für gering literalisierte DaZ-lernende Erwachsene herangezogen werden kann. Die Referenzmodelle sind jeweils unterschiedlich beschränkt. Sie zielen auf eine Zielgruppe mit muttersprachlichen Kompetenzen sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen ab und setzen somit also elementare mündlich erworbene Sprachkompetenzen voraus, auf deren Basis die Entwicklung des Schriftspracherwerbs überhaupt erst möglich ist. Wie Löffler (2015: 59) anmerkt, ist ein weitestgehend abgeschlossener Spracherwerb eine Grundvoraussetzung für diese Art von Schriftspracherwerb. Auch die Tatsache, dass der Spracherwerb einer der wichtigsten Vorhersagefaktoren für Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten darstellt, bestätigt die Relevanz dieser Grundvoraussetzung (Klicpera et al. 2010), denn erwachsene Muttersprachler, die Störungen im allgemeinen Spracherwerb aufweisen, zeigen oft Auffälligkeiten beim Schreiben und Lesen (Löffler 2015: 59). Vor allem Probleme in den Bereichen Phonologie, Wortschatz, Fachwortschatz, Syntax und Morphologie sowie in der Fähigkeit zu automatisierter Selbstkorrektur erschweren den Prozess des Schriftspracherwerbs (Ait Ramdan/ Sigel 2021: 226). Diese Bereiche sind bei DaZ-Lernenden meist in unterschiedlichem Ausmaß mit Schwierigkeiten behaftet und die Hürden sind somit manchmal trotz fortgeschrittener sprachlicher Kompetenzen wesentlich größer als für Lernende mit dem Deutschen als Erstsprache.

Ein weiterer Bestandteil, der für den Erwerb des Lesens und Schreibens eine elementare Funktion darstellt und in den Entwicklungsmodellen kaum Berücksichtigung findet, ist die Sprachbewusstheit, die sich beispielsweise in der phonologischen Bewusstheit manifestiert, also in der Fähigkeit, aus dem Lautstrom der gesprochenen Sprache eine Lautstruktur zu erkennen und diese in verschiedene Einheiten zu zerlegen. Diverse internationale Studien haben die Bedeutung dieser Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung erforscht und deren Relevanz für das Lesen und Schreiben nachgewiesen (Schneider 2012, Juska-Bacher 2021). Vor allem bei totalen Analphabeten, die über keine Lese- oder Schreiberfahrung verfügen, fehlt diese Grundvoraussetzung gänzlich. Die bisher besprochenen Modelle des Schriftspracherwerbs be-

trachten diese basalen Fähigkeiten nicht als Teil des Schriftspracherwerbs und reichen insofern nicht aus, um den Schriftspracherwerb für DaZ-Lernende umfänglich zu modellieren.

Eine weitere grundlegende Kritik für die Übertragung der beschriebenen Modelle auf den DaZ-Kontext ist, dass sich das Verständnis vom Schriftspracherwerb in allen Referenzmodellen vorwiegend auf die sprachliche Oberfläche und auf Kodier- und Dekodier-Fähigkeiten auf der lexikalischen Ebene beschränkt. Es ist jedoch allgemein bekannt, dass Fähigkeiten auf der lexikalischen Ebene sowie Rechtschreibkompetenzen nicht ausreichen, um kompetent auf der Textebene sprachlich zu handeln. Die Textkompetenz als „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger 2008: 5), sollte hier konkreter für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch operationalisiert werden, denn die schriftsprachliche Kommunikation erfolgt überwiegend durch Texte, die auch die Grundlage für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellen. Hierbei sollten mehr Aspekte der sogenannten lokalen Kohärenz auf der Satzebene und der globalen Kohärenz auf der Textebene (Schnotz 2006) in den Vordergrund der Kompetenzbeschreibungen rücken. Bei gegenwärtigen funktionalen Auffassungen von Alphabetisierung, die einen besonderen Wert auf den Zusammenhang zwischen Schriftsprache und sozialen Mindestanforderungen legen, geht die Definition des Schriftspracherwerbs und der Literalität über die Wortebene hinaus und bezieht die Fähigkeit, die Lese- und Schreibkompetenzen zu nutzen und mit diesen auf Textebene zu handeln. Demnach umfasst der Schriftspracherwerb für die UNESCO die Fähigkeit „to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society“ (IUS GLOSSAR). Dazu gehört auch die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um an der Gesellschaft teilzuhaben, seine Ziele zu erreichen und sein Wissen und Potenzial zu entwickeln (OECD 2013: 59). Für eine erfolgreiche Alphabetisierung im DaZ-Kontext braucht es daher Modelle, die dem gesamten Spracherwerbsprozess Rechnung tragen.

4. Schlussbemerkung

In der vorliegenden Untersuchung wird die Übertragbarkeit von Entwicklungsmodellen für Lese- und Schreibkompetenzen auf erwachsene Lernende des Deutschen als Zweitsprache diskutiert. Es wird festgestellt, dass gängige Modelle,

die sich auf den kindlichen Schriftspracherwerb in der Erstsprache konzentrieren, nicht unbedingt für erwachsene DaZ-Lernende geeignet sind. Diese Modelle setzen auf Zielgruppen mit hohen mündlichen oder muttersprachlichen Kompetenzen. Daher wird die Notwendigkeit betont, geeignete Kompetenzmodelle zu entwickeln, die die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen erwachsener Lernender mit Deutsch als Zweitsprache angemessen berücksichtigen.

Ein weiterer Bestandteil, der für den Erwerb des Lesens und Schreibens eine elementare Funktion darstellt und in den Entwicklungsmodellen kaum Berücksichtigung findet, ist die Sprachbewusstheit, die sich beispielsweise in der phonologischen Bewusstheit manifestiert, also in der Fähigkeit, aus dem Lautstrom der gesprochenen Sprache eine Lautstruktur zu erkennen und diese in verschiedene Einheiten zu zerlegen. Diverse internationale Studien haben die Bedeutung dieser Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung erforscht und deren Relevanz für das Lesen und Schreiben nachgewiesen. Vor allem bei totalen Analphabeten, die über keine Lese- oder Schreiberfahrung verfügen, fehlt diese Grundvoraussetzung gänzlich. Die in diesem Beitrag besprochenen Modelle des Schriftspracherwerbs betrachten diese basalen Fähigkeiten nicht immer als Teil des Schriftspracherwerbs und reichen insofern nicht aus, um den Schriftspracherwerb für DaZ-Lernende umfänglich zu modellieren.

Ein einheitliches Merkmal der präsentierten Modelle ist, dass sie sich ausschließlich mit der strukturellen Teildimension der Schriftlichkeit befassen und somit auf den Auf- und Ausbau des Schreibens und Lesens auf lexikalischer Ebene beziehen. Die konzeptionelle Teildimension der Schriftsprache, die „das Verstehen und die Nutzung von in Texten abgelegten Wissensstrukturen“ (Textkompetenz) betrifft, ist nicht Teil der Erwerbsmodelle. Der wesentliche Unterschied zwischen den Modellen auf dieser Ebene sind die Bezugsfertigkeiten sowie das Verhältnis dieser zueinander.

Insgesamt zeigt sich, dass die bestehenden Modelle des Schriftspracherwerbs nicht ausreichend auf die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen erwachsener Lernender mit Deutsch als Zweitsprache eingehen. Es besteht ein dringender Bedarf an der Entwicklung von Modellen, die die Besonderheiten dieser Zielgruppe angemessen berücksichtigen und eine umfassende Grundlage für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache bieten. Diese Modelle sollten die strukturellen und konzeptionellen Dimensionen der Schriftsprache gleichermaßen berücksichtigen und die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen auf der Satz- und Textebene integrieren. Nur so kann eine effektive und zielgerichtete Förderung des Schriftspracherwerbs bei erwachsenen Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache gewährleistet werden.

Literaturverzeichnis

- Ait Ramdan, Mohcine/ Sigel, Richard (2021): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch – Wo liegen die Stolpersteine? Und warum? In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 2, 130–140.
- Binder, Katherine/ Borecki Caren (2009): The use of phonological, orthographic, and contextual information during reading: a comparison of adults who are learning to read and skilled adult readers. In: *Reading and Writing* 21, 843–858.
- Bredel, Ursula (2016): Schriftspracherwerb. In: Domahs, Ulrike/ Primus, Beatrice (Hg.), *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. Berlin/ Boston: De Gruyter, 436–454.
- Buddeberg, Klaus/ Riekmann, Wibke (2012): Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, Anke/ Riekmann, Wibke (Hg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann, 210–226.
- Costard, Sylvia (2011): *Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Dluzak, Claudia/ Grotlüschen, Anke/ Heinemann, Alisha M.B. (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter: Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1, 34–36.
- Frith, Uta (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn/ Marshall, John/ Coltheart, Max (Hg.), *Surface Dyslexia*. London: Erlbaum, 300–330.
- Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hg.), *New trends in graphemics and orthography*. Berlin: Walter de Gruyter, 218–247.
- Greenberg, Daphne/ Ehri, Linnea C./ Perin, Dolores (1997): Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third-fifth graders matched for reading level? In: *Journal of Educational Psychology* 89, 262–275.
- Greenberg, Daphne/ Ehri, Linnea C./ Perin, Dolores (2002): Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age? In: *Scientific Studies of Reading* 6, 221–243.
- Grotlüschen, Anke (Hg.) (2010): *leo. – Diagnose*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke/ Buddeberg, Klaus/ Dutz, Gregor/ Heilmann, Lisanne/ Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018. In: Grotlüschen, Anke/ Buddeberg, Klaus (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: WBV, 13–64.
- Grotlüschen, Anke/ Riekmann, Wibke (2010): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 10, 7–1 bis 7–8. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>. [3.03.2023].
- Günther, Klaus (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude, 32–54.
- Heilmann, Lisanne/ Grotlüschen, Anke (2020): Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In: Grotlüschen A./ Buddeberg, K. (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv, 115–142.

