

Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung

Nina Kulovics, Olivier Mentz, Thomas Raith (Hg.)

**Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen:
Perspektiven in der Fremdsprachenforschung**

Nina Kulovics, Olivier Mentz, Thomas Raith (Hg.)

Reihe „Beiträge zur Fremdsprachenforschung“

Die **Beiträge zur Fremdsprachenforschung** (BFF) dokumentieren die Tagungsergebnisse des zweijährlich an wechselnden Hochschulstandorten stattfindenden Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) und widmen sich daher der Verbreitung von aktuellen Forschungsergebnissen im Fremdsprachen- und Zweitsprachenerwerb, der Mehrsprachigkeit sowie dem Sprachenlernen in verschiedenen Kontexten.

Neben den Plenarvorträgen umfassen die BFF die jeweils besten empirischen und theoretischen Beiträge aus den thematischen Sektionen des Kongresses, die von den Sektionsleiter:innen ausgewählt werden, sowie kurze Zusammenfassungen der durchgeführten Symposien.

Reihenherausgeber:innen der BFF sind Prof. Dr. **Andreas Grünewald** (Universität Bremen), Dr.in **Almut Ketzer-Nöltge** (Universität Leipzig), Prof.in Dr.in **Grit Mehlhorn** (Universität Leipzig), Prof. Dr. **Henning Rossa** (Universität Trier), Dr.in **Julia Settinieri** (Universität Paderborn) und Prof.in Dr.in **Eva Wilden** (Universität Duisburg-Essen).

Nina Kulovics, Olivier Mentz, Thomas Raith (Hg.)

Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung



| wbv

Der vorliegende Sammelband stellt die Dokumentation zum 30. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) dar, der 2023 in Freiburg stattfand.

Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN Print: 978-3-7639-7792-5
ISBN E-Book: 978-3-7639-7793-2

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2024*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2024* im Fachbereich *Lehramt*:

Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | TIB **Hannover** | Universitätsbibliothek **Kaiserslautern-Landau** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB, **Luzern**) | Fachhochschule **Münster** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universität **Potsdam** | Universität **Regensburg**

Inhalt

<i>Nina Kulovics, Olivier Mentz, Thomas Raith</i> Vorwort	11
Mehrsprachigkeit und plurilinguale Ansätze	19
<i>Thomas Studer</i> Fremdsprachliche Kompetenzen im Zeichen plurilingualer Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können	21
<i>Kristina Kallas</i> Identity and language conflict in Estonia: can education solve all minority language problems?	39
<i>Ulrike Arras, Katharina Schuhmann</i> Wie Lernende mit kulturspezifischen Begriffen umgehen: Mediationskompetenzen im universitären DaF-Lehr-Lern-Kontext	57
<i>Lars Schmelter, Kerstin Göbel</i> Mehrsprachigkeitsorientierung im Französischunterricht in den Einstellungen von Schüler:innen und Französischlehrpersonen – Herausforderungen und Möglichkeiten	75
Digitale Transformation in der Fremdsprachendidaktik	91
<i>Maria Eisenmann, Jeanine Steinbock</i> Global Citizenship Education in virtueller Realität – ein interdisziplinäres Forschungsprojekt	93
<i>Leonhard Krombach</i> Virtual Reality in der universitären Englischlehrkräftebildung aus Sicht der Studierenden	109
<i>Can Küplüce, Thomas Strasser</i> KI und (kreatives) Schreiben: Emergierende Kompetenzen für Fremdsprachenlehrkräfte	129

<i>Ute Massler, Gabriella von Lieres und Wilkau, Margarida Morgado, Melinda Dooly, Carina Schönberg, Xiaoting Yu, Jekaterina Rogaten</i> „I felt the warmth of being in the support community“ – Virtual Exchange- Module und ihr Einfluss auf die berufliche Isolation von Lehramtsstudierenden .	145
<i>Joline Schmit, Lisa Klassen, Svea Wucherpfeffnig, Carolyn Blume, Henning Rossa, Torben Schmidt</i> DELT – <i>Digitally-Enhanced Language Teaching</i> : Ein standortübergreifendes Lehr-Lernkonzept zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Engischlehramtsstudierenden	167
<i>Manuela Franke, Anne-Marie Lachmund</i> Netzliteratur lesen zwischen Grenzüberschreitung und Neuausrichtung – Eine qualitative Studie mit Französischlernenden	185
Heterogenität und Inklusion	205
<i>Sophie Engelen</i> Grenzen und Entgrenzungen: Ethische Herausforderungen und Lösungsansätze für die Arbeit mit vulnerablen Lernenden in der Fremdsprachenforschung	207
<i>Lucas Lepelt, Karin Vogt</i> Design-Based Research zum aufgabenorientierten Lernen am Gemeinsamen Gegenstand und <i>Universal Design for Learning</i> für den inklusiven Engischunterricht	221
Wortschatzarbeit und Grammatik	235
<i>Ralf Gießler</i> Grenzen und Reichweiten von Wortbedeutungen: Implikationen der kognitiven Semantik für den Fremdsprachenunterricht	237
<i>Katharina Schuhmann, Laura Catharine Smith</i> Interindividuelle Unterschiede in der Pluralallomorphie von Kunstwörtern in L1- und L2-Deutsch-Sprachverwendenden	251
<i>Katja Schwemmer</i> Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik? <i>Chunks</i> in Engischlehrwerken für die Grundschule	271

Interdisziplinäre Entgrenzungen im Fremdsprachenunterricht 293

Stephan Breidbach, Anne Mihan

Bildender Fremdsprachenunterricht, *Critical Literacy* und Öffnungsgesten
inhaltlicher und interaktionaler Art – Perspektiven für die Lehrkräftebildung . . . 295

Carola Surkamp, Andreas Wirag

Theaterspielen in der Fremdsprache: Eine interdisziplinäre Studie zum
Einfluss einzelner Strukturelemente auf sprachlernförderliche
Persönlichkeitseigenschaften von Lernenden 317

Ricardo Römhild

Dokumentarfilme im Sprachunterricht: Von der Aufhebung der Grenze
zwischen Fiktionalem und Non-Fiktionalem hin zu einer Didaktik des
Faktionalen 333

Schulische, hochschulische und außerschulische Dimensionen 355

Michael Prusse, Lukas Rosenberger

Grenzen der Beurteilung und der Curricula? Untersuchungen zu Englisch-
Abschlussnoten auf der Sekundarstufe I und zu einer standardisierten
Eintrittsprüfung an der Berufsfachschule 357

Daniela Caspari

„Sondermaßnahmen“ zur Gewinnung von Lehrpersonen zwischen
Individualisierung und Standardisierung: Erfahrungen mit dem Q-Master an
der Freien Universität Berlin 371

Aleya Melis Ermeke, Pina Schmidt, Susanne Ehrenreich

Englisch jenseits des Klassenzimmers – Eine qualitative Studie zu
Grundschüler/innen und ihren (Lern-)Erfahrungen in den *digital wilds* 389

Birgit Schädlich, Laura-Joanna Schröter

Außerschulische Lernorte und die *simulation globale* als Grenzräume: Der
schulische Habitus als Grenzgänger 411

Berichte aus den Symposien und Netzwerken 429

Irene Heidt, Lotta König, Eleni Louloudi, Thorsten Merse

Kritische Fremdsprachenlehrkräftebildung: Desiderate, Beispiele,
Vernetzungsideen 431

<i>Julia Reckermann, Peter Schildhauer</i> <i>Global Englishes Language Teaching</i>	439
<i>Sonja Brunsmeier, Stefanie Frisch, Julia Reckermann</i> Fremdsprachenfrühbeginn	447
<i>Larena Schäfer, Philipp Siepmann</i> Grenzgänge: Forschende und Praktiker/innen in kollaborativen Design-Based Research-Projekten	453
<i>Kristin Kersten, Sonja Brunsmeier, Karen Glaser, Jana Roos, Hannah Ruhm, Henning Rossa</i> Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Unterrichtsqualität	461
<i>Carolyn Blume, Solveig Chilla, Bianca Roters</i> <i>Inclusive Languaging</i> – Eine sprachdidaktische Prozessperspektive auf inklusiven Englischunterricht	471
<i>Daniela Caspari, Jürgen Mertens, Katharina Wieland</i> Alle(s) eins? Oder: Brauchen wir spezifische Zielsetzungen für die 2./3. Fremdsprachen?	479
<i>Lesya Skintey, Daria Orobchuk, Oksana Turkevych, Victoria Storozenko</i> Sprach(en)aneignung und Sprach(en)erhalt von aus der Ukraine geflüchteten Schüler/innen. Zur Notwendigkeit interdisziplinärer Grenzüberschreitungen ..	485
<i>Daniel Becker, David Gerlach, Ralf Gießler</i> Materialentwicklung als Grenzraum zwischen fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis: Empirische und hochschuldidaktische Perspektiven auf eine Professionalisierungsgelegenheit für angehende Fremdsprachenlehrkräfte	493
<i>Ricardo Römhild</i> Beiträge zu einer Sprachbildung für nachhaltige Entwicklung	501
<i>Frauke Matz, Dominik Rumlich</i> Nachwuchs-Café: Symposium zur interdisziplinären Vernetzung von Doktorand/innen und Postdocs	507
<i>Svenja Haberland, Anika Marxl</i> <i>Repairing the leaky pipeline</i> – Gründung eines Netzwerks für Frauen* in der Fremdsprachendidaktik	509

Vorwort

NINA KULOVICS, OLIVIER MENTZ, THOMAS RAITH¹

1 Grenzen – Grensräume – Entgrenzungen

In Freiburg, wie auch an anderen Orten mit naheliegenden Grenzen, kristallisieren sich Spannungsfelder und Potenziale von Grenzen, Grensräumen, Grenzüberschreitungen in vielfältiger Weise – in Bildung, Wissenschaft, Wirtschaft, in verschiedensten Facetten des alltäglichen, auch sprachlichen und kulturellen Lebens. Im Dreiländereck gelegen und mit vielen Kooperationen über Ländergrenzen hinweg, konstituiert sich in und um Freiburg ein dynamischer, auch im positiven Sinne ‚explosiver‘ geokultureller Grenzraum im mehrfachen Sinn. Diese Standortspezifik, die sich nicht zuletzt in der Fokussierung grenzdidaktischer Fragestellungen in Forschung und Lehre widerspiegelt, begründet das Motto des Kongresses: „Grenzen – Grensräume – Entgrenzungen“. Neben dem räumlichen Anknüpfungspunkt eröffnet das Thema aber auch eine zeitliche Dimension. Denn mehr als ein Jahrzehnt, nachdem der DGFF-Kongress in Leipzig das Leitmotiv der Grenzüberschreitung wählte, zeigen sich auf der politischen Ebene – diametral zur Tendenz der Auflösung von Grenzen in der Wissenschaft – neue Grenzziehungen mit erheblichen Auswirkungen auf Wissenschaftskooperationen und auf die Sprachen- und Kulturpolitik. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Thematik der ‚Grenzen‘ sowohl in der fachwissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Forschung schon seit längerer Zeit präsent ist und permanent weitergedacht wird. Dies reicht von neu etablierten Forschungsfeldern wie den *Border Studies* über die Reflexion von Hybridisierung oder von Formen des Fluiden und Uneindeutigen bis hin zu expliziten Konzeptualisierungen der Grenzüberschreitung, was sich nicht zuletzt an der Konjunktur der Präfixe ‚trans-‘, ‚pluri-‘ etc. zeigt.

Anknüpfend an die Leipziger „Grenzüberschreitungen“ und die Duisburg-Essener „Standortbestimmungen“ der vergangenen Jahre stand der 30. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) vor diesem Hintergrund erneut im Zeichen von dynamischen Positionierungen und fluiden Grenzen – wobei diese nicht primär im räumlichen, sondern insbesondere im theoretisch-konzeptionellen, sprachlichen, soziokulturellen und intra-/interdisziplinären Sinne thematisiert wurden. Die Tagung war geprägt von einem konstruktiven Dialog zu und mit Impulsen einer Grenzen thematisierenden, diskutierenden oder auch transzendierenden Forschung und deren Einflüsse auf die Fremdsprachenforschung und -lehre; es wurde diskutiert, welche bildungspolitischen Tendenzen auf regionaler, nationaler und transnationaler Ebene zu beobachten sind, welche Implikationen für die Praxis sich daraus

¹ Korrespondenzadresse: Nina Kulovics, Prof. Dr. Olivier Mentz, Prof. Dr. Thomas Raith; Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg; E-Mail: nina.kulovics@ph-freiburg.de; mentz@ph-freiburg.de; raith@ph-freiburg.de.

ableiten lassen – und nicht zuletzt auch, welche neuen disziplinären, institutionellen und/oder thematischen Grenzen dadurch evtl. auch neu entstanden sind, verschoben, verwischt, dynamisiert wurden (*gaps* und *lags* zwischen Forschung und Praxis, aber auch zwischen Bildungspolitik und Praxis). Im Fokus der Diskussion standen sowohl aktuelle Forschungstendenzen und damit verbundene Theorie-/Modellbildungen ebenso wie neue Herausforderungen für Bildungspolitik und -praxis im Kontext der Fremdsprachenlehre und -forschung.

Beim 30. Bundeskongress der DGFF wurde die Thematisierung und Beantwortung folgender Fragestellungen angestrebt:

Bereich 1: Intradisziplinäre Grenzen, Grensräume, Entgrenzungen – innerhalb der Fremdsprachen(forschung)

- Inwiefern lassen sich die im 20. Jahrhundert etablierten und wirkmächtigen Grenzen innerhalb der Philologien (Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft – Sprachwissenschaft – Fachdidaktik) bzw. zwischen Philologien und Fremdsprachenforschung heute noch klar ziehen, und wofür?
- Ist die terminologische Abgrenzung von Fremd- und Zweitsprache angesichts von sich diversifizierenden Sprachbiografien, Transmigration und medialer Vernetzung noch sinnvoll?
- Wie können die Implikationen, die sich aus konstruktionsgrammatischen Annahmen ergeben (Stichwort: Aufhebung der Grenze zwischen Grammatik und Lexikon), im Fremdsprachenunterricht implementiert werden?
- Welche didaktischen Potenziale bilden hybride Genres wie neue Formen der Netzliteratur oder osmotische Werbung?
- [...]

Bereich 2: Disziplinäre Grenzen, Grensräume und inter-/transdisziplinäre Ansätze – zwischen der Fremdsprachenforschung/-didaktik und anderen Teildisziplinen innerhalb der Philologie und mit anderen Fachbereichen

- Welche neueren Entwicklungen gibt es im Bereich der Mehrsprachigkeit (etwa integrative Modelle der Sprachkontakt- und der Spracherwerbsforschung oder plurilinguale Ansätze des Sprachenlernens)?
- Wie lassen sich Transkulturalität und kulturelle Hybridität als Gegenentwurf zu Konzepten der voneinander abgegrenzten Kulturen weiterentwickeln?
- Welche Folgen hat die Auflösung der Grenzen zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen, etwa für Wissenschafts- und Bildungssprache, deren Relevanz disziplinenübergreifend ist, oder für die Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen (vgl. sprachsensibler Fachunterricht)?
- Welche Impulse könnten für fächerübergreifendes, vernetzendes Lehren und Lernen ausgehen, auch unter Berücksichtigung von Leitperspektiven/Querschnittskompetenzen, wie sie in Bildungsplänen und unterschiedlichen Curricula mittlerweile fest verankert sind?

- Welche Impulse können von fächerübergreifenden Lehr-Lern-Formaten ausgehen, bspw. auch im Hinblick auf die Verankerung und Förderung transversaler Kompetenz?
- Welche Perspektiven ergeben sich für Inklusion und Exklusion, Grenzen/Barrieren überwinden als pädagogisches und (fremdsprachen-)didaktisches Thema?
- Welche Rolle spielt die digitale Transformation, wie lassen sich bspw. Grenzen und Entgrenzungen zwischen Mensch und Maschine für das Fremdsprachenlehren und -lernen konzeptualisieren (etwa im Bereich künstlicher Intelligenz)?
- [...]

Bereich 3: Grenzen, Grenzräume und Entgrenzungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (inkl. Bildungsinstitutionen wie Schulen, Erwachsenenbildung, Integrationsprogramme)

- Wie korrespondieren bzw. kollidieren gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Regime mit der Prozesshaftigkeit von Grenzziehungen – auch in wissenschaftlichen Diskursen, Disziplinen, Theoriebildungen (im Kontext der Fremdsprachenforschung)?
- Wie verändern sich Spuren und Funktionsweise von ‚Grenzen‘ zwischen Wissenschaft (Fremdsprachenforschung) und Gesellschaft?
- Welche neuen oder anderen Themenfelder, Schwerpunkte, Zugänge ergeben sich durch gesellschaftliche Grenzziehungen für die Fremdsprachenforschung?
- Wie lassen sich Grenzen zwischen Bildungspolitik und Fremdsprachenforschung konzeptualisieren und analytisch fassen?
- Welche normativen und/oder methodischen Implikationen lassen sich aus der disziplinären/interdisziplinären Grenzforschung für Politik und Praxis des Fremdsprachenlehrens und -lernens ableiten?
- Welche Impulse können von fächerübergreifenden Lehr-Lern-Formaten ausgehen, bspw. auch im Hinblick auf die Verankerung und Förderung transversaler Kompetenz?
- Welche Perspektiven ergeben sich für Inklusion und Exklusion, Grenzen/Barrieren überwinden als pädagogisches und (fremdsprachen-)didaktisches Thema?
- [...]

2 Der 30. Kongress der DGFF in Freiburg

Der 30. DGFF-Kongress fand nach pandemiebedingter Unterbrechung wieder als reine Präsenzveranstaltung vom 26. bis 29. September 2023 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt. Am Kongress beteiligt waren die Institute für Anglistik und Romanistik sowie der Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für deutsche Sprache und Literatur. Hauptverantwortlich für die Planung und Durchführung des 30. Kongresses waren Prof. Dr. Olivier Mentz (Tagungspräsident), Prof. Dr. Thomas Raith und Nina Kulovics (Gesamttagungsmanagement). Die weiteren Mit-

glieder des Freiburger Organisationsteams waren (in alphabetischer Reihenfolge): Dr. habil. Simone Amoroch, Prof. Dr. Matthias Hutz, Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin, Manuel Majocchi, Rosa Maria Morales Vázquez, Dr. Markus Raith, Tabea Vosskuhl, Dr. Jakob Willis, Jun.-Prof. Dr. Nadja Wulff, Prof. Dr. Katja Zaki.

Im Sinne der oben erwähnten Freiburger Standortspezifika bot der Kongress Vorträge, Diskussionen und Informationsmöglichkeiten zu den unterschiedlichen Reflexionsfeldern der Fremdsprachenforschung. Zur Eröffnung gab es keinen Hauptvortrag, sondern eine Podiumsdiskussion über die Herausforderungen Künstlicher Intelligenz in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung, mithin zu einem Thema, bei dem es im weiten Sinn um Grenzen zwischen Mensch und Maschine geht. Die unterschiedlichen, teils kontroversen Positionen dazu, wie sie auch in öffentlich geführten Debatten anklingen, diskutierten Prof. Dr. Thomas Strasser (PH Wien), Jun.-Prof. Dr. Jochen Plikat (TU Dresden), Prof.in Dr.in Kristina Peuschel (Universität Augsburg) unter der Moderation von Jun.-Prof. Dr. Carolyn Blume (TU Dortmund). Sie stimmten auf diese Weise den Grundakkord der Tagung an, wo man auf durchgeführte Forschungsprojekte zurückblickte, laufende Projekte diskutierte und natürlich den Blick in die Zukunft, auf Entwicklungslinien der Fremdsprachenforschung, richtete.

Im Zentrum des Kongresses stand dabei, wie schon in den Jahren zuvor, die Sektionsarbeit. In 19 Sektionen wurden Fragen zu Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen im weitesten Sinne diskutiert, welche die Fremdsprachenforschung und -didaktiken in jüngster Zeit prägen und somit in ihrer Gesamtheit die Vielfalt der Fremdsprachenforschung aufzeigten: Mehrsprachigkeit und plurilinguale Ansätze; Forschungsmethoden; Digitale Transformation; Bild und Ton im Fremdsprachenunterricht; *Assessment & Feedback*; Grammatik; Fremdsprachenfrühbeginn; *Virtual Exchange*; Wortschatzarbeit; Heterogenität & Inklusion; außerschulische Dimensionen; Sprachmittlung und Translation; Identität(en) & Identitätsbildung; Virtual Reality; Demokratiebildung & *Critical Literacy*; Lese- und Schreibdidaktik; internationale Perspektiven zur Lehrkräftebildung; Professionalisierung; interdisziplinäre Entgrenzungen.

Ergänzt wurde die bewährte Sektionsarbeit durch neuere Formate des Austausches wie etwa die 11 Symposien, in denen ebenfalls aktuelle Entwicklungen und Fragestellungen der Fremdsprachenforschung in einem anderen Rahmen – jenseits der klassischen Vorträge – diskutiert wurden, auch in europäischer und globaler Perspektive: Kritische Fremdsprachenlehrkräftebildung; *Global Englishes Language Teaching*; „ConnEcTEd“ (*Coherence in European Teacher Education*) – Von Grenzen und Kohärenzen in der europäischen Fremdsprachenlehrkräftebildung; Fremdsprachenfrühbeginn; Grenzgänge: Forschende und Praktiker/innen in kollaborativen Design-Based Research-Projekten; fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Unterrichtsqualität; *Inclusive Languageing* – Eine sprachdidaktische Prozessperspektive auf inklusiven Englischunterricht; Alle(s) eins? Oder: Brauchen wir spezifische Zielsetzungen für die 2. und 3. Fremdsprachen?; Sprach(en)aneignung und Sprach(en)erhalt von aus der Ukraine geflüchteten Schüler/innen; zur Notwendigkeit interdisziplinärer Grenzüberschreitungen; Materialentwicklung als Grenzraum zwischen fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis: empirische und hochschuldidaktische Perspektiven auf eine Professionalisierungsgelegen-

heit für angehende Fremdsprachenlehrkräfte; Beiträge zu einer Sprachbildung für nachhaltige Entwicklung.

Die zwei Netzwerkgruppen „Nachwuchs-Café: Symposium zur interdisziplinären Vernetzung von Doktorand/innen und Postdocs“ sowie „*Repairing the leaky pipeline* – Gründung eines Netzwerks für Frauen* in der Fremdsprachendidaktik“ ergänzten diese Formate.

Alle Beiträge der aufgezählten Formate wurden im Vorfeld anonym und kriteriengeleitet evaluiert und von zwei Gutachtenden bewertet. Die Sektionsleitungen wurden von 58 Kollegen und Kolleginnen aus unterschiedlichen Fachbereichen übernommen. Die in diesem Band vorliegenden Beiträge wurden von den Sektionsleitenden zur Veröffentlichung vorgeschlagen.

Zwei sehr gut besuchte Plenarvorträge kamen hinzu. Im ersten Vortrag sprach Dr. Kristina Kallas, Wissenschaftlerin am Narva College der Universität Tartu und aktuell Ministerin für Bildung und Wissenschaft der Republik Estland, zu „*Identity and language conflict in Estonia: can education solve all minority language problems?*“ In einem historischen Abriss zeichnete sie die Rolle des Russischen und der russischen Schulen in Estland nach, um anschließend die derzeitige Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln – politisch, bildungsbezogen, kulturell – zu betrachten. Denn Estland steht wie viele andere europäische Länder vor der Herausforderung der sprachlichen Vielfalt seiner Bevölkerung, was auch und in besonderer Weise das Bildungssystem betrifft (s. Beitrag Kallas in diesem Band).

Der zweite Plenarvortrag war dem weiten Feld der Mehrsprachigkeit gewidmet und genauer den fremdsprachlichen Kompetenzen im Zeichen plurilingualer Ansätze. Prof. Dr. Thomas Studer, Departement für Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Freiburg/Fribourg in der Schweiz, unterzog einige Grundannahmen der didaktisch ausgerichteten Mehrsprachigkeitsforschung einer kritischen empirischen Revision, auch mit dem Ziel, ihre Ambivalenzen aufzuzeigen und gleichzeitig gangbare Wege für die Unterrichtspraxis zu skizzieren. Zu diesem Zweck stellte er in der Schweiz durchgeführte empirische Forschungsprojekte vor und illustrierte daran die zuvor erörterten Ambivalenzen (s. Beitrag Studer in diesem Band).

Eine Fortbildung für Lehrkräfte wurde in den letzten Tag des Kongresses integriert. Zudem wurden 29 Poster präsentiert. Die Poster boten interessante Einblicke und Möglichkeiten des Austauschs über aktuelle Projekte und Qualifikationsarbeiten aus den drei Schwerpunkten Unterricht und Unterrichtsinteraktion; Entwicklung professioneller Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften; Interkulturalität, *Pluriliteracies* und Mehrsprachigkeit. Mit der Posterpräsentation hat sich mittlerweile ein Format der Vorstellung von Forschungsprojekten insbesondere des sog. wissenschaftlichen Nachwuchses etabliert, das zu den meisten größeren Tagungen ganz selbstverständlich dazugehört. Auch beim DGFF-Kongress in Freiburg konnten die Teilnehmenden einen solchen Einblick in laufende Forschungsprojekte bekommen, die in Wort und Bild beziehungsweise durch andere Visualisierungen vorgestellt wurden. Den Preis für das beste wissenschaftliche Poster hat Katharina Karges (Universität Freiburg/Schweiz & Universität Leipzig) gewonnen. In ihrer Forschung widmet sie sich der

(unterschiedlichen) Itemschwierigkeit von inhaltlich nahezu identischen Hör- und Leseverstehenstests für die schulischen Fremdsprachen Deutsch, Englisch und Französisch. Zudem wurde der DGFF-Nachwuchspreis an Hannah Henze (Georg-August-Universität Göttingen, Arbeitsbereich Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen (Französisch)) für ihre empirische Masterarbeit „Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Eine leitfadengestützte Befragung zu Authentisierungsprozessen von Schüler*innen in einer digital über BigBlueButton und einer analog im YLAB durchgeführten Globalsimulation“ verliehen.

Über das fachliche Programm hinaus wurde den Teilnehmenden auch ein vielfältiges, auf das Kongressthema abgestimmtes Rahmenprogramm geboten. So konnte für die Eröffnung die deutsch-französische Hip-Hop-Band Zweierpasch gewonnen werden, die poetisch, politisch und polyphon über das Leben an der Grenze singt. Das *Conference Warming* im Restaurant Augustiner im Bankepeter und das *Conference Dinner* im Restaurant La Stazione waren ebenso gut besucht wie die drei Stadterkundungen und die Weinführung des Staatsweinguts Freiburg.

Ein Höhepunkt des Kulturprogramms war der Film „650 Wörter“, der in Anwesenheit der Regisseurin Martina Priessner im Kommunalen Kino Freiburg gezeigt wurde. Der Film berichtet von acht Menschen in der Türkei, die einen Deutschkurs am Goethe-Institut besuchen, um ein Visum für Deutschland zu erhalten. Im Anschluss an die Filmvorführung entwickelte sich eine lebhafte Diskussion zwischen Regisseurin und den Zuschauenden über das deutsch-türkische Verhältnis, die Rahmenbedingungen der Migration und die Rolle der Goethe-Institute.

Der hier vorliegende 18. Band der Beiträge zur Fremdsprachenforschung zu „Grenzen – Grenzräume – Entgrenzungen“ enthält eine Auswahl der Vorträge der Tagung und wurde in sechs thematische Blöcke mit 22 Beiträgen unterteilt:

- Mehrsprachigkeit und plurilinguale Ansätze
- Digitale Transformation in der Fremdsprachendidaktik
- Heterogenität und Inklusion
- Wortschatzarbeit und Grammatik
- Interdisziplinäre Entgrenzungen im Fremdsprachenunterricht
- Schulische, hochschulische und außerschulische Dimensionen

Die zwei Plenarvorträge gliedern sich in diese Blöcke ein, die zwölf Berichte aus den Symposien und Netzwerken folgen im Anschluss.

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“, so Ludwig Wittgenstein. Wir möchten an dieser Stelle auf die Wichtigkeit insbesondere des Fremdsprachenfrühbeginns in unserer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft hinweisen. Das sprachliche Repertoire im Klassenzimmer als wichtige Ressourcen für den L1, L2, L3 etc.-Fremdspracherwerb zu nutzen, Mehrsprachigkeit als Horizont-erweiterung zu betrachten und somit eine ‚Entgrenzung der eigenen Sprache und Welt‘ insbesondere durch Fremdsprachenunterricht herbeizuführen, erscheint uns erstrebenswert, denn:

Sprachenlernen soll durch Ausbau der Diskursfähigkeit eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt fördern. Damit leistet das Sprachenlernen einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung und zur Stärkung einer kosmopolitischen Haltung.²

3 Danksagungen und Ausblick auf den 31. DGFF-Kongress

Der 30. DGFF-Bundeskongress an der Pädagogischen Hochschule Freiburg war nur mit bedeutender Unterstützung möglich. Ein großer Dank gilt:

- den 25 studentischen Hilfskräften, die durch ihre tatkräftige Unterstützung in der Vorbereitung und Durchführung des Kongresses dafür gesorgt haben, dass sich alle Teilnehmenden wohlfühlen konnten;
- den Verlagen Cornelsen, Klett und Westermann sowie Erich Schmidt Verlag, Frank & Timme, Narr Francke Attempto Verlag, Peter Lang Verlagsgruppe, wbv Verlag, Stauffenberg Verlag, Winter Verlag, Georg Olms Verlag, Waxmann, Helmut Buske Verlag, LIT Verlag und Gottfried-Egert-Verlag für die finanzielle Unterstützung;
- dem Vorstand und dem Beirat der DGFF für das uns über zwei Jahre in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Kongresses entgegengebrachte Vertrauen;
- den Plenarvortragenden Ministerin Dr. Kristina Kallas und Prof. Dr. Thomas Studer für ihre anregenden Impulsvorträge;
- dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff, für seine Grußworte;
- den über 200 Referierenden sowie den insgesamt über 500 Teilnehmenden, die durch ihr Kommen den Kongress alle auf ihre Art bereichert und somit zum Gelingen beigetragen haben.

Vielen Dank auch für die zahlreichen wertschätzenden und zumeist sehr positiven Rückmeldungen und wertvollen Anregungen!

Der 30. DGFF-Kongress an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg ermöglichte es allen Teilnehmenden, sich in einem angenehmen, gastlichen Rahmen auszutauschen, Gespräche zu führen, was sowohl informell als auch im Rahmen von Netzwerken möglich war. Insofern konnte mit der Freiburger Jubiläumstagung wieder an die Kongresse der DGFF vor der Pandemie angeknüpft werden, auch schon mit Blick auf die nächste Tagung in Präsenz, die vom 25. bis 27. September 2025 unter dem Motto „Bildung und gesellschaftliche Transformation: Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ an der Universität Kassel stattfinden wird.

Nina Kulovics, Olivier Mentz und Thomas Raith im September 2024

2 Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer [Online: <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>, 27.09.2024].

Mehrsprachigkeit und plurilinguale Ansätze

Fremdsprachliche Kompetenzen im Zeichen plurilingualer Ansätze: Ambivalenzen verstehen und damit umgehen können

THOMAS STUDER¹

Abstract

Mehrsprachigkeit gilt heute als nahezu unantastbares Ziel schulischer Curricula. Damit einher geht ein polares Denken mit sprachlicher Uniformität hier (die zu überwinden ist) und sprachlicher Diversität dort (die erhalten und/oder erreicht werden soll). Dieser Beitrag plädiert dafür, den Zwischentönen mehr Raum zu geben. Argumentiert wird mit verschiedenartigen Studien aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, darunter quantitative zu Implikationen curricularer Reformen (z. B. Berthele & Udry 2021), interventionistische zur Überprüfung mehrsprachigkeitsdidaktischer Settings (z. B. Marx & Steinhoff 2021) und qualitative, die genauer in den regulären Unterricht hineinleuchten (z. B. Peyer, Barras & Lüthi 2022). Insgesamt legen es diese Studien nahe, Spannungen zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit in der Schule nicht als Störfaktoren zu verstehen, sondern als Realität, mit der es sich reflektiert zu arrangieren gilt.

Plurilingualism is now considered an almost untouchable objective of school curricula. This is accompanied by polarized thinking with linguistic uniformity on the one hand (which is to be overcome) and linguistic diversity on the other (which is to be maintained and/or achieved). This article argues in favor of providing more space to the nuances. The argument builds on various studies from multilingualism research and didactics respectively, including quantitative studies addressing implications of curricular reforms (e.g. Berthele & Udry 2022), interventionist studies to examine plurilingual didactic settings (e.g. Marx & Steinhoff 2021) and qualitative studies that take a closer look at regular lessons (e.g. Peyer, Barras & Lüthi 2022). Overall, these studies can be read as suggesting that tensions between monolingualism and plurilingualism at school should not be seen as disruptive factors, but as a reality that needs to be dealt with in a reflective manner.

¹ Verschriftlichung des Plenarvortrags auf dem DGFF-Kongress in Freiburg im September 2023. Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Thomas Studer, Université de Fribourg, Département Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Rue de Rome 1, CH-1700 Fribourg, E-Mail: thomas.studer@unifr.ch.

1 Einleitung

Schulisches Sprachenlehren und -lernen ist durch eine ganze Reihe von Ambivalenzen geprägt, darunter: Fremdsprachenunterricht soll zur Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen beitragen, ist aber (weiterhin) einzelsprachlich eingerichtet (z. B. Schädlich 2020). Mehrsprachigkeit als Ziel entbindet Lehrpersonen nicht von der Aufgabe, die Standardvarietät der dominanten Einzelsprache(n) zu vermitteln, um den Lernenden den Zugang zu höherer Bildung und zum Arbeitsmarkt zu erleichtern (Jaspers 2022). Spannungen zwischen Sprache als Instrument der Kommunikation und des Wissenserwerbs und als Ausdruck von Kultur und symbolischer Macht begleiten auch und gerade die Sprachvermittlung (Kramsch & Zhang 2018).

In diesem Beitrag werden ausgewählte Studien aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik aufgegriffen, die insgesamt zum besseren Verständnis solcher Ambivalenzen beitragen können. Diskutiert werden Studien, die im Umkreis von politischen Erwartungen an das sog. frühe Fremdsprachenlernen angesiedelt sind (Kap. 3: Was vermeintlich der Fall ist), Interventionsstudien, die die Wirksamkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte untersuchen (Kap. 4.2: Was der Fall sein könnte) und schließlich nicht-interventionistische Studien, die den Ist-Zustand des Fremdsprachenlehrens und -lernens unter den Vorzeichen politisch intendierter und curricular vorgegebener Mehrsprachigkeit genauer beschreiben (Kap. 4.3: Was der Fall ist). Die Forschungsbeispiele in den Kap. 3 und 4.3 betreffen die obligatorische Schule der Schweiz. Daher wird zuerst ein kritischer Blick auf die sprachenpolitische Verankerung der schulischen Mehrsprachigkeit in der Schweiz geworfen (Kap. 2). Eine knappe Bilanz schließt den Beitrag ab (Kap. 5).

Ziel des Beitrags ist es, von einem strikten Entweder-oder-Denken (sprachliche Uniformität hier, sprachliche Diversität dort) und zugehörigen Wertungen – zugespitzt: Einsprachigkeit als Tartarus, Mehrsprachigkeit als Elysium – wegzukommen und Zwischentönen mehr Raum zu geben. Spannungen zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit in der Schule sollten, so die Argumentation, nicht als Störfaktoren gesehen werden, die von den Lehrpersonen zu überwinden sind, sondern als Realität, mit der es sich reflektiert zu arrangieren gilt.

2 Zur sprachenpolitischen Verankerung der schulischen Mehrsprachigkeit in der Schweiz

Mehrsprachigkeit als Bildungsziel ist in der Schweiz auf den drei Stufen der Gesetzespyramide geregelt: In der Bundesverfassung (BV), in einem ausschließlich die Sprachen betreffenden Gesetz (SpG) und in einer Verordnung, welche das Sprachengesetz konkretisiert (SpV). Die Verfassung legt fest, dass die Kantone für das Schulwesen zuständig sind, verpflichtet sie aber zur Harmonisierung u. a. der Ziele der Bildungsstufen und räumt dem Bund das Recht ein, Vorschriften zu erlassen, wenn auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung zustande kommt (BV Art. 62, Abs. 1 u. 4).

Im Sprachengesetz sind für den vorliegenden Zusammenhang besonders die Art. 15 (Unterricht) und 16 (weitere Maßnahmen zur Sprachförderung) relevant. Demnach soll im Unterricht auf allen Stufen „die Unterrichtssprache, namentlich ihre Standardform, besonders gepflegt werden“ (Art. 15, Abs. 1), und im Fremdsprachenunterricht sollen „Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache“ aufgebaut werden (Art. 15, Abs. 3). „Eine weitere Fremdsprache“ ist *de facto* nicht irgendeine Sprache, sondern in allen Fällen Englisch; der verklauulierte Ausdruck für Englisch könnte als Reminiszenz an das Gesetz über die Landessprachen interpretiert werden. Letztere stehen auch bei den weiteren Maßnahmen zur Sprachförderung im Vordergrund. Der Bund kann den Kantonen Finanzhilfen gewähren, namentlich für (Art. 16): den „Unterricht einer zweiten und dritten Landessprache“ (Bst. a.), die „Kenntnisse Anderssprachiger in der lokalen Landessprache“ (Bst. b.) und dann auch für die „Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache“ (Bst. c.). Was die weitere Förderung der Landessprachen betrifft, akzentuiert die Sprachenverordnung einerseits den zweisprachigen Unterricht und andererseits, bezogen auf die „Anderssprachigen“, die Förderung ihrer Kenntnisse „in der lokalen Landessprache vor dem Eintritt in die Primarschule“ (SpV Art. 10, Bst. b. und c.). Schließlich sieht die Verordnung auch die Förderung der Erstsprache Anderssprachiger vor, und zwar im Umkreis eines „integrierten Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK-Kurse; SpV Art. 11).