- Heinemann, Alisha M. B. (2010): Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, Anke/ Kretschmann, Rudolf/ Quant Brandt, Eva/ Wolf, Karsten D. (Hg.), *lea. – Literalitätentwicklung von Arbeitskräften*. Münster: Waxmann, 86–107.
- Juska-Bacher, Britta/ Röthlisberger, Martina/ Brugger, Ladina/ Zangger, Christoph (2021): Lesen im 1. Schuljahr: Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Wortschatz. In: Gailberger, Steffen/ Sappok, Christopher (Hg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung*. Bochum: SSDL, 11–26.
- Klicpera, Christian/ Schabmann, Alfred/ Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Schmidt, Barbara (2010): *Legasthenie-LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Lindner, Jessica (2022): *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen*. Wiesbaden: Springer.
- Löffler, Cordula (2015): Didaktik der Alphabetisierung. In: Martina K./ Meier, J. (Hg.), *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung: Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse*. Bielefeld: WBV, 57–70.
- Marsh, George/ Friedman, Morton/ Welch, Veronica/ Desberg, Peter (1981): A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In: MacKinnon, G. E./ Waller, T. Gary (Hg.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* 3. New York: Academic Press, 199–221.
- Marsh, George/ Friedman, Morton/ Welch, Veronica/ Desberg, Peter (1980): The development of strategies in spelling. In: Frith, Uta (Hg.), *Cognitive processes in spelling*. London u. a.: Academic Press, 339–353.
- May, Peter (2002). *Hamburger Schreibprobe 1–9 (HSP 1–9)*. Hamburg: vpm.
- OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD. Online unter: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(en-g\)-full%20v12-eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(en-g)-full%20v12-eBook%20(04%2011%202013).pdf) [16.03.2023].
- Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch* 39, 5–16.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto/ Baurmann, Jürgen/ Coulmas, Florian/ Ehlich, Konrad/ Eisenberg, Peter/ Giese, Heinz/ Glück, Helmut/ Günther, Klaus/ Knoop, Ulrich/ Pompino-Maschall, Bernd/ Scheerer, Eckart/ Weingarten, Rüdiger (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit – Writing and its use*, Band 2. Berlin: de Gruyter, 1153–1169.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1999): Schriftspracherwerb. „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, Lodowika/ Kegel, Gerd/ Speck-Hamdan, Angelika (Hg.), *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig: Westermann, 31–46.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2015): *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie: Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (2017): Anmerkungen zu Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs. In: Siekmann, Katja/ Corvacho del Toro, Irene M./ Hoffmann-Erz, Ruth (Hg.), *Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé*. Tübingen: Stauffenberg, 73–86.
- Schneider, Wolfgang (2012): Die Relevanz früher phonologischer Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb. In: *Frühe Bildung* Vol. 1, Nr. 4, 220–225.

- Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich (Hg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/ New York: de Gruyter, 222–238.
- Thomé, Günther (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 1. Paderborn: Schöningh, 369–379.
- Valtin, Renate (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (Hg.), *Handbuch Grundschule*. Weinheim u. Basel: Beltz, 76–88.
- Wimmer, Heinz/ Hummer, Peter (1990): How German-speaking first graders read and spell. Doubts on the importance of the logographic stage. In: *Applied Psycholinguistics* 11/ 4, 349–368.

Nachbarsprachenlernen im deutsch-polnischen Grenzgebiet aus der Perspektive der Grenzstudien, der Sprachpolitik und der Soziolinguistik

Abstract: The paper is dedicated to the problem of learning the neighbouring language in the German-Polish border region. The German-Polish border in its present form is relatively recent, thus constituting an interesting site for academic investigation. It is characterised by double linguistic discontinuity, which is a consequence not only of the demarcation line between the Germanic and Slavic linguistic areas, but also of the historically determined border shift, which has resulted, among other things, in the absence of dialectal varieties that are shared across the border. It is only in the last thirty years that cross-border cooperation has been addressed, and developed in a planned way within the framework of border partnerships. A special role in supporting bilingualism or multilingualism in the borderland is played by learning the neighbouring language. This research shows that the German-Polish border offers special potential for the promotion of intercultural exchange and teaching of neighbouring languages. However, this potential is used only minimally and remains largely unexploited.

Keywords: Learning the neighbour's language, German-Polish border region, German as a foreign language

1. Einleitung

Europäische Grenzregionen bieten den GrenzbewohnerInnen die Möglichkeit, im Rahmen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit und des interkulturellen Austausches Nachbarsprachen zu lernen (vgl. Jentges/ Sars 2021: 2). Wie Knopp und Jentges (2022: 2) bemerken, weist der Begriff ‚Nachbarsprache‘, im Gegensatz zur ‚Fremdsprache‘, auf eine Verringerung der Distanz und auf eine Existenz gewisser räumlicher Nähe hin. Nachbarsprachen enthalten eine kulturtragende Botschaft, die für die BewohnerInnen der Grenzregionen eine primäre Bedeutung haben sollte. Bei der Grenzkompetenz, die sie meistern sollen, geht es nicht nur um kontrastiv-landeskundliches Wissen, sondern auch um die

1 Barbara Alicja Jańczak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, barbara.janczak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7651-636X.

empathische Fähigkeit, andere zu verstehen, mit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammenzuarbeiten und sogar eine gemeinsame grenzüberschreitende Identität zu bilden (vgl. Raasch 2008: 13f.). Der Begriff ‚Nachbarsprache‘ hebt an sich die Grenze als trennende Linie nicht auf, rückt sie aber in den Hintergrund.²

Der vorliegende Aufsatz widmet sich der Problematik des Nachbarsprachenlernens im deutsch-polnischen Grenzgebiet. Die deutsch-polnische Grenze in ihrer heutigen Form ist ein relativ junges Konstrukt und somit ein interessanter Untersuchungsort. Sie zeichnet sich durch eine doppelte sprachliche Diskontinuität aus, die nicht nur die Folge der Grenze zwischen germanischem und slawischem Sprachraum ist (vgl. Kimura 2013, Kamusella/ Nomachi 2014, Jańczak 2017), sondern auch der geschichtlich bedingten Grenzverschiebung, aus der u. a. das Fehlen der dialektalen Varietäten, die über die Grenze hinweg geteilt würden, resultiert. Erst seit dreißig Jahren wird die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Rahmen der Grenzpartnerschaften u. a. von lokalen Autoritäten und Nichtregierungsorganisationen thematisiert und planmäßig entwickelt. Dabei spielt das Nachbarsprachenlernen mit dem Ziel der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit eine besondere Rolle.

2. Die Natur der Grenze und Nachbarsprachenlernen

Soja (2005: 33) unterstreicht die duale Natur der Grenzen. Einerseits tragen sie zu Borderisierungsprozessen³ bei, andererseits besitzen sie einen transgressiven Charakter, der oft die Hybridisierung und Synkretismus zulässt. Diese Polarität bestimmt die Zusammenarbeit zwischen den benachbarten Grenzregionen. Einerseits vertreten die Nachbarländer wegen oft zentral gesteuerter Sprachpolitik das eigene National- bzw. Landesinteresse, andererseits haben sie die Möglichkeit, ihre einzigartige Lage zu nutzen, um (Bildungs-)Grenzen zu überschreiten und von einer engen täglichen Zusammenarbeit mit der anderen Seite oder sogar der Schaffung eines gemeinsamen Bildungsangebots zu profitieren. Die Dichotomie Zentrum-Peripherie wird in Grenzgebieten besonders sichtbar. Ihre periphere Lage (aus einer zentralistischen Sicht) wird laut Gracia Canclini (1999: 34) wie auch Gasparini (1999/2000: 2f.) zum Zentrum der verschiedenen Glo-

2 Die Distanz zwischen den beiden Sprachen hängt nicht nur von ihrer linguistischen Nähe ab, sie ergibt sich auch aus dem Charakter der jeweiligen Grenze und den herrschenden Sprachpolitiken der Grenzregion.