Gespiegelt an Forschung und Praxis zeigen sich bei diesen Regelungen einige Dissonanzen: So finden Elmiger, Siegenthaler & Tunger (2022) in einer aktuellen Gesamtschau zweisprachiger Lehrgänge in der Schweiz, dass nicht etwa eine Landessprache die stärkste Partnersprache ist, wie es in der Sprachenverordnung (Art. 10, Bst. b.) angelegt ist, sondern Englisch. Eine andere Dissonanz betrifft die vorschulische Förderung „Anderssprachiger“ – deutlicher könnte das Othering (z. B. Duarte & Günther-van der Meij 2022) terminologisch kaum sein – in der lokalen Schulsprache (SpV Art. 10, Bst. c.), denn diese Förderung scheint geeignet, den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994) zu verstärken. Im Gegensatz dazu empfehlen Vogt, Stern & Filliettaz (2022) auf Basis u. a. einer Analyse internationaler Forschungsbefunde ein universelles Angebot der frühen Bildung, das sich an alle Kinder richtet, nicht nur an die fremdsprachigen, und das den mehrsprachigen Spracherwerb unterstützt, indem es die Familiensprachen explizit in die Sprachförderung einbezieht. Zu den sog. HSK-Kursen lässt sich mangels Daten kaum Genaueres sagen. Offensichtlich scheint aber, dass es in der Schweiz derzeit kein breites institutionalisiertes Angebot eines integrierten HSK-Unterrichts im Sinne der Sprachenverordnung (SpV Art. 11) gibt. Auszugehen ist vielmehr von einer großen Heterogenität der Angebote punkto Art, Umfang und Organisation – und besonders auch hinsichtlich Finanzierung (erfolgt oft durch Herkunftsländer und Elternvereinigungen; etwa Becker 2023: 199).

Festhalten lässt sich gleichwohl, dass die Schweizer Sprachenpolitik im Grunde alle in der Schule präsenten Sprachen (*Languages of Schooling*) in den Blick nimmt. Allerdings stellt sich Mehrsprachigkeit ausdrücklich als Addition von *named languages*

dar, d. h. als Aufzählung von Entitäten, deren Grenzen sozial und politisch definiert sind (Otheguy, García & Reid 2015), und diese Einzelsprachen sind in einer klaren Hierarchie (an)geordnet, wie Abb. 1 veranschaulichen soll:

lokale Schulsprache ("Standardform")
zweite Landessprache als Fremdsprache
"weitere Fremdsprache" (Englisch)
dritte Landessprache als Fremdsprache
Erstsprache "Anderssprachiger"

Abbildung 1: Hierarchie der *Languages of Schooling* in der Schweiz (eigene Darstellung)

Diese Sprachenhierarchie (Abb. 1) lässt sich als Ausdruck von Statusplanung lesen. Grundsätzlich geht es bei der Statusplanung darum, den Status einer ausgewählten Sprachvarietät gegenüber anderen Varietäten zu erhöhen oder zu stärken (Edwards 2023: 57). Im vorliegenden Kontext soll unzweideutig die lokale Schulsprache in ihrer Standardform gestärkt werden, in der Deutschschweiz also Hochdeutsch (gemeint sein dürfte Schweizerhochdeutsch, die Dialekte bleiben ausgespart). Im zweiten Rang erscheinen die Fremdsprachen mit einer Priorisierung der Landessprachen als Fremdsprachen. An letzter Stelle steht „die“ (Singular!) Erstsprache „Anderssprachiger“. Wie skizziert befindet sich diese Planung z. T. auf Kollisionskurs mit der Praxis (Beispiel immersive Lernangebote; Elmiger et al. 2022) und mit forschungsbasierten Postulaten (Beispiel sprachliche Frühförderung; Vogt et al. 2022).

Sprachliche Hierarchisierungen dieser Art beeinflussen das wahrgenommene Prestige von Sprachen, die Wahrnehmung der Legitimität von Sprachen und auch die Positionierung der Sprechenden zu diesen Sprachen. Zu solchen Positionierungen bei mehrsprachigen Lehrenden und Lernenden an Schweizer Gymnasien (Sekundarstufe II) siehe jüngst etwa Becker (2023).

3 Was vermeintlich der Fall ist: Politische Erwartungen versus empirische Evidenz

Die Strategie der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK-Strategie 2004) legt fest, wann der Unterricht von mindestens zwei Fremdsprachen spätestens beginnen muss. Umgesetzt ist diese Vorgabe in der Deutschschweiz so, dass ab dem 3. (oder 2.) Schuljahr entweder mit Englisch oder Französisch begonnen wird und ab dem 5. Schuljahr komplementär dazu Französisch oder Englisch dazukommt. Als Begründung für das Lernen von zwei Fremdsprachen in der Primarschule wird u. a. angeführt, frühes Sprachenlernen schaffe günstige Voraussetzungen für das Erlernen weiterer Sprachen (EDK-Strategie 2004: 3). Aus wissenschaftlicher Sicht handelt es sich dabei um eine These, zu der es inzwischen verschiedene Operationalisierungen und einige Evidenz

gibt. Und diese Evidenz ist unter dem Strich negativ: Nachhaltige positive Effekte der zuerst gelernten auf die später gelernte Sprache wurden im gegebenen Kontext zumindest bisher nicht nachgewiesen. Dies wird im Folgenden anhand von vier einschlägigen Projekten resümiert.

- a) Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Oliveira, Wicki & Werlen (2011) und Heinzmann, Oliveira, Müller, Haenni & Wicki (2009) gehen der Frage nach, ob sich die erste, in der 3. Klasse eingeführte Fremdsprache positiv auf das Erlernen der zweiten, ab der 5. Klasse unterrichteten Fremdsprache auswirkt. Dieses Projekt machte sich den Umstand zunutze, dass Englisch in der 3. Klasse in den Kantonen der Zentralschweiz nicht im gleichen Schuljahr eingeführt wurde (in den Kantonen OW, ZG und SZ im Schuljahr 2005–2006, im Kanton LU 2007–2008), sodass im Rahmen eines Quasi-Experiments die Französischkompetenzen (ab der 5. Klasse unterrichtet) vor und nach der Vorverlegung des Englischen (neu ab der 3. Klasse, zuvor ab der 7. Klasse) verglichen werden konnten. Positive Effekte für Französisch ergaben sich nur beim ersten Testzeitpunkt Ende der 5. Klasse, und da v. a. für das Hörverstehen, wobei sich auch ein starker Einfluss der lokalen Schulsprache (Deutsch) und des Selbstkonzepts zeigten. Im Gegensatz dazu waren sämtliche Effekte ein Jahr später, beim zweiten Testzeitpunkt Ende 6. Klasse, verschwunden. Dieser zweite Befund, ein Nullbefund, wird in der Literatur mitunter übersehen (z. B. Hopp & Jakisch 2020: 196).
- b) Mit einer vergleichbaren Untersuchungsanlage in der Nordwestschweiz hat Egli (2017) die Französischkompetenzen in der 7. Klasse vor und nach der Vorverlegung des Englisch-Unterrichts untersucht. Auch in dieser Studie ergab sich für Französisch kein nachweisbarer Profit durch zuvor gelerntes Englisch.
- c) Die Forschungsfrage von Berthele & Udry (2019) lautet, ob Sprachkompetenzen in der Schulsprache (L1 Deutsch) und der ersten schulischen Fremdsprache (L2 Französisch) oder aber allgemeine kognitive Fähigkeiten die Kompetenzen in der zweiten schulischen Fremdsprache (L3 Englisch) besser vorhersagen. Geprüft wurden zwei Ansätze zur Erklärung des L3-Erwerbs: *multilingual advantage theory* und *cognitive abilities-related theory* (ebd. 143 f. u. 145 f. und die dort zitierte Literatur). Beteiligt waren acht Primarschulklassen (115 Schülerinnen und Schüler) aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Fribourg/Freiburg im Rahmen eines einjährigen Längsschnitts mit zwei Testzeitpunkten (T1, T2). Bei T1 wurden die Kompetenzen in den drei Sprachen gemessen sowie, als Operationalisierung der kognitiven Fähigkeiten, der IQ und das verbale und visuelle Arbeitsgedächtnis, bei T2 die Kompetenz in Englisch. Ein Vergleich von zwei Strukturgleichungsmodellen weist den kognitiven Fähigkeiten die Schlüsselrolle zu. Dasjenige Modell, das Effekte zwischen den Sprachen explizit mitmodelliert, repräsentiert die Daten nicht adäquater (ebd. 156). Ein Mehrsprachigkeitsfaktor, wie er im Modell der dynamischen Mehrsprachigkeit von Herdina & Jessner (2002; Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl 2020) angesetzt ist, wurde gemäß Berthele & Udry (2019) nicht entdeckt, hätte aber gerade im untersuchten Kontext erwartet werden können: In diesem Kontext basiert der Unterricht auf einem speziell auf Mehrsprachigkeit ausgerich-

teten Lehrplan (Lehrplan Passepartout, Furter 2019), und bei Zählung des Dialekts als L1 (der häufigsten Ausgangssprache der Teilnehmenden) sind die Lernenden nicht nur drei-, sondern sogar viersprachig.

- d) Im Projekt *Language Aptitude at Primary School* (LAPS) haben Berthele & Udry (2021) die Untersuchungsanlage ihres Vorgängerprojekts (Berthele & Udry 2019) erheblich ausgeweitet: Zum einen wurde mit einem großen Sample gearbeitet (total etwa 800 Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der 4. bis 6. Klassen), und dieses Sample deckt jetzt beide Sprachenreihenfolgen ab (Französisch als L2, Englisch als L3 und umgekehrt). Zum anderen wurden individuelle Unterschiede beim Sprachenlernen anhand einer Vielzahl von Variablen erfasst (Steiner, Berthele & Udry 2021a; Udry & Berthele 2021b). Gruppirt und illustriert handelt es sich um i) zentrale Aspekte der Fremdsprachenlerneignung (*language aptitude*; gemessen mit vier Tests, z. B. Regelmäßigkeiten erschließen), ii) allgemeine Lernfähigkeiten (vier Tests, z. B. Arbeitsgedächtnis) und iii) affektive Variablen (Befragung zu zehn Subkonstrukten, darunter intrinsische und extrinsische Motivation, Selbstkonzept und Fremdsprachenlernangst). Die Messung der Sprachkompetenzen erfolgte in der Schulsprache Deutsch (als weitere Prädiktorvariable) und in den Fremdsprachen Französisch und Englisch (abhängige Variablen) mittels standardisierter Kompetenz- und C-Tests. Mit diesem Design konnte genauer abgeklärt werden, welche Faktoren fremdsprachlichen Kompetenzen unterliegen. Festgestellt wurde eine (mittels explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalyse berechnete) stabile Faktorenstruktur (40 Prozent Varianzaufklärung) mit drei Faktoren (Udry & Berthele 2021b: 85 ff.): *Cognition/Aptitude* (z. B. Regelmäßigkeiten erschließen), *Extrinsic* (z. B. extrinsische Motivation) und *L2 Academic Emotion* (Selbstkonzept, Fremdsprachenlernangst, intrinsische Motivation). Darüber hinaus zeigten Regressionsanalysen, dass nur die Faktoren *Cognition/Aptitude* und *L2 Academic Emotion* positiv mit der Fremdsprachenkompetenz korrelieren. Diese Befunde unterstreichen sehr klar die Wichtigkeit kognitiver Faktoren beim Fremdsprachenlernen und vermögen deren Binnenstruktur erheblich zu differenzieren. Anwendungsorientiert kommen Udry & Berthele (2021b: 85) zum Schluss, dass die Beeinflussbarkeit der Lerneignung umstritten bleibe. Affektive Variablen dagegen seien dynamisch und unter geeigneten Lernbedingungen beeinflussbar.

Gemeinsam ist den vier hier resümierten Studien, dass nicht eine bestimmte Didaktik auf ihre Wirkung hin untersucht wird. Vielmehr wird mit Prä- und Posttests überprüft, ob sich eine zuvor gelernte L2 auf die L3 auswirkt (vgl. a), b)), ob Sprachkompetenzen oder kognitive Fähigkeiten die besseren Prädiktoren für L3-Kompetenzen sind (c) oder allgemeiner, welche Faktoren (zumal sprachliche, kognitive, affektive) L3-Kompetenzen unterliegen (d). Entsprechend bleibt bei diesen Studien grundsätzlich offen, ob sich spezielle sprachendidaktische Settings vielleicht doch positiv auf die L3-Kompetenzen auswirken könnten: „[...] we simply do not know whether a different way of teaching the foreign languages would have yielded a different result“ (Berthele & Udry 2019: 156). Offen bleibt des Weiteren, in welchen Bereichen sich Effekte ggf. einstellen

könnten (denkbar wäre etwa das Sprachbewusstsein, z. B. Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl 2020). Schließlich wäre auch zu fragen, wie oder woran genau allfällige Effekte festgemacht werden sollen. Hierfür kommen ja nicht nur resultierende Lernergebnisse (Produkte wie in a) bis d)), sondern etwa auch Lernprozesse oder sprachliche Prozeduren in Frage (vgl. unten, Kap. 4.3, c)).

Solche Fragen sind Stoff für die empirische Mehrsprachigkeitsdidaktik, auf die im nächsten Kapitel fokussiert wird. Mitzunehmen ist für diese Diskussion besonders auch der große Einfluss kognitiver Faktoren, den Berthele & Udry (2021) nachgewiesen haben. Werden kognitive Faktoren in Interventionsstudien nicht kontrolliert, bleibt der relative Einfluss des interessierenden didaktischen Settings ebenso unklar wie die Rückführbarkeit allfälliger Effekte.

4 Forschung im Umkreis der Mehrsprachigkeitsdidaktik

4.1 Lernzielbereiche

Das weite und heterogene Feld der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) lässt sich grob durch drei Lernzielbereiche abstecken (für konzeptuelle Arbeiten etwa Reich & Krumm 2013; Martinez 2015; Marx 2016; Reimann 2016). Angestrebt werden (meta)kognitive, affektive sowie sprachliche und sprachhandlungsbezogene Lernziele. Gegenstände (meta)kognitiver Ziele sind das Wissen über Sprachen und Kulturen, Sprachbewusstheit und das Sprachenlernen selbst. Unter affektiven Zielen lassen sich das Interesse an Sprachen und Kulturen, Motivationen für das Sprachenlernen und die Valorisierung von Herkunftssprachen subsumieren. Sprachliche und sprachhandlungsbezogene Ziele schließlich können alle *languages of schooling* betreffen, z. B. die Schul- und/oder Herkunftssprachen.

Die Forschung zu diesen Zielbereichen hat sich in den letzten Jahren deutlich intensiviert, auch was Interventionen angeht. Zählt man die Arbeiten zum *pedagogical translanguaging* (z. B. Cenoz & Gorter 2021) dazu, vergrößert sich die Anzahl der Untersuchungen nochmals beträchtlich. Demgegenüber fehlen Studien zur didaktischen Integration von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten in den regulären Unterricht weitgehend. Im Folgenden wird je ein Beispiel einer Interventionsstudie aus allen drei Zielbereichen diskutiert. Gemeinsam ist diesen Studien, dass sie positive und z. T. überraschende Wirkungen ausweisen.

4.2 Was der Fall sein könnte: Interventionsstudien

a) Sprachbewusstheit als Beispiel des (meta)kognitiven Zielbereichs

Wildemann & Bien-Miller (2022; s. u. a. auch Wildemann 2023) untersuchen die Wirksamkeit von Sprachvergleich und -reflexion im Rahmen eines sprachenintegrativen Deutschunterrichts in Bezug auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit bei lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Es handelt sich um eine sechsmonatige Intervention im Deutschunterricht der Grundschule. Gearbeitet wird mit einer großen Stichprobe, in der die ein- und mehrsprachigen Kinder etwa

häftig auf die Experimentalgruppen (EG, mit Intervention) und Kontrollgruppen (KG, ohne Intervention) verteilt sind. Die Lehrpersonen der EG haben eine intensive Fortbildung durchlaufen. Kern des Settings sind Geschichten, welche die Kinder in Partnerarbeit in mehreren Sprachen hören und lesen können. Als Indikatoren der Sprachbewusstheit werden metasprachliche Äußerungen angesetzt. Mit solchen Äußerungen reagieren die Kinder auf Reflexionsimpulse der Testleiterinnen zu den Geschichten.

Die Resultate von Wildemann & Bien-Miller (2022) zeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler der EG von der Intervention profitieren, d. h. nicht nur – und entgegen der Hypothese – die lebensweltlich mehrsprachigen. Im Unterschied dazu zeigt sich bei lebensweltlich mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen der KG eine signifikant höhere Sprachbewusstheit als bei lebensweltlich einsprachigen (beide Befunde unter Kontrolle allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und der Sprachkompetenz). Die Autorin und der Autor werten dies als Indiz dafür, „dass sprachenintegrativer Deutschunterricht insbesondere lebensweltlich einsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, ihre Sprachbewusstheit auszubauen“ (Wildemann & Bien-Miller 2022: 164).

b) Einschätzungen eines mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts als Beispiel des affektiven Zielbereichs

Schätzen ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an deutschen Grundschulen einen mehrsprachigen Unterricht in Englisch als Fremdsprache (EFL) unterschiedlich ein und, wenn ja, hängt dies mit bestimmten Schüler-Profilen zusammen und ergeben sich daraus Konsequenzen für den Lernerfolg? Diesen Fragen gehen Sturm, Jakisch, Kieseier & Hopp (2022) im Rahmen einer sechsmonatigen Intervention nach, während der 20 % der Unterrichtszeit für mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten wie Sprachvergleiche aufgewendet wurden. Sturm et al. (2022) vergleichen nicht Interventions- und Kontrollgruppen, wie es in Beispiel a) der Fall ist, sondern genauer untersucht wird die Interventionsgruppe (IG, 132 Kinder 4. Grundschulklassen, etwa je hälftig lebensweltlich ein- und mehrsprachige Probandinnen und Probanden). Dies erfolgt mittels Interview- und Testdaten, wobei die IG auf Basis der Interviewdaten nochmal zweigeteilt wird.