3 Das Festlegen (die Borderisierung) oder die Wiederherstellung (die Reborderisierung) der Grenzen (vgl. Popescu 2012: 2f.), die in Zeichnen bzw. Neuzeichnen geografischer, wirtschaftlicher, sozialer oder kultureller Grenzen bestehen, wurden besonders während Corona-Pandemie sichtbar.

balisierungsprozesse. Diese Tatsache erlaubt es, Grenzgebiete als „Sprachlaboratorien“ zu betrachten (vgl. Jańczak, 2018a, 2018b, 2018c). In ihnen spielen sich die Sprachkontakte viel intensiver ab und es ergeben sich viel mehr Perspektiven bezüglich der transnationalen Sprachpolitik und Sprachplanung als binnen der Länder.

Im Lichte der oben erwähnten Grenztheorien muss unterstrichen werden, dass das Nachbarsprachenlernen die Transitivität der Grenzlage nutzen soll. Diese kann zum Ausbau und der Bereicherung des Lehrangebotes für den Nachbarsprachenunterricht sowie zur Herausbildung neuer, unkonventioneller Lehrmethoden beitragen.

3. Nachbarsprachenlernen im Lichte der deutsch-polnischen Sprachplanung und Sprachpolitik

In den letzten Jahren wurden von lokalen Autoritäten Richtlinien zur Stärkung der grenzüberschreitenden Kooperation entwickelt. Diese soll bspw. durch den Erwerb von Kommunikationskompetenz in den Nachbarsprachen erreicht werden. Entlang der deutsch-polnischen Grenze wurde eine Initiative „Kooperation ohne Grenzen: das Modellvorhaben der Raumordnung (MORO): Integrierte Planung im deutsch-polnischen Verflechtungsraum“ eingeführt. Beteiligt an dieser Initiative sind u. a. die Woiwodschaften Dolnośląskie, Lubuskie, Zachodniopomorskie und Wielkopolskie, die Bundesländer Freistaat Sachsen, Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej [Ministerium für Fonds und Regionalpolitik] und das Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen. Gemäß einem gemeinsamen Zukunftskonzept sollte im deutsch-polnischen Verflechtungsraum im „Jahr 2030 [...] jeder Mensch, der mehr über Sprache und Kultur des Nachbarn erfahren will, im deutsch-polnischen Verflechtungsraum ein passendes Bildungsangebot“ vorfinden (URL 1).

Im Folgenden werden einige Daten und Fakten zum Nachbarsprachenlernen hinsichtlich des Bildungsangebots und der gemeinsamen Initiativen besprochen. Die Informationen über das nachbarsprachliche Angebot und bilinguale Bildungseinrichtungen in der Grenzregion sind in Polen und Deutschland, aber auch in den verschiedenen Bundesländern oder Woiwodschaften ungleich verteilt. Auf polnischer Seite ist es möglich, umfassende Informationen über die Vorschulerziehung der einzelnen Städte zu erhalten, während der Umfang der Informationen über das Bildungsangebot der Schulen je nach Gemeinde oder

Woiwodschaft unterschiedlich ausfällt.⁴ Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Nachbarsprachenförderung oft durch europäische Mittel im Rahmen von EU-Projekten finanziert wird. Ein Großteil der regionalen Projekte hatte einen Finanzierungszeitraum bis Ende 2022. Es ist zu vermuten, dass ein wesentlicher Teil davon in neuen Projekten fortgeführt wird, aber bis Februar 2023 gab es keine aktuellen Informationen darüber, welche Projekte zur Förderung der Nachbarsprache noch laufen oder die finanzielle Unterstützung für den neuen Zeitraum erhalten haben. In Deutschland unterhalten die Bundesländer Bildungsinformationsportale, von denen nicht alle regelmäßig aktualisiert werden oder vollumfänglich funktionieren. Im Vergleich zu der letzten Untersuchung der Autorin von 2014 lassen sich eine Zunahme des Interesses an der Nachbarsprache auf deutscher Seite und gleichzeitig ein Rückgang der Zahl und der Formen von Zusammenarbeit auf polnischer Seite beobachten.

3.1 Sachsen und Dolnośląskie

In der Grenzregion Sachsen-Dolnośląskie gibt es auf dem regionalen Niveau zahlreiche Initiativen, die den Erwerb der Nachbarsprachen stärken sollen. Der Kontakt mit der Nachbarsprache wird von früh an geplant. Im Rahmen des Projektes Interreg Polska-Sachsen „Groß und Klein gemeinsam – Duzi i Mali razem. Transgraniczna współpraca dla wspierania edukacji przedszkolnej w zakresie kultury i języka sąsiada“ wurde 2020–2022⁵ ein grenzüberschreitendes Kooperationsprojekt von deutschen und polnischen Kitas durchgeführt. Im Rahmen des Projektes wurden fünf Kitapartnerschaften gegründet, Polnisch-Sprachkurse für deutsche ErzieherInnen angeboten, Methodik-Workshops bezüglich der nachbarsprachlichen Bildung organisiert und didaktische Materialien zum Nachbarsprachenlernen entwickelt (URL 3). An dem Projekt nahmen 1200 Kitakinder und 210 ErzieherInnen teil (URL 4). Insgesamt gibt es in Sachsen 22 Kitas, die entweder Polnisch als Fremdsprache oder bilinguales Lernen sichern (vgl. URL 5).

Die im weiteren Teil besprochenen Daten beziehen sich auf die von der Autorin durchgeführte Internet-Recherche des Bildungsangebots in den direkt an

4 Es besteht die Möglichkeit, auf staatliche Portale (<https://stat.gov.pl/>) für den Unterricht moderner Sprachen zuzugreifen, aber diese unterteilen das Angebot z. B. nach Klassenstufen nicht. Zusätzlich werden alle Informationen in einer Excel-Datei gesammelt, die Angaben zu mehr als 200 000 Bildungseinrichtungen enthält.

5 Die Fortsetzung des Projektes „Groß für Klein“ (2017–2019), in dessen Rahmen 1500 Kitakinder aus 35 deutschen und polnischen Kitas und 100 ErzieherInnen und LehrerInnen aus Sachsen und Dolnośląskie zusammengearbeitet haben (URL 2).

der Grenze gelegenen Bildungseinrichtungen. Die Angaben wurden den Internetseiten der jeweiligen Schulen und Kindergärten entnommen.⁶

Die Gemeinde Bogatynia hat mit ihrer Partnerstadt Zittau Vernetzungsveranstaltungen und Schulungen in deutsch-polnischen Grenzgemeinden organisiert. Diese Initiative wurde in den Jahren 2021–2022 vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk finanziert. Im Rahmen der Kooperation haben Jugendbegegnungen, Praktika und Fachprogramme stattgefunden (vgl. URL 6).

Bezüglich des Fremdsprachenangebots in der Gemeinde zeigt sich ein gemischtes Bild. Heutzutage bietet der öffentliche Kindergarten in Porajów nur Englisch als Fremdsprache an. Von acht Kindergärten in Bogatynia haben nur zwei nichtöffentliche⁷ Einrichtungen Deutsch in ihrem Angebot. Die Grundschule in Porajów bietet den SchülerInnen ab der dritten Klasse Deutsch-Unterricht im Umfang von 2 UStd./ Wo. Alle Grundschulen in Bogatynia haben in ihren Curricula Deutschunterricht. Einige bieten Deutsch ab der ersten Klasse und einige erst ab der siebten Klasse an. Das Lyzeum⁸ in Bogatynia bietet Deutsch als die zweite Fremdsprache im Umfang von 2 UStd./ Wo an. Die Berufsschule in Bogatynia ermöglicht den Jugendlichen, vierwöchige Berufspraktika in Deutschland zu absolvieren. Deutsch wird in der Schule als zweite Fremdsprache im durchschnittlichen Umfang von 2 UStd./ Wo gelehrt. In Zgorzelec wird Deutsch in fünf der zehn nichtöffentlichen und in einem der vier öffentlichen Kindergärten angeboten. Alle Grundschulen haben Deutschunterricht in ihren Curricula, allerdings meistens als zweite Fremdsprache. Die Grundschule Tęcza DPFA entwickelt deutsch-polnische Bildungsprojekte und bietet wöchentlich fünf Unterrichtsstunden Deutsch an. Die Grundschulen Nr. 2 und 3 führen eine systematische Zusammenarbeit mit ihren Partnerschulen aus Görlitz. Die Grundschule Cogito veranstaltet zusammen mit der deutschen Partneereinrichtung einen gemeinsamen Unterricht auf Rotationsbasis, während dessen zweimal monatlich die Nachbarsprache im CLIL-Unterricht vermittelt wird.

In Zittau bieten zwei Kitas einen Polnisch-Sprachkurs, eine partielle Immersionsmethode wird mithilfe einer polnischen Sprachassistentin angewendet. In Bad-Muskau wird in einer Kita Polnischunterricht gegeben und gemeinsame Besuche werden mit dem Kindergarten in Łęknica (zwei Mal im Monat auf Rotationsbasis) veranstaltet. In Görlitz wird Polnisch in allen Bildungsstufen angeboten. Fünf Kitas bieten Polnisch an – drei in Form von Polnisch-Unterricht und Kooperation mit einer polnischen Einrichtung, ein Kindergarten bietet bilingualen Unterricht mit Immersion und ein weiterer eine partielle Immersion. An allen Görlitzer Grundschulen wird Polnisch angeboten (Bilski/ Korman 2020:

6 Wenn anders nicht angemerkt, beziehen sich die Angaben auf das Schuljahr 2022/2023.

7 Privat- bzw. Gemeinschaftseinrichtungen.

8 entspricht der deutschen Gymnasialstufe.