Die Interview-Analysen zeigen insgesamt eine positive Einschätzung des mehrsprachigen EFL-Unterrichts, mit etwas höherer Zustimmung der mehrsprachigen gegenüber den einsprachigen Schülerinnen und Schülern. Die Interviewdaten werden in der Folge zum Anlass genommen, die IG zu unterteilen in eine Gruppe mit zustimmender und eine mit ablehnender Haltung gegenüber dem mehrsprachigen EFL-Unterricht. Dann wird analysiert, inwieweit sich die beiden Gruppen in Bezug auf die Testdaten (Tests für Englisch, Deutsch und die Minderheitensprachen sowie Erhebungen u. a. kognitiver und einstellungsbezogener Faktoren) unterscheiden. Das ist erstens für die Einstellungen der Fall: Allgemein positive Einschätzungen des mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts (zustimmende Gruppe) scheinen hoch mit positiven Einstellungen zu EFL und positiven Selbsteinschätzungen zu korrelieren. Zweitens schneidet die zustimmende Gruppe beim Test zum produktiven Wortschatz in

Englisch besser ab als die ablehnende Gruppe. Sturm et al. schließen daraus: „teachers should support and boost the appreciation of plurilingualism across all students and thus promote FL development and achievement“ (2022: 15).

c) Sprachgebrauch in Schul- und Herkunftssprachen als Beispiel für den sprachlichen und sprachhandlungsorientierten Zielbereich

Marx & Steinhoff (2021; s. u. a. auch Marx 2020) sind primär an transferierbaren Kompetenzen im Kontext der Interdependenzhypothese interessiert. Die Leitfrage ist, ob in der Schulsprache (Deutsch) geförderte Schreibkompetenzen auf die Herkunftssprache (Türkisch) übertragen werden können. Im Fokus stehen Revisionshandlungen, die, so die Annahme, beim Schreiben in verschiedenen Sprachen zumindest ähnlich aussehen dürften. Angelegt ist die Untersuchung als mehrwöchige Intervention in Form von Schreibarrangements, bei denen defizitäre Texte revidiert werden sollen. Durchgeführt wurde die Studie in elf 6. Klassen einer Gesamtschule und eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen. Die Intervention weist zwei Besonderheiten auf: Zum einen ist sie rein materialbasiert (Unterstützung des Schreibprozesses ausschließlich durch Arbeitsblätter), zum anderen besuchen die Interventionsgruppen (IG) und die Kontrollgruppe (KG) den gleichen Unterricht in den gleichen Klassen. Auch die Aufgabe ist für beide Gruppen die gleiche: Revidiert werden sollen defizitäre Figurenbeschreibungen (Superheld/innen und Superschurk/innen). Während aber die Revisionshandlungen in der IG durch textprozedurale Hilfen unterstützt werden (sprachspezifische Ausdrucks- und/oder sprachenübergreifende Schemahilfen), erfolgen die Überarbeitungen in der KG ohne diese Hilfen.

Zu den wichtigsten (und angesichts der großen strukturellen Unterschiede zwischen Deutsch und Türkisch erstaunlichen) Befunden gehören: Schreibfördermaßnahmen im Deutschen führten zu besseren Beschreibungen im Türkischen, wenn die Revisionen auf Basis von Schemahilfen wie z. B. Vergleichen erfolgten. Auch konnten signifikante interlinguale Zusammenhänge zwischen deutschem und türkischem Schreiben nachgewiesen werden, und zwar sowohl bezüglich des Schreibprodukts (Rating der Textqualität) als auch des Schreibprozesses (Analyse der Revisionshandlungen). Bedeutend scheint besonders auch die Gesamtbilanz von Marx & Steinhoff, wonach

interlinguale[s] Potenzial für einen sprachfächerverbindenden Unterricht genutzt werden [kann], indem bei derjenigen Einzelsprache angesetzt wird, in der die betreffenden Kompetenzen der Schüler*innen am weitesten entwickelt sind. (2021: 836)

Im Überblick präsentieren sich die drei Interventionen sehr vielfältig, was auch eine Inspiration für Anschlussforschung sein kann. Die Unterschiede betreffen besonders die Fördergegenstände, den Ort der Intervention und das Forschungsdesign. Die Förderung zielt auf die Fremdsprache (b), auf die Herkunftssprache (c) oder auf das nicht sprachspezifische Sprachbewusstsein (a). Ausgangspunkt und Ort der Intervention ist einmal der Fremdsprachunterricht (b) und einmal der Deutschunterricht (a), (c). Gearbeitet wird entweder traditionell mit Interventions- (IG) und Kontrollgruppen (KG) (bei a), mit nur materialbezogenem Unterschied zwischen IG und KG (bei c) oder nur

mit einer IG (bei b). Gemeinsam ist allen Studien, dass sie kognitive Faktoren kontrollieren. Das erhöht die interne Validität der Befunde und lässt es wahrscheinlicher erscheinen, dass die festgestellten Effekte eine Folge der mehrsprachigkeitsdidaktischen Maßnahmen sind.

4.3 Was der Fall ist: Nicht-interventionistische Forschung

In der Perspektive „Was der Fall ist“ werden abschließend drei weitere Projekte diskutiert, an denen der Schreibende als Supervisor (a), Projektleiter (b) oder Dozent (c) beteiligt war oder ist. Gemeinsam ist diesen Projekten das Ziel, der Realität des Fremdsprachenunterrichts möglichst nahe zu kommen, auf qualitativem (a) und/oder quantitativem Weg (b, c). Es geht um den Ist-Zustand bzw. darum, aktuelle Probleme und Chancen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen unter dem Einfluss politisch intendierter und curricular vorgegebener Mehrsprachigkeit genauer zu verstehen. Daher wird ein nicht-interventionistischer Zugang zum Feld gewählt. Mit diesem Zugang wird der Raum bearbeitet zwischen dem, was nicht der Fall ist (Kap. 3) und dem, was der Fall sein könnte (Kap. 4.2). Das scheint lohnend – nicht nur, um unrealistischen Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht (Kap. 3) realistischere entgegenzusetzen, sondern auch, um die Bedarfslage für curriculare Reformen zu erkennen und die Anschlussfähigkeit von Innovationen (die aus Interventionen wie den in Kap. 4.2 dargestellten hervorgehen könnten) besser abschätzen zu können.

a) Umgang mit und Einschätzung von typischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht

Das qualitativ angelegte Projekt Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht (Peyer, Barras & Lüthi 2021) startete mit einer umfassenden Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeitsvorschläge in den Lehrwerken für Französisch und Englisch als Fremdsprachen in der Deutschschweiz. Anschließend wurden zu den als typisch erkannten Vorschlägen eigene mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten erstellt und zu thematisch zusammenhängenden Arbeitsdossiers kompiliert. Die Aktivitäten betreffen z. B. die Interkomprehension, die Reflexion über Sprachen und Kulturen oder den kreativen Umgang mit Sprache. Sie sollten die vorgefundene Praxis abbilden und sind daher als Spiegelbild derselben konstruiert, folgen also nicht den Kriterien bestimmter didaktischer Ansätze wie z. B. dem aufgabenbasierten Lernen (etwa Ellis, Skehan, Li, Shintani & Lambert 2020). In der zweiten Projektphase wurden die Dossiers von insgesamt 19 Deutschschweizer Klassen der Primar- und Sekundarstufe I bearbeitet, und die Klassen wurden bei der Bearbeitung gefilmt. Begleitend dazu wurden Interviews mit den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. In der abschließenden dritten Projektphase wurden gefilmte Unterrichtsausschnitte mit Fachleuten diskutiert (Fokusgruppen mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern einerseits und mit Lehrpersonen andererseits).

Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten aus der videografierten Unterrichtsbeobachtung sind sehr vielschichtig. Beispielsweise zeigten sich beim Aufgreifen der Familiensprachen im Unterricht sowohl intendierte als auch nicht intendierte Effekte;

mitunter stehen gelungene Valorisierungen der Sprachenvielfalt im Klassenzimmer neben misslungenen (Peyer, Barras & Lüthi 2022). So scheint ein Mädchen die Reichhaltigkeit ihres sprachlichen Repertoires zu entdecken, ein anderes wird von den Peers für das ‚exotische‘ Schriftbild ihrer Sprache bewundert. Auf der anderen Seite stehen Schülerinnen und Schüler, die in ihren Sprachen spontan nichts sagen oder eine Sprache nicht (korrekt) schreiben können, was in beiden Fällen als defizitär wahrgenommen werden kann. Oder beobachtet wurden Schülerinnen und Schüler, die sich gerade nicht in ihrer Familiensprache einbringen wollen, möglicherweise, weil sie sich des unterschiedlichen Prestiges der beteiligten Sprachen und den damit einhergehenden Ein- und Ausgrenzungen (dazu etwa Becker 2023) sehr wohl bewusst sind (vgl. Kap. 2). Was die Einschätzungen ausgewählter Videosequenzen betrifft, äußerten sich die Lehrpersonen tendenziell positiver als die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Teilweise überlappten sich die Einschätzungen aber auch; kritisiert wurde etwa die Unklarheit der Lernziele (Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker), moniert das Fehlen genauer Erwartungen (Lehrpersonen). Und in der Tat: Auch aus der Gesamtsicht des Projekts gehören die Klärung der Lernziele mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten oder Sequenzen sowie Fragen ihrer Integration in Curricula und Unterricht zu den wichtigen Desiderata für Anschlussforschung.

b) Lernertexte in den Schulfremdsprachen aus korpuslinguistischer Sicht

Im Projekt Schweizer Lernerkorpus (SWIKO), einem dreisprachigen Parallelkorpus (Karges, Studer & Hicks 2022; Hicks & Studer 2024), wurden mündliche und schriftliche Texte von 14- bis 17-jährigen Lernenden des achten bis zehnten Schuljahres in den schulischen Fremdsprachen und der Schulsprache erhoben. Sprechen und Schreiben mussten die Schülerinnen und Schüler zu acht Aufgaben (Aufgabe im Sinne von *task-as-workplan*, z. B. Ellis et al. 2020), die nach drei Gestaltungsmerkmalen – intenzionierter Texttyp (beschreiben versus argumentieren), Thema (persönlich versus schulisch) und Strukturiertheit des Inputs (strukturiert versus offen) – systematisch variiert wurden. Insgesamt umfasst SWIKO zurzeit gut 3'000 mündliche und schriftliche Texte (nach Modus ca. 25'000 bzw. 145'000 Token), die nach dem Mehrebenen-Prinzip linguistisch annotiert sind.

Analysiert wurden die Produktionen bisher mit einem Fokus auf Wortschatz (*lexical density*, *lexical diversity*, *lexical sophistication*, *cross-linguistic influence*), dies u. a. sprachenvergleichend und mit einem besonderen Interesse für den Einfluss der Aufgaben. Zudem wurden die schriftlichen Texte einem GER-basierten, analytischen Rating unterzogen, sodass nach Zusammenhängen zwischen Aufgabenmerkmalen, linguistischen Merkmalen der Lernertexte und Niveaueinschätzungen gefragt werden kann. Von besonderem Interesse sind hier Aspekte der Mehrsprachigkeit der fremdsprachlichen Lernertexte.

Im Rahmen einer (argumentativen, offenen) Aufgabe sollten sich die Lernenden zu folgendem Vorschlag äußern: Schulbeginn erst um 10 Uhr, Schulschluss im Ge-

genzug erst um 17:30 Uhr. Eine mündliche Produktion zu dieser Aufgabe mit der Zielsprache Deutsch (hier die erste schulische Fremdsprache bei Ausgangssprache Französisch) sieht z. B. so aus:

diese * their idée is good for me because ** this has mh ** he (...) ** from leaving * in *
(...) * sieben uhr * und ich richtige ** um ** acht ist gu/euh is ist gut for euh * for me *
non ** und mh ** und * und und und und ** weil * aber ** die school terminish * at ** at
at at at at at euh * um um ** halb ** se/sechs * ist ** tard tarde ** f/euh * for me (Es162,
SWI07, anonymisiert, vereinfachtes Transkript).

In diesem Transkript macht der Anteil nicht-zielsprachlicher Wörter 53 % aus; der Einfluss insbesondere des Englischen, der zweiten schulischen Fremdsprache bzw. der L3 in diesem Fall, ist offensichtlich, derjenige der Schulsprache Französisch (L1) marginal. Das ist ein Extrembeispiel, es gibt in SWIKO auch Texte, die weit(er)gehend zielsprachlich sind. Insgesamt zeigt sich, dass die DaF-Schülerinnen und Schüler in beiden Modalitäten und über alle Aufgaben hinweg ihr gesamtes mehrsprachiges Repertoire nutzen, wobei die interindividuellen Unterschiede beträchtlich sind. Den mitunter hohen englischen Anteil – ein Transfer von der L3 in die L2 – sehen Karges et al. (2022: 123) in Zusammenhang mit den allgemein höheren, informell erworbenen Englischkenntnissen der Lernenden und der typologischen Nähe von Deutsch und Englisch.

Eigentlich sollte die Mehrsprachigkeit in fremdsprachlichen Texten gar nicht überraschen, aus psycholinguistischer Sicht nicht (u. a. Interaktion der Sprachen im mentalen Lexikon), aber auch deshalb nicht, weil Einflüsse verschiedener Sprachen eine erwartbare – oder sogar intendierte – Konsequenz eines auf Tasks ausgerichteten Unterrichts sind (die Mobilisierung des gesamten individuellen Repertoires ist ja ein kriteriales Merkmal von Tasks). Überraschend oder nicht: Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich u. a. die Frage, wie Texte mit mehr oder weniger großem Anteil nicht-zielsprachlichen Materials bewertet werden sollen.

Das Rating von SWIKO-Texten ergab eine stark negative Korrelation zwischen dem Ausmaß nicht-zielsprachlicher Einflüsse und der Niveauschätzung: Je mehr Mehrsprachigkeit, desto tiefer das Niveau. Dieses Muster könnte einsprachig-zielsprachliche Erwartungen an die Lernertexte spiegeln. Allerdings orientierte sich das SWIKO-Rating an qualitativen Deskriptoren des GER (Europarat 2001; 2020), und diese sind, in der Terminologie von García & Kleyn (2016: 51), auf *language-specific performances in the named language* bezogen. Offen ist, wie mehrsprachige Lernertexte in der Perspektive von *general linguistic performances* bewertet würden, worunter García & Kleyn die Fähigkeit verstehen, „to perform linguistically to engage in academic and social tasks regardless of the language features used“ (2016: 51).

c) Ein- und/oder mehrsprachige Praktiken in der Schule?

In einer kleinen, unveröffentlichten Umfrage, durchgeführt im Herbstsemester 2022 mit Studierenden der Universität Fribourg/Freiburg im Rahmen meiner Grundlagenvorlesung DaF, sollten die Teilnehmenden – mehrheitlich angehende Lehrpersonen für DaF in der Westschweiz – Auskunft über mehrsprachige Praktiken in der Schule geben.

Dazu mussten 24 Statements auf einer fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden. Die Items sind Lundberg (2019) entnommen, der Pro- und Kontra-Statements zur Mehrsprachigkeit in der Schule aus verschiedenen Quellen gesammelt hat, z. B. „Everybody should be functionally trilingual“ oder „Separate languages should be taught separately“. Die Umfrage wurde in Form eines elektronischen Fragebogens durchgeführt. 40 Personen haben den Fragebogen ausgefüllt. Der Hauptbefund ist, dass oft Pro- und gleichzeitig auch Kontra-Statements Zustimmung fanden. Abbildungen 2 und 3 illustrieren dies exemplarisch:

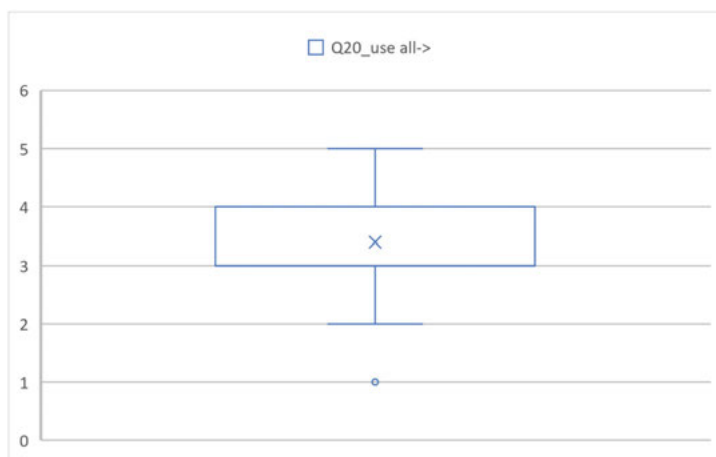


Abbildung 2: Einschätzung des Statements „Being allowed to use all their languages during lessons helps multilingual students in their learning“ (Q 20) (N = 40; 1: lehne stark ab, 5: stimme stark zu; Mittelwert 3.4)

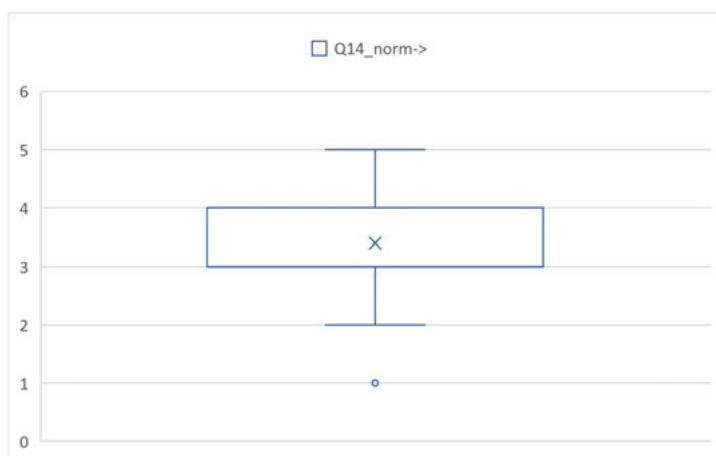


Abbildung 3: Einschätzung des Statements "Here, the language of schooling is the norm and not the students' multilingualism." (Q 20) (N = 40; 1: lehne stark ab, 5: stimme stark zu; Mittelwert 3.4)

In der Tendenz stimmen die Befragten beiden Statements leicht zu: Eher Ja, zur Unterstützung des Lernens sollten mehrsprachige Lernende alle ihre Sprachen brauchen können (Abb. 2). Andererseits aber auch: Eher Ja, Norm im Unterricht ist nicht die Mehrsprachigkeit der Lernenden, sondern die Schulsprache (Abb. 3). (Wie) geht das zusammen? Natürlich ist die Aussagekraft dieser Mini-Studie sehr beschränkt. Dennoch zeichnet sich auch hier ab, dass seitens der Lehrpersonen mit ambivalenten Haltungen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht zu rechnen ist. Diese Haltungen sind legitim. Man kann sie als Arrangement mit einem Unterricht verstehen, der sich selbst mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert sieht (Kap. 1 u. 4.3, a)).

5 Bilanz

Politische Erwartungen an den schulischen Fremdsprachenunterricht der Schweiz im Zuge der sukzessiven Einführung von zwei Fremdsprachen auf den unteren Klassenstufen erscheinen im Lichte quantitativer Studien wenig realistisch: Der Nachweis nachhaltiger positiver Effekte der ersten auf die später gelernte Fremdsprache konnte nicht erbracht werden, auch nicht in dafür prädestinierten Kontexten (zweisprachiges Umfeld, auf Mehrsprachigkeit ausgerichteter Lehrplan, darauf abgestimmte Lehrmittel, Weiterbildungsöffensiven) (vgl. Berthele & Udry 2019). Das dürfte besonders auch mit kognitiven Faktoren einschließlich *Aptitude* zu tun haben, die für den Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen eine zentrale Rolle spielen, deren Beeinflussbarkeit aber fraglich ist (Udry & Berthele 2021b: 85).

Im Unterschied zu diesem Nullbefund – kein Mehrsprachigkeits-Schub unter den regulären Bedingungen der curricularen Reform – zeigen Interventionsstudien, dass spezielle mehrsprachigkeitsdidaktische Settings durchaus positive Wirkungen entfalten können; dies etwa im affektiven Zielbereich (Sturm et al. 2022; auch Udry & Berthele 2021b bejahen die Beeinflussbarkeit affektiver Variablen), bezogen auf das Sprachbewusstsein (Wildemann & Bien-Miller 2022) oder, und das ist besonders hervorzuheben, in Bezug auf Transfers von der (stärkeren!) Schulsprache in die Herkunftssprache (Marx & Steinhoff 2021).

Nicht-interventionistische Studien schließlich, die genauer in den Unterricht hineinzoomen, zeichnen ein gemischtes Bild. Unterrichtsvideografie zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten (Peyer et al. 2022), beispielsweise Aktivitäten zur Valorisierung der Familiensprachen, vermag intendierte und gelungene Effekte zu veranschaulichen, gewährt aber auch Einblick in nicht intendierte und misslungene Effekte.

Eine andere Facette der Ambivalenz zeigt sich bei fremdsprachlichen Lernertexten, die korpuslinguistisch analysiert und einem GER-basierten Rating unterzogen wurden (Hicks & Studer 2024). Teilweise enthalten solche Texte einen größeren Anteil nicht-zielsprachlichen Materials, und das wirkt sich negativ auf die Bewertung aus: Je mehr nicht-zielsprachliches Material, desto tiefer das geschätzte Niveau. Mehrsprachige fremdsprachliche Texte sind – im untersuchten Kontext, aber auch theoriegeleitet – zwar erwartbar, werden aber von den Raterinnen und Ratern offensichtlich doch

nicht erwartet und könnten auf situativ verschiedene und insgesamt ambivalente Haltungen gegenüber der Mehrsprachigkeit verweisen. Anzeichen dafür liefert auch eine kleine Umfrage zu mehrsprachigen Praktiken in der Schule (Kap. 4.3, c)).

Ambivalente Haltungen gegenüber der Mehrsprachigkeit sind eine legitime Antwort auf das Spannungsfeld, das sich zwischen den Polen sprachlicher Uniformität und Diversität auftut (vgl. Jaspers 2022). Defizitär erscheinen ambivalente Haltungen nur in der Perspektive einer Mehrsprachigkeitsideologie, die ganz auf den Pol sprachlicher Diversität fixiert ist. Ambivalenz heißt nicht Stillstand (z. B. Duarte & Günther-van der Meij 2022): Navigieren zwischen der Vermittlung dominanter Einzelsprachen und der Förderung individueller mehrsprachiger Repertoires ist eine permanente Herausforderung. Anschauungsmaterialien wie z. B. die Videos, die aus dem Projekt von Peyer et al. (2022) hervorgegangen sind, können Lehrpersonen dabei unterstützen, mit den Herausforderungen reflektiert umzugehen.

Literatur

- Becker, Anna (2023): *Identity, Power, and Prestige in Switzerland's Multilingual Education*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Berthele, Raphael & Udry, Isabelle (Hrsg.) (2021): *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation*. Berlin: Language Science Press.
- Berthele, Raphael & Udry, Isabelle (2019): Multilingual boost vs. cognitive abilities: testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism* 19: 1 [DOI 10.1080/14790718.2019.1632315].
- Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007, Stand am 1. Februar 2021 [Online: www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/821/de, 31.05.2024].
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Stand am 1. Januar 2024 [Online: www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de, 31.05.2024].
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2021): *Pedagogical translanguaging*. Cambridge, UK: Cambridge University Press [DOI 10.1017/9781009029384].
- Duarte, Joana & Günther-van der Meij, Mirjam (2022): ‚Just accept each other, while the rest of the world doesn’t‘ – teachers’ reflections on multilingual education. *Language and Education* 36: 5 [DOI 10.1080/09500782.2022.2098678].
- EDK = Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: EDK.
- Edwards, John (2023): Language policy and planning. In: Gazzola, Michele; Grin, François; Cardinal, Linda & Heugh, Kathleen (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. New York: Routledge, 49–65.

- Egli Cuenat, Mirjam (2017): Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 152–166.
- Ellis, Rod; Skehan, Peter; Li, Shaofeng; Shintani, Natsuko & Lambert, Craig (2020): *Task-based language teaching. Theory and practice*. Cambridge: CUP.
- Elmiger, Daniel; Siegenthaler, Aline & Tunger, Verena (2022): *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Furter, Reto (2019): *Abschlussbericht zum Projekt Passepartout* [Online: https://www.nwedk.ch/sites/default/files/Passepartout%20Schlussbericht_2019.pdf, 14.02.2024].
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.): *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge [DOI 10.4324/9781315695242-3].
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Haenni Hoti, Andrea U.; Heinzmann, Sybille; Müller, Marianne; Oliveira, Marta; Wicki, Werner & Werlen, Erika (2011): Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: The effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism* 8: 2 [DOI 10.1080/14790718.2010.527006].
- Heinzmann, Sybille; Oliveira, Marta; Müller, Marianne; Haenni, Andrea & Wicki, Werner (2009): *Englisch und Französisch auf der Primarstufe, Verlängerung des NFP-56 Projekts*. Luzern: PHZ Luzern [Online: <https://edudoc.ch/record/37194/?ln=de>, 14.02.2024].
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hicks, Nina & Studer, Thomas (2024): Learner corpora in foreign language education: examples from the multilingual SWIKO corpus. *Babylonia* 2, 26–35.
- Hopp, Holger & Jakisch, Jenny (2020): Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 195–199.
- Jaspers, Jürgen (2022): Linguistic dilemmas and chronic ambivalence in the classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 43: 4 [DOI 10.1080/01434632.2020.1733586].
- Jessner-Schmid, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 81–85.
- Karges, Katharina; Studer, Thomas & Hicks, Nina S. (2022): Lernalterssprache, Aufgabe und Modalität: Beobachtungen zu Texten aus dem Schweizer Lernerkorpus SWIKO. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 50: 1, 104–130.

- Kramsch, Claire & Zhang, Lihua (2018): *The Multilingual Instructor. What foreign language teachers say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundberg, Adrian (2019): Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction* 64 [DOI 10.1016/j.learninstruc.2019.101244].
- Martinez, Hélène (2015): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 2, 7–19.
- Marx, Nicole (2016): Introduction to the section „Multilingual and Plurilingual Education and Learning“. *Babylonia* 3, 10–13.
- Marx, Nicole (2020): Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrsprachlichkeit. *Bulletin VALS-ASLA spécial*, 15–33.
- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten (2021): Können einzelsprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 [DOI 10.1007/s11618-021-01032-5].
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 [DOI 10.1515/applirev-2015-0014].
- Peyer, Elisabeth; Barras, Malgorzata; Lüthi, Gabriela (2021): *Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht. Ein videographisches Forschungsprojekt*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Peyer, Elisabeth; Barras, Malgorzata & Lüthi, Gabriela (2022): Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism* 19: 1 [DOI 10.1080/14790718.2020.1736080].
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reimann, Daniel (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: Vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann, 15–33.
- Schädlich, Birgit (2020): Einleitung. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin: Metzler, 1–19.
- Sprachenverordnung vom 4. Juni 2010*, Änderung vom 24. August 2022 [Online: www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2010/355/de und www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2022/488/de, 31.05.2024].
- Steiner, Carina; Berthele, Raphael & Udry, Isabelle (2021a): Language Aptitude at Primary School (LAPS): Research design. In: Berthele, Raphael & Udry, Isabelle (Hrsg.): *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation*. Berlin: Language Science Press, 51–70.

- Sturm, Sarah; Jakisch, Jenny; Kieseier, Teresa & Hopp, Holger (2022): Plurilingual foreign-language teaching in early EFL: exploring student perspectives and profiles. *International Journal of Multilingualism* [DOI 10.1080/14790718.2022.2105849].
- Udry, Isabelle & Berthele, Raphael (2021b): The smart, the motivated and the self-confident: The role of language aptitude, cognition, and affective variables in early instructed foreign language learning. In: Berthele, Raphael & Udry, Isabelle (Hrsg.): *Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation*. Berlin: Language Science Press, 71–90.
- Vogt, Franziska; Stern, Susanne & Fillietaz, Laurent (2022): *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz (Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation)*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen [DOI 10.18747/phsg-coll3/id/1659].
- Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (2022): Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15: 2 [DOI 10.1007/s42278-021-00133-8].
- Wildemann, Anja (2023): Multilinguales Handeln und *metalinguistic awareness* im Deutschunterricht. In: Demmig, Sylvia; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte & Schweiger, Hans (Hrsg.): *idt 2022, Bd. 4. Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*. Berlin: Schmidt, 201–212.

Identity and language conflict in Estonia: can education solve all minority language problems?

KRISTINA KALLAS¹

Abstract

Estland steht wie viele andere europäische Länder vor der Herausforderung der sprachlichen Vielfalt seiner Bevölkerung. Am akutesten ist diese Herausforderung im Bildungssystem, wo die Mehrsprachigkeit der Kinder auf die traditionelle Einsprachigkeit der Lehrpläne trifft. Das Problem der Minderheitensprachen in Estland wird durch die Sicherstellung der russischen Sprache in der aktuellen geopolitischen Realität des Krieges in der Ukraine noch verkompliziert. Wie man mit Sprach- und Identitätskonflikten in einem Bildungssystem umgeht, das sich in einer sicherheitsbezogenen politischen Realität bewegt, ist die Frage, die ich in diesem Vortrag stellen werde.

Estonia, like many other European countries, faces the challenge of the linguistic diversity of its population. This challenge is most acute in the education system, where the multilingualism of children meets the traditional monolingualism of the curriculum. The problem of minority languages in Estonia is further complicated by the securitization of the Russian language in the current geopolitical reality of war in Ukraine. How to deal with language and identity conflicts in an educational system operating in a security-based political reality is the question I will pose in this presentation.

1 Introduction

Since Estonia regained its independence in 1991, the education system has undergone several phases of reform. The first and most vital change was caused by the necessity to place all educational institutions in the country under the administration of Republic of Estonia and to install national curricula that replaced Soviet-instructed programs. However, the most significant political and pedagogical challenge was the question of language in education. The Soviet-run education system used two languages in the Estonian school system – Estonian for schools catering for titular² population, and Russian

1 Verschriftlichung des Plenarvortrags auf dem DGFF-Kongress in Freiburg im September 2023. Korrespondenzadresse: Dr. Kristina Kallas, research fellow on multilingual education, Tartu University Narva College, Raekoja plats 2, 20307 Narva, Estland; Minister of Education and Research of the Republic of Estonia, Bildungs- und Wissenschaftsministerin der Republik Estland, E-Mail: kristina.kallas@ut.ee.

2 I use the term *titular* to designate actors and population that belongs to a state's dominant ethnic group (Stroschein 2012).

for schools established for the population that had moved to Estonia from other parts of the Soviet Union during the occupation. As the Estonian language became legally the only official state language in 1989, the status of Russian as a language of education rose to prominence in political and academic debates alike. There are historical, political, cultural, socio-economic and pedagogical aspects that frame the debate over the role of Russian as the language of instruction in education. However, unlike in Western European debates, Estonian and Central and Eastern European debates on language in education are framed by the securitization of language and minority issues.

In this article, I will discuss the process of linguistic transition in the Estonian education system since 1991. First, I will provide the conceptual and political context that frames the question of language in education in Estonia. I use Will Kymlicka's analysis of the securitization of ethnic minority rights in the Central and Eastern Europe region (Kymlicka 2002). The securitization of language, along with ethnic minority rights, imposes restrictive boundaries on which languages are permitted for use in education, and for whose benefit this happens. I will analyze how securitization sets Central and Eastern European realities apart from those of other European countries where bilingual and multilingual practices in education are applied. Then I will discuss the questions of language and language skills of the Estonian population and their impact on language of instruction in education. In the third part, I will present an overview of past and current language policies in education and outline the language transition reform that was initiated following Russia's war of aggression against Ukraine in 2022. Finally, I will discuss how, within the constraints of a securitized language reality, Estonia has maintained a fair balance between the pedagogical practices of bilingual and multilingual teaching, and continuous integration of the Russian-speaking population into Estonian-language society.

2 Securitization of language and of minority education in Central and Eastern Europe

Language rights of minorities have undergone several transformation stages in Europe since the mid-20th century. The shock of nationalist-socialist and fascist ideologies led European countries, in the post-World War II context, to shift from suppressing national, religious, and linguistic minorities to accommodating them. The adoption of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) in 1948 signified the starting point in the evolution of minority rights policies. Previous practices of denying distinct identity and forced assimilation of cultural, linguistic, religious, and indigenous minority populations were replaced with the declaration of rights of minorities and the development of relevant practices in state administration and in education. This process of minority accommodation led to the gradual process of decolonization of indigenous territories and proliferation of indigenous peoples' rights. In various public domains, cultural and linguistic rights achieved recognition and multicultural approaches emerged.

Kymlicka (2002) argues that the process of minority accommodation in Europe has been caused by several factors. First, demographic developments have proven that minorities will not simply disappear over time. While there were instances of language loss among indigenous populations and minorities in the past century, traditions of language and culture were still transmitted across generations despite assimilationist and colonizing policies. Second, the development of rights-consciousness driven by the upsurge in democratic rights practices led to the understanding of equality among national, ethnic and linguistic groups, all of which possess equal rights. Historically, Western democracies privileged a particular national group over other groups who were subject to assimilation or exclusion. Equal among equals became the foundational principle derived from the UDHR and replaced the previous notion of hierarchy of peoples and races and privileges bestowed upon rulers to some linguistic, ethnic or indigenous groups. Third, the emancipation of democratic principles in the post-World War II context resulted in the rights of minorities to mobilize politically for the advocacy of their rights and multiple access points to decision-making. In countries where these three conditions are present, the trend towards greater accommodation of minority rights is likely to emerge (Kymlicka 2002).

However, as Kymlicka (2002) points out, European countries differ amongst themselves in their approach to ethnic groups, and the assumption of the existence of common set of minimum standards or best practices has proven difficult. In nowhere than in education this inconsistency between declared political stances and actual practices diverge to a similar extent. Rights of indigenous and linguistic minorities in education remained limited and the dominance of monolingual practices of teaching, mainly in the national majority language, remained unchallenged.

After the collapse of communist regimes in Central and Eastern Europe (CEE), the transition to market economies and democratic rule of law occurred with unprecedented speed. It was assumed that together with the adoption of the liberal democratic rule, multiparty systems and rule of law principles, as well the minority rights frameworks would be transmitted into new democracies. Yet, while democratic governance systems were introduced in CEE, the minority rights frameworks were excluded. In opposite, in all CEE countries minority rights previously recognized in the communist regimes, such as linguistic rights or territorial autonomies, were abandoned, and multiculturalist approaches were rejected. Even liberal political actors in CEE, to the surprise of their Western European counterparts, advocated against minority rights regimes and multicultural practices. In both academic and political debates emerging democracies of the CEE were argued to be "too nationalistic". This often carried a negative undertone and was caused by the lack of understanding of the peculiar national minority situations in CEE.

The extension of European ethnic minority rights assumptions to CEE were inhibited by certain underpinning understandings across the CEE region (Kymlicka 2002). A dominant belief among titular actors in CEE was that minorities were not loyal and that they cooperated with the former oppressor or a neighboring enemy. The ethnic, demographic, and linguistic connections to a historical homeland were perceived as the single

factor defining the loyalty of the minority population. Therefore, for the (new emerging) democratic state to be strong, the minority must be weak. Consequently, the minority question is first and foremost a state security question and only after that a demographic or fundamental rights protection issue (Kymlicka 2002).

These conditions led to what political scientists refer to as the "securitization" of minority relations (Wæver 1995). In securitized minority rights reality, a trend towards greater accommodation is blocked by the considerations of state security. Minorities are perceived as disloyal, often seen as "fifth column" and as in close political link with a neighboring former oppressor country. Under such conditions of securitization minority rights are limited, self-organization rights are denied and minority-leaders' activities may be under secret police surveillance (Kymlicka 2002). Kymlicka concludes that "securitization of ethnic relations erodes both the democratic space to voice minority demands, and the likelihood that those demands will be accepted" (Kymlicka 2002).

The securitization of minority rights is caused by what Rogers Brubaker calls triadic nexus relations between a new nationalizing state, the national minority population, and the historical homeland of the minority population (Brubaker 1996). Post-communist CEE's national question was characterized by the juxtaposition and interaction of these three mutually antagonistic elements (Brubaker 1996, 4). What defines a state as a historical homeland is not just its historical connection to an ethnic minority in a neighboring country, but the perception of certain residents and citizens of other states as co-nationals, and fellow members of a trans-border nation (Brubaker 1996, 5). By claiming the minority of the neighboring country to be a formidable part of the nation, the historical homeland challenges the sovereignty of the neighboring state, or at least is perceived as doing so by the neighbouring state. The act of "claiming the diaspora" by a historical homeland thus securitizes the minority question in the nationalizing state (Kallas 2016).

Such geopolitically and potentially explosive triadic nexuses exist between Serbia and Croatia, Serbia and Kosovo, Serbia and Bosnia and Herzegovina that all host a Serbian minority. Similar juxtaposition of relations with its neighboring countries are built by Hungary that claimed Hungarians living outside of the sovereign borders of Hungary as members of Hungarian political and cultural community. Romania, Slovakia, Croatia and Ukraine, which all host a numerous Hungarian population, operate in a securitized minority nexus (Cergö, Kallas, Kiss 2024). A historical homeland that has acted upon its claims on peoples and territories outside of its sovereign borders, is the Russian Federation. Russia's war of aggression against Ukraine was mandated, according to Russia's claims, by the need to protect "their people", the Russian-speaking population of Ukraine in 2014. All neighboring countries with Russia host significant numbers of Russian-speakers and ethnic Russians within their borders. All these triadic relations between Russia as historic homeland, Russians as an ethnic minority in a neighboring country, and new emergent democracies, form a specific post-imperial minority situation that affects directly the questions of linguistic rights of Russian-speakers and the question of education in Russian language in all these countries. However, as Cergö, Kallas and Kiss presented through the empirical comparison of Hungary and Russia, both acting as historical homelands that intensified historical homeland activism, does not signifi-

cantly disrupt previously established relations between minorities and their home countries, unless a historical homeland turns to territorial revisionism (Cergö, Kallas, Kiss 2024). In most cases, intensified historical homeland involvement does not disrupt trajectories of minority policy in education. Only extreme forms of historical homeland behavior, such as the war started by Russia against Ukraine, generates the kinds of securitized responses that make shifts in established policies in minority education (Cergö, Kallas, Kiss 2024). As is empirically proven, Russia's war against Ukraine affected Russian minority language issues in education in Estonia. I will present the trajectory of that change below.