19). Erwähnenswert ist hier das Bildungsangebot des Augustum-Annen-Gymnasiums. Diese Schule bietet ein binationales und zweisprachiges Ausbildungsprofil. In binationalen Klassen werden pro Woche fünf Unterrichtsstunden der Nachbarsprache angeboten. Zusätzlich wird für die polnischen SchülerInnen CLIL-Unterricht in deutscher Sprache veranstaltet (URL 7). Die Hochschule Zittau/Görlitz hat den Masterstudiengang Fachübersetzen Deutsch/Polnisch in ihrem Angebot. Das Studium gibt den Studierenden die Chance, *Cognitive Academic Language Proficiency* in der Nachbarsprache Polnisch zu erreichen.

3.2 Brandenburg und Lubuskie

In der Grenzregion Brandenburg-Lubuskie wird das Erlernen der Nachbarsprachen im grenznahen Gebiet (Frankfurt Oder, Storkow, Neuruppin, Oderberg, Forst, Cottbus) gefördert. Im Jahr 2022/2023 bieten alle im Programm teilnehmenden Schulen Polnisch-Unterricht in allen Klassen der Jahrgangsstufen 1–4 an.⁹ 3000 Brandenburger SchülerInnen lernen Polnisch in 30 Schulen (vgl. URL 8).

Die Kita in Łęknica bietet wie die meisten Vorschuleinrichtungen Englisch-Unterricht an. Im Rahmen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit werden aber Begegnungstreffen mit der Partnereinrichtung in Bad-Muskau veranstaltet. Zwei der drei Kitas in Gubin unterrichten Deutsch. Die einzige Grundschule in Łęknica bietet Deutsch ab der ersten Klasse im Umfang von 1–2 Unterrichtsstunden pro Woche an. Alle Grundschulen in Gubin sichern den Nachbarsprachen-Unterricht mindestens ab der 7. Klasse. Die Grundschule Nr. 5 bietet Deutsch ab der ersten Klasse (im Umfang 2 UStd./Wo.) an – und die Grundschule Nr. 2 ab der zweiten Klasse (im Umfang 1–3 UStd./Wo.). Im Lyzeum und in der technischen Schule wird Deutsch (meistens als die zweite Fremdsprache) im Durchschnittsumfang von 2 Unterrichtsstunden pro Woche gelehrt. Alle vier öffentlichen Kindergärten in Kostrzyn nad Odrą haben nur Englisch-Unterricht im Programm. Von den fünf nichtöffentlichen bzw. privaten Einrichtungen bietet nur eine Deutschunterricht an. Deutsch wird in allen Schulen angeboten. Jede Grund- und Oberschule sichert das Deutschangebot ab der ersten Klasse.

In Frankfurt (Oder) und Słubice wird ein Handlungsplan für 2020–2030 umgesetzt. Eines seiner Ziele ist, „die grenzüberschreitende Zusammenarbeit und die jeweilige Nachbarsprache in Frankfurt (Oder) und Słubice zu entwickeln und die Bewohner*innen der Stadt auf beiden Seiten der Oder näher zusammenzubringen“ (URL 9). Im Rahmen des Projektes „Nachbarsprache in der

⁹ Mehr Informationen über das Programm bei Barucki et al. (2020: 5).

Doppelstadt“ (2020–2022) lernen 360 Frankfurter SchülerInnen¹⁰ und 400 Slubicer SchülerInnen (Grundschulen Klassenstufen 5–6)¹¹ (vgl. URL 10) die Nachbarsprache. Im Jahr 2019 lernten 14 % der SchülerInnen an Frankfurter Schulen Polnisch (in Ślubice 51 % Deutsch) (vgl. URL 11). In der Doppelstadt Frankfurt (Oder)-Ślubice erstreckt sich das nachbarsprachliche Bildungsangebot sogar auf die höhere Bildungsstufe. An der Europa-Universität haben die Studierenden die Chance, sowohl im Sprachenzentrum als auch an der Interkulturellen Germanistik (geführt mit der Adam-Mickiewicz-Universität) im Collegium Polonicum die Nachbarsprachen Deutsch und Polnisch zu lernen. Gemäß dem Bericht „Mehrsprachigkeit in der Doppelstadt“ lernen 9 % der Studierenden des Sprachenzentrums (EUV) (2 % der Gesamtzahl der Studierenden) Polnisch (vgl. ebd.).

3.3 Mecklenburg-Vorpommern und Zachodniopomorskie

Einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung des Bildungsangebotes in der Nachbarsprache stellt das Projekt „Nachbarspracherwerb von der Kita bis zum Schulabschluss – der Schlüssel zur Kommunikation in der Euroregion Pomerania“ (Polnisch liegt nahe. Zwei Sprachen, eine Region/ Niemiecki zbliza. Dwa języki, jeden region) dar. Das Ziel des Projektes war und ist „die grenzüberschreitende Entwicklung einer innovativen und übertragbaren Gesamtkonzeption für den durchgängigen Nachbarspracherwerb für die gemeinsame deutsch-polnische Grenzregion“ (URL 12). Von großem Belang ist dabei die Weiterentwicklung der Lehrmaterialien, der Qualifizierungsprogramme der pädagogischen Fachkräfte im Bereich des interkulturellen Lehrens und Lernens und des nachbarsprachlichen Angebots in Bildungseinrichtungen. An dem Projekt nehmen zwei polnische und fünf deutsche Partner teil (vgl. ebd.). Bis Juni 2022 wurden für das Projekt 3378 Kinder und Jugendliche, 58 Bildungseinrichtungen und 211 Lehrer und ErzieherInnen angeworben (URL 13). Während auf deutscher Seite Bildungseinrichtungen aus verschiedenen Grenzorten an dem Projekt beteiligt sind, befinden sich alle beteiligten polnischen Bildungseinrichtungen in Szczecin. Es ist nicht ersichtlich, warum keine Schulen und Kindergärten aus anderen polnischen Grenzstädten an der Initiative teilnehmen:

10 2020 waren es nur 110. Der Unterricht findet in Form von AG's (Nachmittagsbereich) statt.
11 mit der Verlängerungsperspektive um weitere Klassenstufen (7–8).

Tab. 1: Bildungseinrichtungen beteiligt an dem Projekt (vgl. ebd.)

	Deutschland Mecklenburg-Vorpommern	Polen Szczecin – Zachodniopomorskie
Kitas	15	10 öffentliche Kindergärten
Grundschulen	13	10 öffentliche Einrichtungen
Übergangsstufe – Regionalschulen	4	-
Oberstufe	3 Gymnasien	1 Lyzeum 2 technische bzw. Berufsschulen

Außerhalb des Projektes wird Deutsch auch in anderen grenznah gelegenen polnischen Städten unterrichtet. Vier öffentliche Kindergärten in Gryfino¹² haben in ihren Curricula Deutschunterricht. Auch alle Schulen in Gryfino unterrichten hier Deutsch. Wichtig ist hinzuzufügen, dass Deutsch in allen Gryfiner Grundschulen schon ab der ersten Klasse angeboten wird. Drei der acht Kindergärten in Świnoujście¹³ unterrichten Deutsch. In den Schulen wird Deutsch als die zweite Fremdsprache angeboten. Zwei der vier Grundschulen in Świnoujście fangen den Deutschunterricht ab der siebten Klasse an, zwei weitere haben keine Angaben auf ihren offiziellen Internetseiten. Im oberschulischen Bereich wird Deutsch, ähnlich wie in anderen polnischen Grenzortschaften, als zweite Fremdsprache angeboten.

3.4 Nachbarsprachenunterricht im Lichte der Statistik

Nach der Übersicht des Angebots liegt der Schluss nahe, dass das Potenzial der Grenzregion für das Erlernen der Nachbarsprache nicht völlig ausgeschöpft wird. Vielmehr scheint die Zahl der Arten von Kooperation im Vergleich zu 2014 geschrumpft zu sein (vgl. Jańczak 2016). Das nachbarsprachliche Angebot wird oft auf den Fremdsprachenunterricht¹⁴ in der eigenen Kita- bzw. Schuleinrichtung und unregelmäßige Besuche bei Partnereinrichtungen auf der jeweils anderen Seite von Oder und Neiße beschränkt. Die transnationalen Lehr- und Lernformen (vgl. ebd.) werden in der Grenzlandschaft weniger sichtbar. Eine mögliche Erklärung könnte die Covid-19-Pandemie sein, die grenzüberschreitende Kontakte und grenznahe Zusammenarbeit für fast drei Jahre gebremst hat.