Cergö, Kallas, and Kiss also found that titular ontological insecurity, faced by actors belonging to a state's dominant ethnic group, is a factor explaining instances when securitization results in policy restrictions (Cergö, Kallas, Kiss 2024). In sociology, ontological security is a stable mental state derived from the sense of continuity regarding the events in one's life. Nations also have ontological security derived from the sense of indefinite continuity and exerting control over events that affect nations. Disruptions in ontological security, that is the sense of insecurity, affect people's senses of self and cultural identity. In that mode, unbalanced bilingualism, where titular population's bilingualism is not paired with the minorities bilingualism (as is the case with Estonians and Russians in Estonia) is a source of titular ontological insecurity as the lack of skills of dominant group's language is perceived as a threat to the cultural identity of the dominant group. Even balanced bilingualism can be a source of ontological insecurity when titular notions of sovereignty are strongly connected to the dominance of the majority language (Csergo 2007). Language is the main boundary-marker between titular and non-titular populations in Central and Eastern Europe. It reproduces the differences placing language rights at the center of domestic political contestation, and language is also the primary cultural "glue" that links the minority to historical homeland (Cergö, Kallas, Kiss 2024). It is thus argued, that in a securitized minority situation, language issues can become the source of titular ontological insecurity that in turn affects the language question in public use and in education.

In the following sections, I will discuss how the Russian language question has evolved over time in the Estonian education system and how securitization and titular ontological insecurity has affected educational policies. First, I will provide a brief history of the Russian population in Estonia, as this historical background plays a crucial role in explaining the securitization nexus.

3 Who are Russians in Estonia and language statistics explained

The Russian-speaking population in Estonia makes up about a quarter of the total population. When including other former Soviet nationalities, such as Ukrainians and Belarusians, who also tend to use Russian as their first language, the share of Russian-speakers rises to nearly 30 % of the population. This is one of the largest concentrations

of Russian-speakers outside of the Russian Federation. For the purpose of this paper, the term "Russian-speakers" will be used to refer to ethnic Russians, Ukrainians, and Belarusians, as Russian is the main language spoken at home and the primary language of education for families of these ethnic groups. The Russian-speaking population in Estonia is a direct result of Soviet rule over Estonia from 1940 to 1991. As shown in Table 1, ethnic Russians made up only 8.2 % of the Estonian population prior to the Soviet annexation in 1940. Following the annexation and Estonia's incorporation into the USSR, immigration of ethnic Russians began, primarily from the Leningrad Oblast and other nearby territories of Russia. Starting in 1946, labor recruitment policies were enacted that brought an average of 45,000 immigrants from Russia to Estonia each year. While immigration slowed down in the following decades, it still amounted to as many as 20,000 people per year. In relation to the size of the Estonian population – less than one million at the time – immigration flows during the Soviet era had a very high turnover, as many arrivals stayed for five years to fulfil the labor recruitment duties and then returned to Russia. While the total turnover of immigration during the Soviet period (1946–1991) was close to three million people, only 370,000 Russian-speakers remained permanently settled after the collapse of the Soviet Union. By 1991, when Estonia regained its independence, Russian-speakers constituted 30 % of its population, up from just 8 % in 1940.

Table 1: Ethnic composition of Estonia before, during and after the Soviet occupation (source: population census 1934, 1959, 1970, 1989, 2000, 2011, 2021).

Ethnic group	1934	1959	1970	1989	2000	2011	2021
Estonians	88.0	74.6	68.0	61.5	67.9	68.8	69.1
Russians	8.2	20.0	24.7	30.3	25.6	24.8	23.7
Germans	1.5	-	-	0.2	0.1	0.1	0.2
Swedes	0.7	-	-	-	-	-	0.1
Jews	0.4	0.4	0.4	-	0.2	0.5	0.1
Ukrainians	-	1.3	2.0	3.0	2.1	1.7	2.1
Belarusians	-	1.0	1.4	1.8	1.3	1.0	0.9
Total	1,126,413	1,196,791	1,356,079	1,565,662	1,370,052	1,294,236	1,331,824

During World War II and Soviet occupation ethnic composition of Estonia changed dramatically – historical minorities such as Baltic Germans, Swedes and Jews disappeared due to escape and death and new minorities such as Ukrainians and Belarusians emerged. All new minorities became clustered around Russian-language mediated education.

I will discuss the impact that therapid increase of the size of Russian-speaking immigrant population had on the Estonian linguistic landscape and the system of education in the next paragraph. It suffices here to say that a new linguistic community was

established, in which the increase in numbers was unprecedented and this was accompanied with the emergence of a parallel education system in Russian language. Schools in Russian language were established solely for this immigrant community. The Russian-speaking population was not under pressure to learn Estonian language or become bilingual. The privilege of maintaining their own language after the move to a new country created social tensions with the titular Estonian population that eventually resulted in political and ethnic conflicts. Linguistic conflict was at the centre of the independence movement of Estonians and one of the first political struggles of the independence movement was to establish Estonian Language Law in 1989.

In 1991 Estonia inherited a linguistically, culturally and socio-economically segregated society. Because of the Soviet planned economy system that employed Soviet time settlers, they resided in all-Soviet industrial areas, mainly in the towns of Northern Estonia and the capital city Tallinn, leaving agricultural and rural areas almost entirely Estonian-populated. Fully Russian-speaking residential areas developed in the capital city which were also home to Russian-language schools, cultural centers, and hospitals with medical services. All public services in these areas were provided in Russian language. Workplace, theaters, cultural events, hobby activities became linguistically segregated. Inter-ethnic contacts were scarce and inter-ethnic marriages not widespread. In 1991 Estonia inherited a linguistically, ethnically and residentially segregated society with language and immigration issues at the core of political conflict.

4 Languages in Estonian education system

The Estonian education system, originally established in the 17th century through a network of village schools, was transformed to adopt Soviet curricula in 1940. The system of community village schools was moved under the ministry of Education and the Communist Party. In parallel to Estonian-language instruction schools Russian-language medium schools were built. This network of schools where Russian was the sole language of instruction catered to the rapidly increasing immigrant population in northern urban areas and the capital city. By 1991, there were over 100 Russian-language schools, comprising 30 % of all schools in Estonia, and these were directly supervised by the Russian Ministry of Education in Moscow. The Russian SSR curriculum was installed with teachers educated in Russian colleges and universities. Thus, one-third of Estonian schools were not under the political control of the Estonian SSR.

Two linguistically separated school systems under different administrative and political control created segregated social structures. Immigrant children from Russian-speaking families went to Russian schools that ran based on Russian curricula, did not teach Estonian language and culture, or did so only minimally. However, local Estonian children went to their own historical schools that had changed to Soviet curricula and had retained many of the pre-occupation time teaching staff. In Russian-medium schools, curriculum from primary to upper-secondary level ran for 10 years, in Estonian schools 11 years. After graduation Estonian students continued in Estonian

universities or vocational schools, Russian students in large numbers left to study in Russian universities or vocational schools. There were no integration or exchange programs between the two school systems.

In 1991, Estonia inherited not only linguistically two separate school systems within one country, but linguistically segregated social structures. The Russian-speaking population sent their children to their own kindergartens, their own schools, their own sports clubs, after which they continued education in Russia or in Russian-speaking faculties in Estonia, they worked in all-Russian workplaces, lived in all-Russian districts and towns, used all-Russian medical services, went on holidays in Russia, visited theatres and musical concerts in Russia. Contact with Estonians and Estonian everyday life and culture was minimal, if any at all. Large numbers of immigrants, sent to Estonia by the occupying regime, who had no integration obligation, created resentment among Estonian population. By the 1980s, interethnic tensions were high, and contact between ethnic groups was minimal. During the *glasnost* and *perestroika* reforms, Estonian population voiced ever louder their concerns regarding the lack of integration among Russian-speakers, lack of Estonian language skills, continuous immigration without Estonian control over the process, and environmental degradation that industrialisation, in par with immigration, was creating on Estonian lands. Interethnic tensions were evident in political conflict level between the Estonian political elite and Soviet ruling elite. In 1989 the Estonian Supreme Soviet adopted a language law that proclaimed Estonian as the only official language on Estonian territory and designated Russian language to the role of a foreign language. That stance was met with heavy reaction from the Moscow authorities as well as the local Russian-speaking population, since the lack of Estonian language skills among Russian-speakers would prevent them from performing their jobs and public services in Russian. The initial law did not change the language of instruction in schools.

In 1992, the first reform was launched to integrate Russian-medium schools into Estonian school system. Schools were moved under the administrative jurisdiction of the Estonian Ministry of Education and the Estonian curriculum was introduced (that meant among other things adding one extra year of schooling). However, the language of instruction remained Russian. Estonian language teaching hours were introduced from grade one, and standardized testing for Estonian as a second language (ESL) was developed. In the early years of the reform, there was a significant shortage of ESL teachers. Estonian universities developed programs to train ESL teachers and scholarship on teaching Estonian to non-native speakers. However, one of the biggest challenges was to re-train teachers from Russian-medium schools to teach based on the Estonian rather than the Russian curricula. The most controversial subject became history teaching.

In 1993, the Estonian Parliament passed amendments to the primary and upper secondary school law that mandated the transition of Russian schools to Estonian-medium instruction by the year 2000. The reform remained only on paper as the severe shortage of teachers who would be able to teach in Estonian prevented the launch of the reform. Russian-medium schools made up one-third of the Estonian education system

and replacing nearly all teachers in these schools with Estonian-language teachers was simply not feasible. As a result, the Estonian language skills of Russian-medium school graduates did not improve significantly in the first decades after the dissolution of the USSR. The lack of Estonian language skills limited education options for Russian-medium upper secondary school graduates in Estonian universities as well as job opportunities in the labor market. Socioeconomic disparities between the Estonian and Russian-speaking populations continued to widen during these first decades and unemployment among Russian-speakers exceeded that of Estonians after data gathering started in early 1990s.

In 2000, Estonia introduced a voluntary bilingual Estonian-Russian language immersion program in Russian-medium schools. The program was based on Canadian immersion programs and included early and late immersion, full immersion and partial immersion. The program was first met with scepticism by the Russian-speaking community. Bilingualism was a new and unknown phenomenon for teachers and for parents alike. Monolingual teaching practices and treatment of all languages, apart from the mother tongue, as foreign languages, was a dominant pedagogical approach in USSR and it was slow to retreat. The Russian-speaking population, as opposed to the Estonians, remained dominantly monolingual during the Soviet regime period. Bilingual teaching and learning as an innovative approach raised many questions regarding the linguistic, cognitive and academic development of children. Intensive public debates drew attention to the successes of bilingual education elsewhere. Also increasing demand for Estonian language skills for their children among Russian parents provided the first generation of students who entered bilingual immersion programs. Over time, however, due to the high-performance results in academic subjects as well as linguistic skills in Estonian and Russian, immersion programs became popular and were on high demand among Russian-speaking parents. Yet, the lack of teachers with sufficient Estonian language skills limited the spread of immersion program to all Russian-medium schools across the country. By 2020, around 20 % of Russian-medium schools used full bilingual immersion programs, another 60 % used partial bilingual teaching and 20 % of the schools remained predominantly Russian-medium schools.

In 2011, the next step in reforming the language of instruction was taken when Estonian was introduced as the primary medium of instruction in all upper secondary schools. In all schools, in grades 10 to 12 instruction had to be provided in Estonian in at least 60 % of the subjects. The law specified that instruction in Estonian must be provided in Estonian literature, Estonian history, social sciences, music and geography (Tomusk 2019). Bilingual teaching practices were promoted to be included in upper secondary level. However, the shortage of qualified Estonian language subject teachers was a serious hindrance to the successful implementation of the reform. The Russian-speaking population, often led by local leaders, voiced opposition to the reform. Nevertheless, at the same time benefits of the knowledge of Estonian were recognized and bilingual teaching was a preferred educational strategy for parents (Eesti ühiskonna integratsiooni monitoring 2008). Opposition to the reform of upper secondary schools was driven mainly by the concerns of the community about the lack of teachers with

sufficient Estonian language skills, and impelled by vocal protest by the teachers who feared losing their jobs as a result of the reform. Since the replacement of such a large number of teachers was not feasible, again, many Russian-speaking teachers continued to teach at the upper secondary level despite the lack of a sufficient level of Estonian skills. This further undermined support for the reform, as the expected benefits of Estonian-medium teaching did not materialize. This reform remained at low performance – no proper bilingual teaching was introduced in the upper secondary level (with few exceptions), the linguistic skills of graduates from these schools showed little improvement, and performance indicators remained low.

However, over the past 20 years, attitudes within the Russian-speaking population toward language in education have shifted significantly. Demand for bilingual teaching has steadily increased every decade and in a 2023 monitoring survey showed that only 3 % of Russian-speaking respondents would choose monolingual Russian-medium education for their children. Half (50 %) of respondents preferred bilingual teaching, either language immersion or Estonian-Russian instruction in various subjects, and further 34 % favored a monolingual Estonian-medium school for their Russian-speaking children (Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2023). Thus, among Russian-speaking parents, the preference for Estonian and bilingual instruction for their children has become the dominantly preferred option in the last decade.

5 Academic and linguistic performance of Estonian and Russian schools

The main concern of policy makers since the 1991 re-establishment of the Estonian common education system has been Estonian language skills among Russian-medium school graduates. While labour market operates *de facto* in Estonian, Russian and English, there are very few sectors and jobs where only Russian language is required. These are dominantly low-paid blue-collar jobs. All higher education institutions in Estonia operate in Estonian or English. Thus, lack of Estonian language skills resulted in educational and socio-economic deprivation for Russian school graduates. Estonian language skills were very low in the 1990s due to the absence of Estonian language teaching in the majority of schools during the Soviet period. In the following years, there was no significant improvement of Estonian language skills, until the introduction of bilingual immersion programs in early 2000s. However, despite an increased number of hours and the introduction of new textbooks for teaching Estonian as a second language, the Estonian language skills of Russian primary school graduates remained below the expected level. According to the national curriculum, Russian primary school graduates are required to achieve a B1 level in Estonian by the end of compulsory education in grade 9 (around age 16). However, as shown in Graph 1, an average of 40 % of Russian-medium school graduates fail to reach B1 levels after nine years of schooling. The consequence of this is that studying in upper-secondary school in Estonian is not achievable.

While a similar proportion of Russian-speaking students continue to upper secondary level as Estonian students, however, their academic achievements and Estonian language skills continue to lag behind.

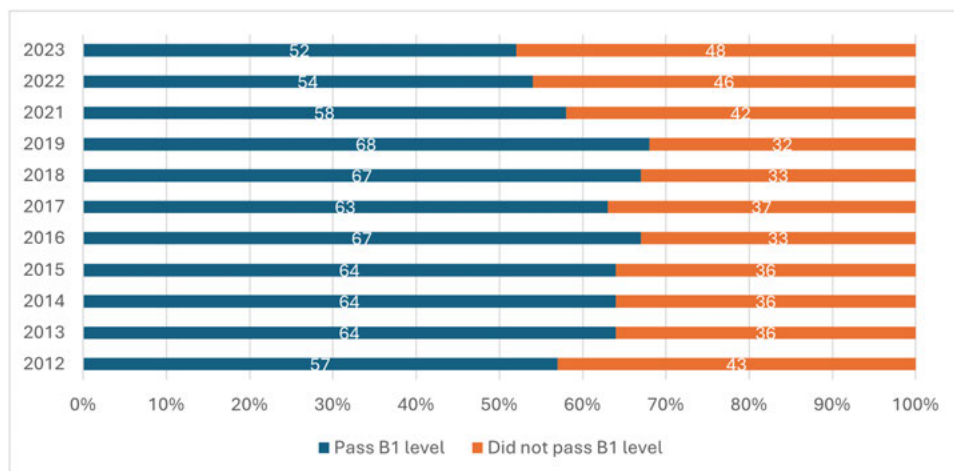


Figure 1: Graduates of general education (grade 9) passing B1 Estonian language levels 2012–2023. (source: Education and Youth Board, 2024)

There are no results for 2020 due to pandemic that started in March that year. Standardized graduation exams were cancelled for that year.

Estonian language skills among Russian-speaking graduates remains a primary concern of policy makers. The skill levels have taken downward fall since the pandemic in 2020 (see graph 1) and thus continuously lower further educational opportunities for Russian-speakers as well as their outlook in the labor market. Underachievement in Estonian language skills often creates a trajectory where significantly fewer Russian-speaking graduates pursue higher education. According to a report by the National Audit Office, far fewer graduates of Russian-medium schools reach higher education compared to their Estonian school graduates (National Audit Office 2023). The difference is as high as 10 percentage points: among the Estonian cohort that graduated school in 2006, 32 % continued to higher education, while only 23 % of the same age cohort of Russian school graduates reached higher education (National Audit Office 2023).

Until Estonia joined the OECD PISA research project, there was no comparative data available on the academic performance of Russian- and Estonian-medium schools. There was a general understanding among the Russian-speaking community that whilst Estonian language skills are lacking, academic performance of children studying in their first language is better than those studying in a second language. Then, PISA research brought rather unpleasant results where Russian-medium schools performed lower than Estonian schools across all skill areas – reading, mathematics, and science. Since 2006, when Estonian 15-year-olds were first tested in PISA, the results of Russian-me-

dium school students have, on average, scored 30 points lower in all skills and in some skills reaching as much as 40 points difference (Tire et al. 2023). Graph 2 provides a visual representation of these PISA test results.

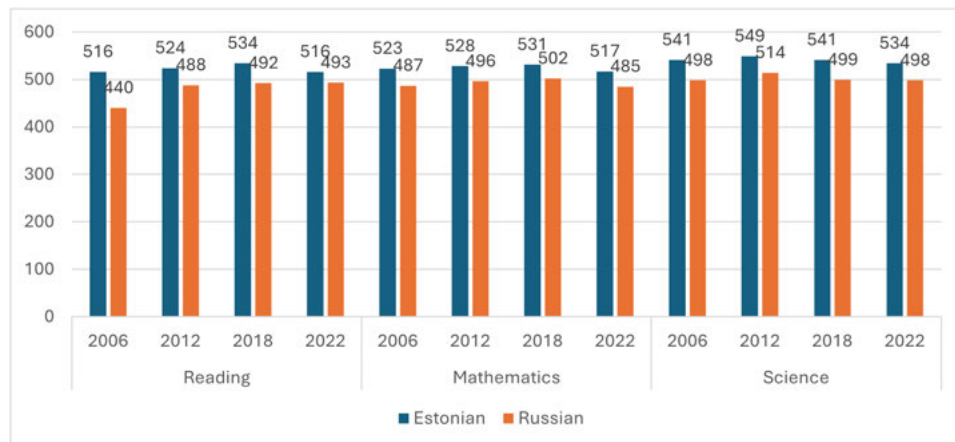


Figure 2: PISA results in mathematics, reading and science among Russian and Estonian-medium school pupils 2006–2022. (source: Tire et al, 2023)

Reading skills have continuously improved among the Russian school students (while at the same time Estonian students' reading skills had a slight drop after the pandemic). Yet, despite the methodological changes adopted to teaching reading and literacy in Russian schools after the shocking results of the first PISA test in 2006 (the points difference was 76 points, which constitutes nearly two years of schooling), Russian students have still not reached the same reading levels as their Estonian counterparts.³

Similar gaps are evident in the 9th-grade national standardized graduation exams in mathematics and English. All lower-secondary graduates are required to pass standardised national mathematics exams. While Russian-medium schools performed on par with Estonian schools between 2012–2014, the gap between the exam results has widened significantly since then. The gaps are also noticeable in standardized national English language exams: in 2023, students from Estonian-medium schools scored an average of 91.3 points (out of 100), while students from Russian-medium schools averaged 79.5 points⁴.

These gaps in academic achievement cannot only relate on language issues, as Russian-medium schools teach and pass national exams in the first language of their students. Erss (2022) has argued based on her research of Estonian and Russian-medium upper secondary school pupils and teachers, that teachers in Russian-medium schools do not support enough learner-centred pedagogy that focuses on learner autonomy and agency (Erss 2022, Erss 2024). Learner agency is an important factor in academic per-

³ It is important to note here that PISA tests are run on the first language of a student. Russian students do reading, mathematics and science test in Russian, Estonian students in Estonian.

⁴ Standardized exam results for all schools in Estonia can be reached here: <https://eis.ekk.edu.ee/eis/eksamistatistika>.

formance and in further educational choices. In Russian-medium upper secondary schools there were fewer elective courses to be chosen by the students. Compared to Estonian 16-year-olds, Russian students had less options to choose the school they prefer to attend; due to financial limitations of their parents and due to the lack of sufficient Estonian language skills they mostly had to choose Russian-medium schools (Erss 2022). Erss concluded that linguistic segregation, which begins at the kindergarten level, disadvantages Russian youth in Estonia by limiting their linguistic skills, learner agency, autonomy, and future educational opportunities (Erss 2022). Furthermore, researchers have shown that an ethnically segregated school system, where Estonian and Russian-speaking students study separately, not only affects the linguistic skills of Russian-speaking students but results in many challenges for integration and social cohesion due to the acculturation in different informational and cultural systems, while contributing to the marginalization of Russian youth in further education and the labor market, contributing to their poorer socio-economic status as well as alienation from the state (Kunitsõn & Kalev 2021). The differences in performance between Estonian and Russian school students can further be explained by socio-economic factors, including parents' educational levels, income, and the overall socio-economic background of the school community (Täht et al. 2018). No studies which examine the difference between the Russian students in various language programs – monolingual Estonian or Russian programs, bilingual early or late language immersion programs- have been conducted, and therefore no conclusions can be drawn about the impact of language on the performance of students in PISA tests (Kallas & Küün 2019).

6 Transition to Estonian language of instruction 2024–2030

In December 2022, the Estonian Parliament passed amendments to the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act, mandating the full transition of all public education to Estonian as the language of instruction (PGS 2022). A year earlier Latvian parliament had adopted changes to law that foresaw all public and private education in all levels shift to Latvian language of instruction in three years (2023–2026). Estonian policymakers did make notes from the Latvian policies; however, the transition was expanded to six years (2024–2030) considering the shortage of teachers able to teach in Estonian. Language reform in Estonia and Latvia is unprecedented in its scope as one-third (30%) of students must change their language of instruction. In Estonia, the reform foresees gradual transition into the Estonian language of instruction starting with the 2024/2025 academic year. From September 2024, all kindergartens and 1st and 4th-year students in all public schools will begin studying in Estonian. Each year, new cohorts of 1st and 4th-year

students will shift to Estonian-language instruction, and by 2030, all primary and secondary schools in Estonia will operate as Estonian-medium schools. The transition reform is presented in Graph 3:

	2024/2025	2025/2026	2026/2027	2027/2028	2028/2029	2029/2030
1 st year						
2 nd year						
3 rd year						
4 th year						
5 th year						
6 th year						
7 th year						
8 th year						
9 th year						

Figure 3: Transition to Estonian-medium instruction in Estonia 2024–2030.

This transition reform requires an increased supply of teachers who master Estonian at the C1 level. Estonia is using a rather demanding national Estonian language examination system where applicants must pass state-run national tests in Estonian to reach levels B1 to C1. All teachers working in public and private schools must master Estonian on level B2, teachers who teach in Estonian must master it on at least level C1. The exception is made for the teachers working in international schools under the International Baccalaureate (IB) curriculum or bilateral agreements, who have to master Estonian on the same level as permanent foreign residents (B1). Language skills of teachers are monitored regularly by the Estonian Language Board. National testing is required of teachers who have not obtained their pedagogical degrees or master's degree in Estonian. The reform is putting high pressure on Estonian-language teacher resources. At the time of writing the article there were approximately 700 teachers who had not mastered Estonian on level C1. With each academic year, the number of teachers who are required to master Estonian on C1 level is increasing. This is one of the greatest challenges the Estonian education system has faced since the restoration of independence in 1991.

A crucial question remains regarding the development of the mother tongue or home language of Russian-speaking children. Academic research has shown that emergent bilingual students need to develop skills in both their home language and the school language to progress cognitively, academically, socially, and linguistically in the school language (Ramírez et al. 1991; Thomas & Collier 1997, 2002; Hakuta et al. 2000; Garcia & Kleifgen 2018). This knowledge stems from the seminal work of Jim Cummins on bilingualism and the understanding of *common underlying proficiency* between languages (Cummins 1981). Cummins argued that as children acquire knowledge and skills in their first language, they also acquire language-independent skills that can be applied when learning a second language. In short, acquiring skills in one language lays the basis for better acquiring skills in second (and third and so forth) languages. This model explains why it becomes easier to learn each additional language.

Policy-makers in many countries have ignored academic knowledge about the development of bilingual children due to political contestations. In Estonia, since Russia's full-scale aggression against Ukraine, the heightened securitized minority situation (see chapter 2 in this paper), has made it difficult to argue for bilingual Estonian-Russian education programs for Russian-speaking students. Instead, monolingual programs have become politically prioritized (Cergö, Kallas, Kiss 2024). However, recommendations have been made to the curriculum plans for schools that teach large numbers of Russian-speaking students to include two hours of Russian as a mother tongue instruction per week into the school curriculum. This recommendation is based on academic knowledge of common underlying proficiency and the interdependence of languages in the cognitive and academic development of bilingual students (Cummins 1981).

To monitor the academic and cognitive progress of Russian-speaking children during the reform, a national monitoring system has been established. National standardized tests are carried out in all schools that are transitioning from Russian to Estonian in year 4, 7 and eventually final tests at the end of year 9. These national standardized tests are also run in an Estonian control group of the same year in random sample schools. Students are tested in mathematics, sciences, Estonian as a second language, and Russian as a mother tongue (with the mathematics and science tests being comparable to those taken by the control group).

Expectations of the outcomes of the reforms among policymakers are to reduce both the academic performance gap and the Estonian language proficiency gap between Estonian and Russian-speaking students. By 2030, all upper-secondary schools (gymnasiums) will operate entirely in Estonian language (exiting from the current 60 Estonian/40 Russian programmes), and it is expected that the linguistic skills and academic performance of Russian-speaking and Estonian-speaking children will no longer differ, enabling Russian-speaking children to choose upper-secondary programs by their choice rather than by the limitations set by their Estonian language skills. It is also expected that the reform will lead to the end of linguistic segregation of children to different schools based on their mother tongue. Although no explicit policy instruments are envisioned here, there is an implicit assumption that once there is no difference in the language of instruction, children will no longer be segregated based on their home language

7 Conclusions

The securitization of minority and language issues in Central and Eastern Europe has had a formative impact on the education policies of these countries. Expectations that joining the EU and NATO will push forward de-securitization have not been realized (Smith 2002). Ontological insecurity among the titular populations remains pervasive. With the onslaught of Russia's war of aggression against Ukraine, securitization of the issue of Russian-speaking minority rights and that of Russian language has intensified. The Russian-speaking population has lost a significant part of its agency to politically mobilize around Russian linguistic rights. In this context, the integration of the

Russian-speaking population into Estonian society has shown positive trends with each passing generation. The most significant changes are occurring in the field of education, where two separate education systems – that of Estonian and Russian-medium schools – are in the process of full integration. While the reform of school integration has been slow in the past 30 years with significant fallbacks due to the lack of resources, it is currently underway to an unprecedented extent. Full integration of the former Russian-medium schools into the Estonian-medium education system involves a language shift for one-third of students and teachers over the next six years. This language shift foresees the emergence of bilingual Estonian-Russian speakers rather than monolingual Estonian or Russian speakers. Bilingual teaching practices are introduced and multilingualism is a preferred outcome of the reform. However, whether the education integration reform will de-securitize the Russian minority question in Estonia remains to be seen.

References

- Brubaker, Roger (1996). *Nationalism Reframed. Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge University Press.
- Cergö, Z.; Kallas, Kristina & Kiss, T. (forthcoming, 2024). Kin-state Intervention and the Securitization-Minority Policy Nexus: Hungarians and Russian-speakers in Central and Eastern Europe. *Journal of Global Security Studies* 10/1. [DOI <https://doi.org/10.1093/jogss/ogae035>].
- Eesti ühiskonna lõimumismonitooring 2023. (Integration monitoring Estonia 2023). Kultuuriministeerium/Kantar Emor.
- Garcia, Ofelia & Kleifgen, Jo Anne (2018). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and Practices for English Learners*. Teachers College Press.
- Hakuta, Kenji; Butler, Yuko Goto & Witt, Daria (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Kallas, Kristina (2016). Claiming the diaspora: Russia's compatriot policy and its reception by Estonian-Russian population. *JEMIE - Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 15 (3), 1–25.
- Kallas, Kristina & Küün, Elvira (2019). *Diskussioon kakskeelsest haridusest: teadusuuringud ja Eesti mudelid*. Riigikogu Toimetised 40/2019.
- Kunitsõn, Nikolai & Kalev, Leif (2021). "Citizenship Education Policy: A Case of Russo-phone Minority in Estonia." *Social Sciences* 10 (4): 1–31. [<https://doi.org/10.3390/socsci10040131>]
- Kymlicka, Will (2002). "Multilingualism and minority rights: West and East." In *JEMIE - Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 4, 1–24. [Online: https://www.researchgate.net/publication/26454185_Multiculturalism_and_Minority_Rights_West_and_East; 27.09.24].

- National Audit Office (2023). *Estonian language training in a Russian-language basic school*. Report of National Audit Office to Riigikogu. [Online: <https://www.riigikontroll.ee/Suhtedavalikkusega/Pressiteated/tabid/168/ItemId/2398/amid/557/language/et-EE/Default.aspx>; 27.09.24].
- PGS (2022). *Põhikooli ja Gümnaasiumiseadus*. [Online: <https://www.riigiteataja.ee/akt/101032023027>; 27.09.24].
- Ramirez, David; Yuen, Sandra D. & Ramey, Dena Rosen ; Pasta, David J. & Billings, David K. (1991). *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*. Aguirre International.
- Smith, David (2002). *Framing the National Question in Central and Eastern Europe: A Quadratic Nexus?* The Global Review of Ethnopolitics 2:1, 3–16.
- Stroschein, Sherrill (2012). *Ethnic Struggle, Coexistence and Democratization in Eastern Europe*. Cambridge University Press.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington.
- Thomas, Wayne P., Collier, Virginia P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).
- Tire, Gunda et al. (2023). *PISA 2002. Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Haridus- ja teadusministeerium.
- Täht, Karin et al. (2018). *Eesti ja vene õppekeeleaga koolide 15-aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinuse põhjuste analüüs*. Tartu Ülikool.
- Wæver, Ole (1995). *Securitization and Desecuritization*. In Lipschutz, Ronnie D. (Ed.), *On Security*. Columbia University Press.

Wie Lernende mit kulturspezifischen Begriffen umgehen: Mediationskompetenzen im universitären DaF-Lehr-Lern-Kontext¹

ULRIKE ARRAS², KATHARINA SCHUHMANN³

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Lerngruppen (hier im Kontext universitärer Fremdspracherwerb) eine Mediationsaufgabe gemeinsam umsetzen und dabei interkulturelle Kompetenzen die Mediationshandlungen steuern. Grundlage der Beobachtungen ist eine explorative empirische Untersuchung zu Mediationshandlungen bei US-amerikanischen Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF-) Lernenden, die in Kleingruppen eine kollaborative Aufgabe mit akademischem Lebensweltbezug per Videokonferenz bearbeiten. Als Analyseinstrument für die Verbaldaten dienen die seit 2020 verfügbaren ausdifferenzierten Mediationsskalen und -deskriptoren des GeR-Begleitbandes (Europarat 2020), die auf einem erweiterten Mediationsbegriff basieren. Die Daten zeigen, dass das Lernteam verschiedene Mediationshandlungen einsetzt, um die kollaborative Aufgabe zu bewältigen. Der Umgang der Gruppe mit kulturspezifischen Begriffen und Phänomenen liefert zudem Hinweise auf die Bedeutung und Funktion von Mediation.

This article explores the question of how groups of foreign language learners at university collaborate on a mediation task and how intercultural competence guides their mediation actions. The observations are based on an exploratory empirical study of the mediation competencies of US-American learners of German as a Foreign Language (GFL) working in small groups via video conferencing on a collaborative task within an academic context. The differentiated mediation scales and descriptors of the CEFR/Companion Volume (English version: Council of Europe; Language Policy Programme; Education Policy Division & Education Department 2018; German version: Europarat 2020), which are based on an expanded concept of mediation, serve as an analytical tool for the verbal data. The data show that the teams use different

1 Die beiden Autorinnen sind in alphabetischer Reihenfolge genannt; Ulrike Arras und Katharina Schuhmann sind beide Erstautorinnen und haben gemeinsam den vorliegenden Aufsatz bzw. diesen ersten Entwurf verfasst und überarbeitet. Die Studie, auf der der Beitrag basiert, erhielt vor Beginn ein positives Votum durch die Ethikkommission der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und wurde zum Teil mit BMBF-Mitteln (Katharina Schuhmann, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) finanziert. Wir danken studentischen Hilfskräften der Universität Oldenburg für ihre Transkriptionsarbeit sowie Gutachtenden und Herausgebenden für Anregungen.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Ulrike Arras, Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung g. a. s. t., Universitätsstraße 134, 44799 Bochum, E-Mail: arras@gast.de.

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Katharina Schuhmann, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, E-Mail: Katharina.Schuhmann@uol.de.

mediation activities to accomplish the collaborative task. Moreover, the data provide information on how the groups treat culturally specific terms and phenomena to accomplish the task. This provides insights into the meaning and function of intercultural competence for mediation.

1 Begründungszusammenhang

Arbeiten, Lernen, private sowie öffentliche Kommunikation finden – bedingt durch Globalisierung, Migration und zunehmende Mobilität von Menschen – zunehmend in mehrsprachigen Umgebungen statt. Hinzu kommt die durch die Pandemie-Erfahrung der Jahre 2020 bis 2022 beschleunigte Entwicklung digitaler Kommunikationsbedingungen. Diese Faktorenkomplexion aus Digitalität, Mehrsprachigkeit und plurikulturellen Einflüssen führt zu besonderen Herausforderungen für Interaktion und Kooperation, sei es im Kontext Bildung (etwa mehrsprachige Arbeitsgruppen im Studium), in beruflichen Zusammenhängen (Besprechungen und Teamsitzungen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit), in Face-to-Face-Situationen unter den Bedingungen geteilter Raum und geteilte Zeit oder in Videokonferenzen. Für unseren Bereich des Lehrens und Lernens von (fremden) Sprachen entstehen dabei Fragen: Wie arbeiten Lernende in mehrsprachigen Kontexten und unter digitalen Bedingungen zusammen? Wie gehen sie mit Aufgaben um, für die interkulturelle Sensibilität und Empathiefähigkeit in Arbeitsgruppen erforderlich sind? Welche Mediationsstrategien setzen sie ein, um die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe zu gewährleisten? Welche Mediationshandlungen sind erforderlich, wenn die eigene Arbeitsgruppe für andere Personen Informationen aufbereiten oder ein Projekt vorbereiten soll? Wie viel Empathie und interkulturelle Kompetenz zeigt sich, wenn diese Zielgruppe kulturell distant ist und sich an einem anderen Ort befindet?

Solche Fragen müssen wir beantworten, wenn wir unsere Lernenden auf das Miteinander in von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität geprägten Gesellschaften und Arbeitswelten vorbereiten wollen. Welches (pluri-)linguale, kognitive und Wissensrüstzeug brauchen sie, um in mehrsprachigen Teams in Präsenzsituationen oder unter virtuellen Bedingungen möglichst konfliktarm und lösungsorientiert kooperieren zu können?