12 Insgesamt gibt es in Gryfino fünf öffentliche und einen nichtöffentlichen Kindergarten.

13 Drei der sechs öffentlichen Einrichtungen.

14 Es soll jedoch unterstrichen werden, dass sich die Grenzlage auf den Ausbau des Unterrichts in der Nachbarsprache, besonders an der deutschen Seite, positiv auswirkt. Von Jahr zu Jahr steigt dort die Zahl der SchülerInnen, die die Nachbarsprache lernen.

Tab. 2: Fremdsprachen in Polen je nach Woiwodschaften im Schuljahr 2021/2022 (URL 14)¹⁵

	Englisch	Französisch	Spanisch	Deutsch
Polen	6.215.415 95 %	138.799 2 %	256.965 4 %	1.979.175 30 %
Dolnośląskie	436.598 93 %	7.541 2 %	6.989 2 %	182.044 39 %
Lubuskie	148.351 88 %	3.141 4 %	1.131 1,5 %	77.269 46 %
Zachodniopomorskie	239.423 90 %	1.557 1 %	3.542 3 %	113.448 43 %

Im Schuljahr 2021/2022 lernten 95 %¹⁶ der SchülerInnen in Polen Englisch und 30 % der SchülerInnen Deutsch.¹⁷ In der Woiwodschaft Dolnośląskie lernten 93 % der SchülerInnen Englisch und 39 % Deutsch. In der Woiwodschaft Lubuskie lernten 88 % der SchülerInnen Englisch und 46 % der SchülerInnen Deutsch. In der Woiwodschaft Zachodniopomorskie lernten 90 % der SchülerInnen Englisch und 43 % Deutsch. Insgesamt geht die Zahl der Deutschlernenden in Polen systematisch zurück. Im Jahre 2019/2020 betrug sie 36 % (vgl. URL 16). Diese Tendenz lässt sich aber in der deutsch-polnischen Grenzregion nicht bestätigen. In den an der deutsch-polnischen Grenze gelegenen Woiwodschaften sind die Zahlen der Deutschlerner minimal gestiegen oder blieben gleich hoch, was bestimmt ein kleiner Erfolg der Sprachplanung im Kontext der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ist. 2018 lernten Deutsch 38 % der SchülerInnen in der Woiwodschaft Dolnośląskie, 44 % in der Woiwodschaft Lubuskie und 43 % in der Woiwodschaft Zachodniopomorskie (vgl. URL 17).

Die statistischen Angaben bezüglich der Zahlen der polnischlernenden deutschen SchülerInnen sind viel schwieriger zugänglich. Die Daten werden von den jeweiligen Bundesländern veröffentlicht und sehr oft in allgemeinbildende und berufsorientierte Schultypen aufgeschlüsselt, sodass die finalen Zahlen zusammenzuzählen sind. In Brandenburg liegen die letzten vollständigen Berich-

15 Die Angaben umfassen öffentliche und nichtöffentliche Kindergärten, Grundschulen, Lyzeen, technische Schulen und Berufsschulen.

16 Alle Prozentsätze beziehen sich jeweils auf die Gesamtschülerzahl in ganz Polen bzw. in der jeweiligen Woiwodschaft. Die Gesamtschülerzahlen wurden anhand der statistischen Angaben des polnischen Bildungsministeriums berechnet. Die Gesamtschülerzahl in Polen beträgt 6.526.698, in der Woiwodschaft Dolnośląskie 469.482, in der Woiwodschaft Lubuskie 169.499 und in der Woiwodschaft Zachodniopomorskie 264.944 (vgl. URL 15).

17 Die Prozentsätze für Spanisch und Französisch steigen um 1–2 % und betragen jeweils 5 % und 4 %, wenn das Sprachenangebot der Kindertagesstätten und Kindergärten außer Acht gelassen wird und nur die Schülerzahlen der unterschiedlichen Schuleinrichtungen berücksichtigt werden (vgl. URL 14 und 15).

te¹⁸ oder Statistiken für alle Schularten für das Schuljahr 2019/2020 vor, in Mecklenburg-Vorpommern für 2021/2022, in Sachsen für 2020/2021. Die Statistiken des Statistischen Bundesamtes (Destatis) verfügen über keine aktuellen Angaben bezüglich des Polnisch-Angebots.

Tab. 3: Fremdsprachen in Deutschland je nach Bundesländern¹⁹

	Englisch	Französisch	Spanisch	Polnisch
Deutschland 2021/2022	8.251.144 77 %	1.339.607 12 %	607.596 6 %	90.418 ²⁰ 0,8 %
Sachsen 2020/2021	396.563 93 %	58.338 14 %	22.155 21 %	2.396 0,6 %
Brandenburg 2019/2020	237.984 82 %	33.350 12 %	17.921 6 %	1.999 0,7 %
Mecklenburg-Vorpommern 2021/2022	149.658 79 %	17.785 9 %	9.592 9 %	855 0,5 %

Im Schuljahr 2021/2022 lernten 77 %²¹ der SchülerInnen in Deutschland Englisch und weniger als 1 % Polnisch.²² Da jedoch Polnisch in der Bundesstatistik in die Kategorie „sonstige Sprachen“ einfließt, wird der Prozentsatz möglicherweise stark überbewertet (vgl. URL 18, URL 19, URL 20, URL 21). In Sachsen lernen 93 % SchülerInnen Englisch und 0,6 % Polnisch (vgl. URL 22: T14, T19, URL 23: T14, T16). In Brandenburg lernen 82 % SchülerInnen Englisch und 0,7 % Polnisch (vgl. URL 24: 5, 26, URL 25: 8, 43)²³. In Mecklenburg-Vorpommern lernen 79 % SchülerInnen Englisch und fast 0,5 % Polnisch²⁴ (vgl. URL 26: 10, 23 URL 27: 6, 24).²⁵

18 Für die Schuljahre 2020/2021 und 2021/2022 wurden nur Berichte für Berufsschulen veröffentlicht. Der Bericht für die allgemeinbildenden Schulen 2020/2021 ist nicht zugänglich. Der Bericht für das Jahr 2021/2022 liegt weiterhin inkomplett als Musterdatei vor.

19 Die Angaben umfassen Grundschulen, Gymnasien, Oberschulen, technische Schulen und Berufsschulen. Alle Prozentsätze beziehen sich jeweils auf die Gesamtschülerzahl in ganz Deutschland bzw. im jeweiligen Bundesland.

20 Polnisch fließt in die Kategorie „sonstige Sprachen“ ein, sodass der Prozentsatz stark überschätzt wird.

21 Alle Prozentsätze beziehen sich jeweils auf die Gesamtschülerzahl in ganz Deutschland bzw. des jeweiligen Bundeslandes. Die Gesamtschülerzahlen wurden anhand der statistischen Angaben des Statistischen Bundesamtes und der statistischen Landesämter Sachsen, Berlin-Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern berechnet. Die Gesamtschülerzahl beträgt in Deutschland 10.745.931, in Sachsen 414.928, in Brandenburg 290.676 und in Mecklenburg-Vorpommern 190.126 (genaue Quellen- und Jahresangaben und wurden im weiteren Teil der Analyse gegeben).

22 aggregierte Statistiken für allgemeinbildende und berufliche Schulen

23 Im Falle der Daten über die Teilnahme der deutschen SchülerInnen am Fremdsprachenunterricht wurden die Schülerzahlen auf der Grundlage der Angaben aus mehreren Quellen aggregiert.

24 Die Statistik der Berufsschulen enthält keine Angaben bezüglich Polnisch als Fremdsprache.

Auch wenn immer mehr grenzüberschreitende Initiativen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Nachbarsprachenlernen in der deutsch-polnischen Grenzregion entstehen, ist die Diskrepanz in der Zahl der Deutsch- und Polnisch-Lernenden in den beiden Grenzregionen nicht zu übersehen. Deutsch als Nachbarsprache lernen 38–46 % Polen, die an der Grenze leben. Zugleich beträgt der Prozentsatz der Deutschen, die Polnisch als Nachbarsprache lernen, nicht mehr als ein Prozent. Das Überwinden dieser Asymmetrie erfordert die Implementierung vieljähriger Programme zur Unterstützung und Förderung der Nachbarsprache, vor allem auf deutscher Seite. Es ist notwendig, eng mit den GrenzbewohnerInnen zusammenzuarbeiten und sie auf die Vorteile der Kenntnis der polnischen bzw. deutschen Sprache aufmerksam zu machen. Nur wenn das innere Bedürfnis, die Sprache des Nachbarn zu lernen, entwickelt ist, wird das tatsächliche Interesse am Erlernen dieser Sprache steigen.

4. Nachbarsprachenlernen aus soziolinguistischer Perspektive

Im Folgenden werden Ergebnisse dreier Interviews präsentiert, welche das Problem des Nachbarsprachenlernens aus soziolinguistischer Perspektive darstellen. Im Februar 2023 wurden halbstrukturierte Interviews mit drei polnischen GrenzbewohnerInnen geführt. Die InformantInnen waren ein Schüler, eine Mutter und die Vorstandsvorsitzende der EUREGIO-Stiftung mit Bildungseinrichtungen in Słubice, Rzepin und Kostrzyn nad Odrą. Die Interviews wurden in polnischer Sprache durchgeführt und transkribiert. Die ausgewählten Ausschnitte aus dem Transkript wurden ins Deutsche übersetzt.

InformantInnen:

- 1) Der Schüler (Sch) einer allgemeinbildenden Oberschule, wohnt in einer polnischen Grenzstadt, lernt Englisch seit dem Kindergarten (erst als Privat- und seit Beginn der Grundschule Pflichtfach – insgesamt über zwölf Jahre) und Deutsch seit der siebten Klasse der Grundschule (fünf Jahre). Deutsch wird in seiner Klasse im Umfang von 2 UStd./ Wo. unterrichtet.
- 2) Die Mutter (M) von zwei Kindern arbeitet als Lehrerin, Erzieherin und Therapeutin, wohnt in einer polnischen Grenzstadt, spricht kein Englisch und kein Deutsch.
- 3) Aneta Basdorf (AB),²⁶ die Vorstandsvorsitzende der EUREGIO-Stiftung,²⁷ Leiterin der Euregio-Schule, hat ihr Studium in Westdeutschland abge-

25 Der Prozentsatz der Polnisch-Lerner würde wahrscheinlich steigen, wenn die Statistiken Informationen über Fremdsprachenunterricht der Kitakinder enthalten würden.

26 Mit der Zustimmung von Frau Basdorf werden wegen ihrer sozialen und beruflichen Funktion ihre persönlichen Daten veröffentlicht. Die persönlichen Daten der anderen InformantInnen wurden anonymisiert.

schlossen. 2006 entschied sie sich gezielt für ein Leben im deutsch-polnischen Grenzgebiet.

4.1 Deutsch als zweite Fremdsprache

Englisch ist die primäre, führende Fremdsprache in Kindergärten und Schulen des deutsch-polnischen Grenzgebietes. Deutsch hat auf der polnischen Seite weiterhin den Status einer zweiten Fremdsprache. Gefragt nach den Gründen der Situation, bemerkt M, dass „Englisch [...] etwas verbreiteter [ist], in den Medien und so weiter“ (Int. 1, 00:19:07). Keine der interviewten Personen glaubt, sie hatte einen realen Einfluss auf die Wahl der zu lehrenden/-lernenden Fremdsprachen. Sch meint, auch wenn er wählen könnte, würde er dieselben Sprachen wählen. M glaubt, Deutsch sollte eine führende Position haben: „Im Nachhinein denke ich, dass es für sie, d. h. für die Kinder, die im Grenzgebiet leben, besser wäre, Deutsch als erste Sprache einzuführen“ (Int. 1, 00:04:07). Dies erklärt M mit der Grenzlage und dem Kontakt polnischer Kinder mit deutschen – und nicht englischen – Kindern. Interessant ist dabei, dass diese Prädestinierung des Sprachangebots auch von der Direktorin der Euregio-Schule betont wird. AB meint, die Ursache für diese Situation seien die vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft auferlegten, sehr unflexiblen Lehr- und Stundenpläne, die das Sprachangebot auf das gesetzlich vorgeschriebene Minimum reduzieren. Die Ausweitung des Sprachangebots ist schwierig, weil die Sprache dann nur in Form zusätzlichen Unterrichts angeboten wird, was die Kinder zu sehr belastet:

Also, es müsste auch, was die Schule angeht, veränderte Vorschriften geben und mehr Flexibilität, damit der Schulleiter entscheiden kann, ob ich mehr Stunden geben will oder nicht. Und hier gibt es solche Einschränkungen und es ist nur möglich, es später in Form von Arbeitsgemeinschaften zu machen, aber irgendwo gibt es diese physischen Grenzen so bei Kindern. Also man kann sie ja nicht über Nacht dabehalten (Int. 3, 00:33:46).

27 Die Euregio-Stiftung ist der Träger von drei Kindergärten, zwei Kinderkrippen und einer Grundschule in drei Grenzstädten (Ślubice, Rzepin und Kostrzyn nad Odrą). Die erste Kinderkrippe und der erste Kindergarten wurden 2008 eröffnet und die Schule 2012 gegründet. Einige Hundert Kinder besuchen all diese Bildungseinrichtungen, 85 davon sind GrundschülerInnen. Alle Kindergärten bieten wöchentlich eine Stunde Deutsch, Englisch und Französisch an. Zusätzlich wird Polnisch für Ausländer unterrichtet. In der Grundschule werden ab der ersten Klasse wöchentlich zwei (später drei) Stunden Englisch, eine Stunde Deutsch und sechs Stunden Polnisch für Ausländer angeboten. Zusätzlich werden in den Klassen 6–8 eine bis zwei Stunden Deutsch als Minderheitensprache angeboten. Ab der siebten Klasse wird auch Französisch im Umfang 1–2 UStd./ Wo. unterrichtet.

Nach Ansicht der Interviewten ist ein weiterer wichtiger Faktor des Unvermögens, das Deutschangebot auszubauen, der Mangel an DeutschlehrerInnen. Diese Meinung wird sowohl von M als auch AB geäußert:

M: Ich bin davon überzeugt, dass es einen Mangel an deutschsprachigen LehrerInnen gibt und daher Englisch die führende Sprache in den Schulen ist, und zwar von der ersten Klasse an, in allen Grundschulen unserer Gemeinde (Int. 1, 00:03:09).

Die Ursache des Mangels an hochqualifiziertem Personal liegt nach Ansicht von AB an der unzureichenden Finanzierung des Bildungswesens:

AB: Ich denke, wir könnten es sicherlich besser machen, aber es müsste finanziell unterstützt werden, ja. Finanzielle Mittel, weil es sehr schwierig ist, überhaupt Lehrer zu bekommen. Es ist ein Kampf hier, denn wenn man die deutsche Sprache gut beherrscht und ein ausgebildeter Lehrer ist, arbeitet man nicht im Bildungsbereich (Int. 3, 00:32:42).

Diese Tatsache scheint zugleich die periphere als auch die transnationale Auswirkung der Grenze zu bestätigen. Einerseits ist das Grenzgebiet ein Ort in der Randlage, in dem beträchtlich weniger hochqualifizierte LehrerInnen wohnen als in Großstädten im Landesinneren. Andererseits bieten die offene Grenze und der gemeinsame Arbeitsmarkt für die LehrerInnen eine Möglichkeit, auf der anderen Seite der Grenze zu arbeiten.²⁸

Ein weiterer Faktor, der das Deutschangebot in den schulischen Curricula der Grenzregion eingeschränkt hat, ist die Notwendigkeit, Flüchtlingen aus der Ukraine Polnisch-als-Fremdsprache-Unterricht (PaF) zu erteilen. Die SchulleiterInnen sind verpflichtet, PaF-Unterricht für Ausländer anzubieten. Die Finanzmittel für zusätzliche Sprachstunden werden für diesen Zweck verwendet.

Nicht ohne Bedeutung für die Beschreibung der Lage der Nachbarsprachen in der deutsch-polnischen Grenzregion ist das fallende Interesse an Deutsch als Nachbarsprache. AB bemerkt, dass das Interesse der Polen und Polinnen an der deutschen Sprache sinkt: „Ich habe den Eindruck, dass die Bereitschaft, Deutsch zu lernen, bei den Polen nicht mehr so stark ausgeprägt ist wie früher“ (Int. 3, 00:21:01). Der Grund dafür ist ihrer Meinung nach der offene Arbeitsmarkt, auf dem viele Arbeiten auch ohne Kenntnis der Nachbarsprache ausgeübt werden können. AB: „Seitdem sich der Arbeitsmarkt geöffnet hat, gibt es viele Menschen, die irgendwohin pendeln, und das funktioniert auch ohne Sprachkenntnisse“ (Int. 3, 00:23:17). Gleichzeitig meint sie, dass das Interesse an Polnischunterricht seitens der deutschen GrenzbewohnerInnen steigt:

28 Nach der großen Flüchtlingswelle 2015 und dann wieder 2022 stieg in Deutschland der Bedarf nach LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache. Die steigende Nachfrage und die deutlich höheren Löhne sind ein lukratives Angebot für polnische Deutschlehrer, die an der Grenze leben.

AB: Ja, denn sie sehen das Potenzial auf der polnischen Seite. Viele Deutsche investieren auch auf der polnischen Seite. Immer mehr unserer Nachbarn in Ślubice scheinen Menschen aus Deutschland zu sein, und sie brauchen es eher für ein normales Leben und eine normale Existenz (Int. 3, 00:24:25).

4.2 Spracheinstellung und Motivation zum Deutschlernen

Sch ist der Argumentation begegnet, dass der historische Hintergrund weiterhin einer der Gründe für die negative Einstellung gegenüber der Nachbarsprache Deutsch ist. Diese negative Spracheinstellung mindert das Interesse einiger Polen am Lernen der Nachbarsprache. Angeblich gebe es weiterhin polnische GrenzbewohnerInnen, die auf Grund der schwierigen deutsch-polnische Geschichte auf das Deutschlernen verzichten:

Sch: Und ich habe auch ein paar Mal von Polen gehört, dass sie wegen des historischen Hintergrunds kein Deutsch lernen werden. Dass sie die Sprache gar nicht lernen und auch nicht sprechen werden (Int. 2, 00:06:43).