Erste Untersuchungen und Projekte liefern Hinweise darauf, welche Mittlungsstrategien in solchen mehrsprachigen Teams eingesetzt werden und wie erfolgreich sie dabei sind. Zu nennen ist vor allem das EU-finanzierte DYLAN-Projekt (*Language Dynamics and Management of Diversity*) (Berthoud, Grin & Lüdi 2013), an dem sich 20 Forschungseinrichtungen in 12 Ländern europaweit beteiligten. Es widmete sich über einen Zeitraum von fünf Jahren (2006–2011) der Diversität des Sprachgebrauchs in verschiedenen gesellschaftlichen Domänen in Europa, so etwa in der Wirtschaft oder in der Verwaltung, aber auch in Bildungsinstitutionen⁴. Im DYLAN-Projekt wurden die Bedingungen faktischer Sprachenvielfalt in Europa identifiziert, konkret wurde der

4 Ausführlich zum DYLAN-Projekt in Berthoud, Grin & Lüdi (2013) sowie der DYLAN-Webseite: www.dylan-project.org.

Sprachgebrauch in verschiedenen institutionellen Kontexten untersucht. Die Daten zeigen, dass die Mehrsprachigkeit entgegen der weit verbreiteten Vorstellung eines Hindernisses ganz im Gegenteil quasi Tag für Tag praktisch umgesetzt wird und sich dabei eine breite Vielfalt an Strategien im kommunikativen Miteinander zwischen Sprachen und Varietäten zeigt, in ganz unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen. Mediation bzw. verschiedene Facetten von Mediation sind hierbei selbstverständlich wichtige Strategien, wie etwa Veronesi, Spreafico, Varcasia, Vietti & Franceschini (2013) zeigen. Insgesamt erbrachte das DYLAN-Projekt aufschlussreiche Einblicke in die praktische mehrsprachige Kommunikation und beweist die Flexibilität und ergebnisorientierte Verwendung sprachlicher/plurikultureller Ressourcen im Alltag.⁵

Zu Recht fokussiert daher der nun seit 2020 in deutscher Sprache vorliegende Begleitband des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) Mediation und liefert auch erstmals die bislang fehlenden Skalen zu diesem wichtigen Kompetenzbereich. Mediation war zwar bereits in der ursprünglichen Ausgabe des GeR von 2001⁶ konstituierend, doch fehlten damals die entsprechenden Skalen und Deskriptoren. Der Begleitband erweitert nun sogar den Mediationsbegriff in drei Modi von Mediation. Der im Deutschen bislang verwendete Begriff der Sprachmittlung greift daher zu kurz, um den Facettenreichtum von Mediation darzustellen, sodass wir in unseren Analysen den Paradigmenwechsel mitvollziehen und wie im Begleitband nicht mehr von Sprachmittlung, sondern allein von Mediation die Rede sein soll. Nunmehr gehen wir also von einer Trias aus:

- „Mediation von Texten“ versteht sich als Verarbeitung und zielgruppengerechte Weitergabe von (mündlich oder schriftlich verfassten) Informationen für andere. Typische Mediationshandlungen dieser Kategorie sind etwa das Zusammenfassen von Texten oder das Anfertigen von Notizen (vgl. die Skalen „Verarbeitung von Texten“ (Europarat 2020: 119–122) und „Notizen anfertigen (in Vorträgen, Seminaren, Besprechungen usw.)“ (ebd.: 125–126)).
- Für „Mediation von Konzepten“ stehen Skalen wie „Interaktion und Zusammenarbeit in der Gruppe erleichtern“ bereit (ebd. 130–132). Mit solchen Mediationshandlungen wird die Zusammenarbeit fluid, die Kooperation und Ko-Konstruktion von Bedeutung möglich.

⁵ Speziell zur mehrsprachigen Kommunikation im Hochschulbereich siehe Veronesi et al. (2013).

⁶ Die erste Ausgabe des Referenzrahmens war die englischsprachige Version (CEFR) und wurde vom Europarat 2001 herausgegeben (Council of Europe 2001). Sie wurde in den Folgejahren in alle europäischen Sprachen und in eine Reihe außereuropäischer Sprachen übersetzt – insgesamt rund 40 Sprachen. Die deutschsprachige Ausgabe erschien ebenfalls 2001 (Europarat 2001). Der Begleitband (Europarat 2020) bzw. die englischsprachige Ausgabe des Companion Volume war erstmals 2017 online zugänglich und erschien dann 2018 als Printversion (Council of Europe 2018). Das Companion Volume/der Begleitband ist das Ergebnis eines mehrjährigen Projekts zur Überarbeitung des Referenzrahmens. Damit sollten einige Schwachpunkte des Referenzrahmens von 2001 (Council of Europe 2011) korrigiert werden, etwa die Inkohärenz einiger Skalen, und vor allem mussten die fehlenden oder durch die Entwicklungen in Sprache und Kommunikation notwendig gewordenen Kompetenzbereiche ergänzt werden, so etwa zur Online-Kommunikation oder eben zur Mediation.

- „Mediation von Kommunikation“ schließlich bezieht sich auf die Atmosphäre, in der die Interagierenden kooperieren. Sensibilität für Kommunikationsstörungen, Missverständnisse, Widersprüche innerhalb der Gruppe und entsprechende Lösungsstrategien, wie sie etwa die Skala „plurikulturellen Raum fördern“ (Europarat 2020: 135–136) benennt, können die Kooperation über Sprachen, Varietäten und Kulturen hinweg erleichtern.

Tatsächlich sind die drei Kategorien oft nicht klar voneinander zu trennen, vielmehr bedingen sie sich gegenseitig oder ergänzen sich, sodass eine eindeutige Zuordnung bestimmter Handlungen nicht immer gelingt. Darauf weist der Begleitband selbst hin, wenn er konstatiert, dass „in der Praxis eine vollständige Unterscheidung verschiedener Typen von Mediation nicht möglich“ (ebd.: 113) sei.

Gemein ist allen drei Modi von Mediation die Erleichterung oder das Zustandekommen von möglichst reibungsloser und effektiver Kooperation in (mitunter mehrsprachigen) Kommunikationsräumen,

um einen sozialen und kulturellen Prozess zu beschreiben, der darauf zielt, Bedingungen für Kommunikation und Kooperation herzustellen, indem mögliche schwierige Situationen und Spannungen aufgegriffen und hoffentlich entschärft werden (ebd.: 113).

Dies wird veranschaulicht durch die Metapher der Brücke:

Bei Mediation agieren die Nutzenden/Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten [...] und manchmal von einer Sprache zu einer anderen (sprachübergreifende Mediation) (Europarat 2020: 112).

Weiterhin betont der Begleitband Rolle und Funktion von Sprache und Sprachhandlungen, um die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Mediationsprozesse bereitzustellen: Der Fokus liegt auf der Rolle, die Sprache in Prozessen spielt, wie beispielsweise Raum und Voraussetzungen für gelingendes Kommunizieren und/oder Lernen schaffen, bei der Konstruktion neuer Bedeutungen zusammenzuarbeiten, andere zu ermutigen, neue Bedeutung zu konstruieren bzw. zu verstehen und neue Informationen in geeigneter Weise weiterzugeben. Die Kontexte können sozial, pädagogisch, kulturell, linguistisch oder beruflich sein (ebd.: 112).

Die Zusammenarbeit im Team erfolgt also durch Ko-Konstruktion von Bedeutung. Dies wiederum macht gerade in plurikulturellen und mehrsprachigen Kontexten interkulturelle Kompetenzen erforderlich. Interkulturelle Kompetenz kann somit als Teilkompetenz oder Voraussetzung für Mediationskompetenz verstanden werden (vgl. Byram 1995; Byram, Nichols & Stevens 2001; Hallet 2008; Gebauer & Kieweg 2008; Kolb 2009; Caspari & Schinschke 2010; Senkbeil & Engbers 2011: 43; Abendroth-Timmer & Plikat 2017; Kolb 2022), denn

offensichtlich ist das Vermitteln zwischen verschiedenen Sprachen stets auch ein Vermitteln zwischen verschiedenen Kulturen, basierend auf dem modernen Verständnis des vielschichtigen Wechselspiels von Sprache und Kultur (Senkbeil & Engbers 2011: 46).

In unserer empirischen Studie zu Mediationskompetenzen in universitären Lerngruppen haben wir daher nicht zuletzt interkulturell motivierte Mediationsstrategien in den Blick genommen. Wie gehen die Lernenden z. B. mit kulturspezifischen Phänomenen um? Wie erarbeiten (ko-konstruieren) sie diese untereinander? Und wie (sprach-)mitteilen sie sie für eine räumlich, zeitlich und kulturell distante Zielgruppe? Das Design der Studie sowie zentrale Ergebnisse sollen im Folgenden skizziert werden.

2 Empirische Studie

Um unsere Forschungsfragen zu verfolgen, führten wir eine explorative empirische Studie durch. Bei dieser Studie handelt es sich um eine Beobachtung, für die wir keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Vielmehr handelt es sich um eine Beobachtungsstudie, deren Verbaldaten qualitativ interpretiert werden. Für diesen Beitrag werden wir an einer ausgewählten Belegstelle darlegen, wie sich Mediationshandlungen in Bezug auf kulturelle Phänomene mithilfe des erweiterten Mediationsbegriffs erfassen bzw. beschreiben lassen.

2.1 Design

Die Studie wurde pandemiebedingt digital durchgeführt. Sechzehn Teilnehmende trafen sich in insgesamt vier separaten Arbeitsgruppen à drei bis fünf Personen zusammen mit der Mitautorin KS zeitgleich für zwei Stunden auf dem Videokonferenzsystem BigBlueButton (BBB). Die Teilnehmenden waren zum Großteil Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Lernende; um die Arbeitsgruppen kulturell und sprachlich heterogen zu gestalten, gab es in jeder Arbeitsgruppe auch eine Person, die Deutsch als Erstsprache sprach und in Deutschland aufgewachsen ist. Die Deutschlernenden befanden sich an unterschiedlichen Orten in den USA und sprachen Englisch als Erstsprache, außer einer Person, deren Erstsprache Polnisch war. Durch einen separat durchgeführten OnSET-Sprachtest (Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g. a. s. t.) 2022⁷) konnte ermittelt werden, dass die Teilnehmenden Kompetenzen in Deutsch zwischen B1 und C1+ aufwiesen, wobei B2 am häufigsten vorkam.⁸

Das Kernstück der BBB-Sitzung war eine handlungsorientierte, interaktive, kollaborative Gruppenaufgabe, die insgesamt zwischen 50 und 52 Minuten pro Gruppe beanspruchte. Im Sinne der Forschungsfrage wurde das Ziel der Aufgabenstellung so gewählt, dass kulturspezifische Phänomene in Bezug gesetzt werden sollten. Zu

7 Wir danken der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) für die kostenlose Bereitstellung der OnSET-Sprachniveau-Einstufungstests (g.a.s.t. 2022).

8 Die Teilnehmenden füllten zudem außerhalb der BBB-Sitzung einen kurzen Fragebogen zu ihrem Sprachenprofil aus, auf welchen hier nicht weiter eingegangen werden soll. Alle Versuchspersonen erhielten für ihre Teilnahme eine Aufwandsentschädigung.

diesem Zweck sollten Informationen für andere aufbereitet, zusammengestellt und vorgestellt werden. Somit mussten die Teilnehmenden innerhalb ihrer Arbeitsgruppe Inhalte aushandeln und Konzepte ko-konstruieren, was Mediationshandlungen innerhalb der Arbeitsgruppe erforderlich machte, um diese sodann für das Zielpublikum darzustellen und somit Mediation für die Zielgruppe elizitierte.

Die konkrete Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

Erstellt eine ansprechende deutschsprachige Infografik für Studierende aus Deutschland, die überlegen, ein Austauschstudium in den USA zu machen.

Die Infografik soll folgende Frage beantworten: Wie unterscheiden sich US-amerikanische und deutsche Universitäten aus der Sicht von Studierenden?

Um die Aufgabe zu bearbeiten, wurde den Teilnehmenden während der BBB-Sitzung englischsprachiges Material zum Thema in Form von drei kurzen Videos und zwei schriftlichen Texten zur Verfügung gestellt. Die Mitautorin KS spielte einleitend zwei der Videos zum Thema für alle ab. Darüber hinaus konnten die Teilnehmenden auch ihre eigenen Kenntnisse, Erfahrungen, persönlichen Erlebnisse im Hinblick auf die Aufgabenstellung einbringen sowie selbstständig im Internet nach weiteren Informationen recherchieren.

Die Infografiken wurden von den Arbeitsgruppen mithilfe der Software Canva erstellt. Die Zielgruppe der Infografik – Studierende an Hochschulen in Deutschland – blieb fiktiv. Ebenso musste schlussendlich die Präsentation und Erläuterung der Infografiken, die innerhalb der Arbeitsgruppen mit der Software Canva erarbeitet wurden, in einem fiktiven Raum verbleiben, da sich aus administrativ-praktischen Erwägungen keine Möglichkeit ergab, eine entsprechende Gruppe an Teilnehmenden auf deutscher Seite zu rekrutieren. Somit einigten wir uns darauf, dass die Teilnehmenden am Ende der Gruppenarbeitsphase ihre Infografik im Rollenspiel für ein fiktives Zielpublikum begleitet von einem mündlichen Vortrag bzw. mündlich vorgetragenen Erläuterungen präsentierten; die Versuchsleiterin und Mitautorin KS fungierte dabei als stellvertretendes Auditorium.

2.2 Auswertungsansatz

Für Audioaufnahmen wurden orthografische Transkripte angelegt. Dabei wurden die Aufnahmen zunächst automatisch mit der Software f4x (Audiotranskription 2022a) transkribiert. Dieser Entwurf wurde anschließend von mindestens zwei Personen unter Zuhilfenahme der Videoaufnahmen in der Transkriptionssoftware f4transkript (Audiotranskription 2022b) überarbeitet und formal an die Transkriptionsrichtlinien⁹ für dieses Projekt angepasst. Anhand der orthografischen Transkripte sowie der audiovisuellen Aufnahmen werteten die beiden Autorinnen die Interaktionen in Bezug auf Mediationshandlungen sowie passende Mediationsdeskriptoren qualitativ im gemeinsamen

⁹ Die Transkriptionsrichtlinien für dieses Projekt sind unter folgendem Link verfügbar: <https://osf.io/ymvck/> (Schuhmann 2023).

Austausch aus. Dabei wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden prägnante Mediationshandlungen und -strategien in den Transkripten und anhand der audiovisuellen Daten identifiziert. Die identifizierten Mediationshandlungen wurden dann mithilfe der Mediationsskalen und Beispieldeskriptoren des Begleitbandes kategorisiert. Dies stellte sich als ein sehr zeitaufwendiger und diskussionsreicher Prozess heraus. Im diskursiven Austausch und auf Basis des Dialog-Konsens-Verfahrens (vgl. Scheele & Groeben 2010) handelten die Autorinnen jeweils einen Konsens in Bezug auf einzelne Belegstellen aus. Dabei kann dieser methodische Ansatz gleichwohl als ein Ergebnis der Studie gewertet werden, denn Mediationshandlungen lassen sich nicht immer eindeutig und trennscharf den einzelnen Mediationsskalen und -deskriptoren zuordnen (vgl. Arras & Schuhmann 2024a), worauf im Übrigen wie bereits erwähnt der Begleitband selbst aufmerksam macht (s. Europarat 2020: 113).

3 Exemplarische Analyse zu interkultureller Kompetenz und zum Umgang mit kulturspezifischen Phänomenen und Begriffen

Im Folgenden stellen wir exemplarisch einen Auszug vor, in dem die Teilnehmenden Mediationshandlungen zu einem kulturspezifischen Phänomen zeigen. Anhand der Verbaldaten wird das inhaltliche, konzeptionelle Aushandeln von interkulturellen Vergleichen unter den Mitgliedern dieser Arbeitsgruppe als eine Ebene der Mediation sichtbar. Hier zeigen sich vor allem Mediationshandlungen und -strategien, die wir der Kategorie bzw. dem Modus „Mediation von Konzepten“ zuordnen.

Der folgende Transkriptionsausschnitt stammt von Gruppe 1 ($n = 4$), einer Gruppe mit drei DaF-Lernenden und einer Person mit L1 Deutsch, die alle an der gleichen Universität in den USA als *undergraduate* oder *graduate students* eingeschrieben waren und sich untereinander kannten. Die DaF-Lernenden erzielten jeweils die folgenden Deutsch-Niveaustufen im OnSET-Test: B1, B2, C1+.

Im Auszug sind die vier Gruppenmitglieder gerade dabei, weitere Punkte und Inhalte für die Infografik auszuloten. Zu Beginn dieses Auszugs schlägt Sarah¹⁰ als einen weiteren Punkt das „Uni-Essen“ vor, also die Thematik der Versorgungs-/Verpflegungsangebote von Studierenden auf dem Campus. Daniel reagiert positiv auf diesen Vorschlag. Unmittelbar darauf ergänzt Ella ihre Sichtweise auf die Beschreibung der Verpflegungssituation, die Sarah zuvor begonnen hatte. Die Teilnehmenden diskutieren in diesem Auszug den Aspekt der Essenskultur(en) in den beiden Bezugsländern USA und Deutschland und stellen heraus, worin sich diese unterscheiden bzw. ähneln. Sowohl die Verpflegung selbst als auch die Kosten in beiden Systemen werden mit-

10 Hinweis: Die Daten sind anonymisiert und die Namen geändert, d.h., es handelt sich hier selbstverständlich nicht um die tatsächlichen Namen der Teilnehmenden.

einander verglichen. Dabei wird der sog. *meal plan*¹¹ an vielen US-amerikanischen Universitäten thematisiert. Die Gruppe ist sich der Kulturspezifität und der Bedeutung des Phänomens bewusst und reflektiert, ob und wie man das zugrunde liegende Konzept übersetzen oder umschreiben, also der Zielgruppe vermitteln könnte.

Insgesamt widmet sich die Gruppe ca. neun Minuten lang diesem sprachlich-kulturellen Problem, was schon als ein erster Hinweis gewertet werden kann, dass hier auf interkulturelle Sensibilität, Empathiefähigkeit sowie sprachliche Kompetenzen (in beiden involvierten Einzelsprachen, d. h. Englisch und Deutsch) zu schließen ist.

(1) Auszug Gruppe 1:

SARAH: #00:10:57–0# Wenn ich an ehm Uni-Essen eh in den USA denke, denke ich normalerweise an ehm den Essenssaal so zu sagen und ehm man hat den Eintritt und zahlt dafür und dann kann man so viel essen, wie man möchte. Und ich glaube so was gibt es in Deutschland nicht. #00:11:20–7#

DANIEL: #00:11:20–7# Ja das ist ?gut? #00:11:22–1#

ELLA: #00:11:22–1# So wie ein Buffet. #00:11:23–3#

SARAH: #00:11:23–3# Ja #00:11:24–8#

ELLA: #00:11:24–8# Das ist nicht bei a- alle Unis hier in den USA, aber *ziemlich oft glaube ich* #00:11:31–4#

JOE: #00:11:28–2# *?Eh eh?* Manchmal an an eh bei Uni XY war das [...] aber [...] #00:11:39–9#

DANIEL: #00:11:40–9# Vielleicht ist es auch impliziert, wenn wir sagen ein Preis für alle Gerichte dann ist, dann ist das vielleicht mit drin, aber vielleicht auch nicht. ?Das ist? Man kann das so sagen. Okay. [XXX] ehm wie- wenn ihr das- Könnt ihr mir sagen, wie viel das ungefähr kostet? Bei Ella war das inklusive [...] im [gestikuliert mit beiden Händen] #00:12:10–6#

JOE: #00:12:10–7# Ich bin nicht sicher, es ist pro Semester ein eh [zeigt „einzelne Menge“ mit Daumen und Zeigefinger] #00:12:15–4#

JOE: #00:12:15–5# Es war pro Semester und dann muss das eh den ganzen Semester eh dauern. ?Dauern? ? Ja. #00:12:23–2#

¹¹ Der