Ein weiteres der vorkommenden sprachideologischen²⁹ Argumentationsmuster ist der Schwierigkeitsgrad des Polnischen und des Deutschen für den jeweiligen Nachbarn. Diesen Grund nennt auch Sch, wenn er erläutert, warum die Situation in Bezug auf das Interesse am Nachbarsprachenlernen nicht verbessert werden kann: „[...] weil diese Sprachen beide schwer sind, für Polen ist Deutsch eher schwer und für Deutsche ist es Polnisch“ (Int. 2, 00:06:29).

Gerade in Grenzregionen ist interessanterweise ein ideologischer Zwiespalt zu beobachten – zwischen dem immer wieder zurückkehrenden Argument über die Möglichkeiten, die die Grenzlage bietet, und der Abneigung gegen die Sprache des Nachbarn. Die im Bewusstsein von Sch eingeprägte Argumentation über die Nützlichkeit der Nachbarsprache an der Grenze kollidiert mit dem immer wieder betonten Zwang, die Sprache des Nachbarn zu lernen. Einerseits spricht Sch von einem Zwang, Deutsch zu lernen, und zu gebrauchen:

Sch: Einmal alle zwei Wochen muss ich diese Sprache [Deutsch, B. A. J.] verwenden (Int. 2, 00:04:14).

Sch: [...] *und Deutsch* [lerne ich, B. A. J.] *so mehr aus Zwang* (Int. 2, 00:02:33)

Andererseits sieht Sch die Grenzlage als Potenzial und Grund für das Deutschlernen:

Sch: [...] aber auch aus der Tatsache, dass ich an der Grenze lebe und das sehr nützlich sein kann (Int. 2, 00:02:36).

29 Sprachideologien sind „are any sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein 1979: 193).

Sch: [...] und Deutsch, da ich an der Grenze lebe, wäre es gut, etwas zu wissen (Int. 2, 00:03:18).

Das Argument der Grenznähe scheint zentral zu sein, und taucht auch bei anderen Interviewten auf. AB versteht die Grenzlage als eine Chance, einen systematischen Kontakt zur Nachbarkultur und Nachbarsprache aufzunehmen:

AB: Wir wollen diese Grenze nutzen, ja auch, also die Grenze bietet ein bisschen mehr Möglichkeiten als sie ist/ ich glaube auch physisch/ [...] zum Beispiel ein Kindergarten in Wrocław oder in Poznań, der ein bisschen weiter weg ist. Wir versuchen, diese Grenze zu nutzen (Int. 3, 00:35: 16).

M argumentiert, dass man wegen der Grenznähe Deutsch können sollte, weist aber andererseits darauf hin, dass viele GrenzbewohnerInnen kein Bedürfnis haben, die Sprache ihrer Nachbarn zu lernen: „Sie haben es [Deutsch zu lernen, B. A. J.] nicht nötig, weil sie nicht nach [nennt den Namen der deutschen Nachbarstadt] gehen“ (Int. 1, 00:09:36).

4.3 Nachbarsprachenlernen und Grenzüberschreitende Zusammenarbeit in den Covid-19-Zeiten

Ein für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit wichtiges Problem war die Covid-19-Pandemie. Diese hat die Durchführung der transnationalen Projekte hinsichtlich der Förderung der Nachbarsprache wesentlich gebremst. Die Tatsache, dass die Grenze für eine längere Zeit undurchlässig war, hat sich sehr stark in der Art und Weise möglicher Zusammenarbeit niedergeschlagen:

AB: Die Pandemie hat auch viel verhindert, es ist alles etwas abgeklungen. [...] Wir würden diese Zusammenarbeit gerne wieder aufnehmen, aber im Moment gibt es noch keine konkreten Aktionen, denn es wird geprüft, ob es eine Möglichkeit der finanziellen Unterstützung gibt (Int. 3, 00:17:45).

Diese pandemiebedingte Verschlechterung der Zusammenarbeit wirkte sich negativ nicht nur auf die Bildungseinrichtungen, sondern auch auf die Eltern und SchülerInnen:

AB: Selbst Eltern, die auf der deutschen Seite der Grenze leben und unsere Angebote in Kindergärten und in der Grundschule nutzen, haben das sehr stark gespürt (Int. 3, 00:18:33).

Die Folgen der Pandemie waren für die GrenzbewohnerInnen besonders spürbar. Über Nacht gewann die Grenze eine physische Dimension, die sie jahrelang nicht mehr hatte. Diese Situation zeigte allen Akteuren, wie sehr die Zusammenarbeit hinsichtlich der Förderung der Nachbarsprache auf der Grenzpermeabilität beruht.

5. Fazit

Die deutsch-polnische Grenze bietet ein besonderes Potential für die Förderung des Nachbarsprachenunterrichts und des interkulturellen Austausches. Die Statistiken zeigen, dass unabhängig von der Politik zur Förderung der Nachbarsprachen das Interesse an Deutsch in der polnischen Grenzregion und Polnisch im deutschen Grenzgebiet auf einem vergleichbaren Niveau wie vor 10 Jahren bleibt. Die Zahlen der Polnischlernenden steigen nur minimal und betreffen vor allem den Kita- und Grundschulbereich. Dabei ist die Diskrepanz in den Zahlen der Nachbarsprachenlerner auf beiden Seiten der Neiße und Oder nicht zu übersehen. In der grenznahen Region lernen ca. 39–46 % der polnischen SchülerInnen Deutsch und nur 0,5–0,8 % der deutschen SchülerInnen lernen Polnisch. Die Förderung der Nachbarsprache basiert größtenteils auf europäischen Mitteln und ist zeitlich befristet. Dazu hängt ihre Fortführung oft von der weiteren Finanzierung ab. Die Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020–2023 scheint die grenzüberschreitende Zusammenarbeit hinsichtlich der Förderung der Nachbarsprache stark geschwächt und gezeigt zu haben, wie abhängig sie von der Durchlässigkeit der Grenze ist. Laut der interviewten InformantInnen sind die Formen und der Umfang der Zusammenarbeit stark geschrumpft. Die Unterstützung des Nachbarsprachenlernens in der grenznahen Region basiert hauptsächlich auf der Veranstaltung von gemeinsamen Treffen der deutschen und polnischen Kita- und Schulkinder und Ausflügen auf die jeweils „andere Seite“. Die transnationalen Formen der Zusammenarbeit, wie der Austausch von Lehrkräften oder CLIL in gemischten deutsch-polnischen Klassen sind weiterhin selten vertreten, was verdeutlicht, dass das Potenzial der Grenzlage noch lange nicht ausgeschöpft ist.

Literaturverzeichnis

- Barucki, Heidi unter Mitarbeit von Drązkowska, Arleta/ Grelka, Krzysztofa/ Koch, Ulrike/ Szafrńska, Monika (2020): *Nachbarsprachenunterricht Polnisch in Brandenburger Schulen im grenznahen Gebiet zu Polen*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Bilski Marek/ Korman, Agnieszka (2020): Der bilingual-binationale deutsch-polnische Bildungsgang am Augustum-Annem-Gymnasium in Görlitz. In: *Polonus. Zeitschrift für die polnische Sprache und den europäischen Dialog* Nr. 02/2020, 17–22.
- Gasparini, Alberto (1999/2000): European Border Towns as Laboratories of Differentiated Integration. In: *ISIG Quarterly of International Sociology* 4, 2–3.
- Gracia Canclini, Nestor (1999): *La globalización imaginada*. Mexico City: Paidós.
- Jańczak, Barbara A. (2016): German-Polish bilingualism: bilingual language education and language policy – Polish towns in the German-Polish border region. In: Sciriha, L. (Hg.):

- International perspectives on bilingualism*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 91–107.
- Jańczak, Barbara A. (2017): (A)symmetries in language contact and the role of German and English in the German-Polish borderland, in the context of the size of the locations. In: Ziobro-Strzępek, J./ Chłopicki, W. (Hg.), *Across Borders 6: The West Looks East*. Krosno: PWSZ, 149–164.
- Jańczak, Barbara A. (2018a): Borderlands as Spaces of Transition. The Communication of Polish Vendors in the German-Polish Border Region by the Example of Forms of Address. In: Jańczak, B. A. (Hg.), *Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*. Berlin: Logos, 89–103.
- Jańczak, Barbara A. (2018b). Linguistische Grenzschichten: Kommunikationsstrategien im deutsch-polnischen Grenzland am Beispiel von Bewohnern der polnischen Städte Zgorzelec und Łęknica. In: Hufeisen, B./ Knorr, D./ Rosenberg, P./ Schroeder, Ch./ Sopata, A./ Wicherkiewicz, T. (Hg.), *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*. Berlin u. a.: Peter Lang, 189–217.
- Jańczak, Barbara A. (2018c): German-Polish Transborder Learning: Symmetries and Asymmetries in Language Acquisition and Bilingual Education in the Frankfurt (Oder)-Ślubice „Border Twin Town“. In: *Slavia Iaponica. Studies in Slavic Languages and Literatures* (スラヴ学論集) Nr. 21, 7–26.
- Jentges, Sabine/ Sars, Paul (2021): Nachbarsprachen und -kulturen im Austausch gemeinsam lernen – Eine Einführung. In: S. Jentges (Hg.), *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–10.
- Kamusella, Tomasz/ Nomachi, Motoki (2014): The long shadow of borders: the cases of Kashubian and Silesian in Poland. In: *Eurasia Border Review* Vol. 5, No. 2, 35–60.
- Kimura, Goro Ch. (2013): Strategie komunikacji językowej na polsko-niemieckim pograniczu. In: Koutny, I./ Nowak, P. (Hg.), *Language, Communication, Information*. Poznań: Rys, 109–124.
- Knopp, Eva/ Jentges, Sabine (2022): Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. In: *ZIF*, 27 (1), 1–16.
- Popescu, Gabriel (2012): *Bordering and Ordering the Twenty-first Century. Understanding Borders*. Lanham/ Boulder/ New York/ Toronto/ Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Raasch, Albert (2008): Grenzkompetenz – von der Definition zur Evaluation zur Anwendung. In: Bień-Lietz, M./ Vogel, T. (Hg.), *Frühstart in die Nachbarsprache. Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzregion*. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina, 9–15.
- Silverstein, Michael (1979): Language Structure and Linguistic Ideology. In: Cline, P. R./ Hanks, W./ Hofbauer C. (Hg.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- Soja, Edward W. (2005): Borders Unbound. Globalization, Regionalism, and the Postmetropolitan Transition. In: Houtum, H./ Kramsch, O./ Zierhofer, W. (Hg.), *B/Ordering Space*. Adlershot/ Burlington: Ashgate, 33–46.

Internetquellenverzeichnis

- URL 1: Deutsch-Polnisches Raumordnungsportal. Polsko-Niemiecki Portal Gospodarki Przestrzennej. Online unter: <https://www.kooperation-ohne-grenzen.de/de/zukunftskonzept/leitlinien/leitlinien-iii/> [08.02.2023].
- URL 2: Projekt „Gross für Klein – Dużi dla Małych: Transgraniczna Współpraca dla Wspeiania Edukacji Przedszkolnej w Zakresie Kultury i Języka Sąsiada“. Online unter: <https://dodn.dolnyslask.pl/projekty/gros-fur-klein-duzi-dla-malych/> [08.02.2023].
- URL 3: LaNa: „Groß und Klein gemeinsam – Dużi i Mali razem“. Online unter: <https://www.nachbarsprachen-sachsen.eu/de/gross-und-klein-gemeinsam.html> [08.02.2023].
- URL 4: „Projekt „Dużi i Mali razem“ w liczbach“ vorbereitet von Czajkowska-Prokop, S. Online unter: <http://dodn.dolnyslask.pl/wp-content/uploads/ProjektDużiMalirazemwliczbach.pdf> [08.02.2023].
- URL 5: LaNa: „Nachbarsprachen in Sachsens Kitas“. Online unter: <https://www.nachbarsprachen-sachsen.eu/de/in-sachsens-kitas.html> [08.02.2023].
- URL 6: Deutsch-Polnisches Jugendwerk „Partnerschaften – Gruppe II/ partnerstwa – grupa II“. Online unter: https://pl.padlet.com/dpjpwnwm/partnerschaften-gruppe-ii-partnerstwa-grupa-ii-19ndi9efa475mviy?fbclid=IwAR1RTVke0jVOEbYMzbyDLK_i2TPH23b0ugX8-W9trs6L-TiccCrkdtd3u0 [08.02.2023].
- URL 7: „Gymnasium/Bilingual/Binational“. Online unter: <https://www.anne-augustum.de/Bilingual-Binational.html> [08.02.2023].
- URL 8: RBB 24: „Immer mehr Brandenburger Kinder lernen Polnisch“. Online unter: <https://www.rbb24.de/panorama/beitrag/2022/08/brandenburg-schulen-fremdsprachen-schueler-polnisch.html> [09.02.2023].
- URL 9: RAA Brandenburg: „Nachbarsprache in der Doppelstadt – Język sąsiada w Dwumieście“. Online unter: <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/Nachbarsprache> [09.02.2023].
- URL 10: Frankfurt-Słubicer Kooperationszentrum: „Nachbarsprache in der Doppelstadt 2020–2022“. Online unter: <https://www.frankfurt-oder.de/Verwaltung-Politik/Verwaltung/Frankfurt-S-322-ubicer-Kooperationszentrum/Gef%C3%B6rderte-Projekte/Nachbarsprache-in-der-Doppelstadt-2020-2022-/> [09.02.2023].
- URL 11: Mehrsprachigkeit in der Doppelstadt. Frankfurt (Oder) – Słubice 2019. Online unter: https://www.frankfurt-oder.de/PDF/Brosch%C3%BCre_Mehrsprachigkeit_in_der_Doppelstadt.PDF?ObjSvrID=2616&ObjID=8000&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=1579001285 [22.06.2021].
- URL 12: <https://interreg5a.info/de/umsetzung/programm/liste-der-bewilligten-projekte/details/1/10/nachbarspracherwerb-von-der-kita-bis-zum-schulabschluss-der-schl%C3%BCssel-zur-kommunikation-in-der-euroregion-pomerania.html?start=0> [13.02.2023].
- URL 13: Polnisch liegt nahe. Online unter: <https://polnischliegtnahe.de/am-projekt-beteiligte-einrichtungen> [13.02.2023].
- URL 14: Języki obce nowożytnie – liczba uczniów w roku szkolnym 2021/2022 wg szkół i wg klas. Dane na dzień 06.02.2022. Online unter: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/220,nauka-jezykow-obcych> [14.02.2023].
- URL 15: Uczniowie według wieku w roku szkolnym 2021/2022 w podziale na typy szkół i województwa. Dane na dzień 06.02.2022. Online unter: <https://dane.gov.pl/pl/dataset>

- t/930/resource/39310,uczniowie-wedug-wieku-w-roku-szkolnym-20212022-w-podzial-e-na-typy-szko-i-wojewodztwa/table?page=1&per_page=20&q=&sort= [14.02.2023].
- URL 16: GUS (2020): Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020. Online unter: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html> [17.06.2021].
- URL 17: Centrum Informatyczne Edukacji. Online unter: <https://cie.gov.pl/archiwalne-dane-statystyczne/ads-jezyki-obce-i-jezyki-mniejszosci-narodowych/> [17.06.2021].
- URL 18: Schüler in allgemeinbildenden Schulen. Online unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=ergebnistabelleUmfang&levelindex=3&levelid=1676629420878&downloadname=21111-0002#abreadcrumb> [17.02.2023].
- URL 19: Schüler in beruflichen Schulen. Online unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=ergebnistabelleUmfang&levelindex=3&levelid=1676629420878&downloadname=21111-0002#abreadcrumb> [17.02.2023].
- URL 20: Schüler mit Fremdsprachenunterricht, Statistik der allgemeinbildenden Schulen. Online unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=ergebnistabelleUmfang&levelindex=2&levelid=1676628191851&downloadname=21111-0006#abreadcrumb> [17.02.2023].
- URL 21: Schüler mit Fremdsprachenunterricht, Statistik der beruflichen Schulen. Online unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abrufabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1676628527552&auswahloperation=abrufabelleAuspraegungAuswahlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=21121-0004&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#abreadcrumb> [17.02.2023].
- URL 22: Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen im Freistadt Sachsen Schuljahr 2021/2022. Statistik Sachsen.de. Online unter: https://www.statistik.sachsen.de/download/statistische-berichte/statistik-sachsen_bII_allgemeinbildende-schulen.xlsx [17.02.2023].
- URL 23: Statistischer Bericht Berufsbildende Schulen im Freistadt Sachsen Schuljahr 2021/2022. Statistik Sachsen.de. Online unter: https://www.statistik.sachsen.de/download/statistische-berichte/statistik-sachsen_bIII_berufsbildende-schulen.xlsx [17.02.2023].
- URL 24: Statistischer Bericht B I 1 – j/ 19 Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2019/20, Berlin-Brandenburg Statistik. Online unter: https://cdn0.scrvt.com/ee046e2ad31b65165b1780ff8b3b5fb6/aad6aea778a1976e/d65723937015/SB_B01-01-00_2019j01_BB.pdf [16.02.2023].
- URL 25: Statistischer Bericht B II 1 – j/ 19 Berufliche Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2019/20, Berlin-Brandenburg Statistik. Online unter: https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/39216414cce7e4e1/1dea7c824119/SB_B02-01-00_2019j01_BB.pdf [16.02.2023].
- URL 26: Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. Online unter: <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/B%20I%20Allgemeinbildende%20Schulen/B%201131/B1131%202021%20000.pdf> [17.02.2023].
- URL 27: Statistische Berichte. Berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. Online unter: <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/B%20II%20Berufliche%20Schulen%20c%20Berufsbildung/B2131/B2131%202021%20000.pdf> [17.02.2023].

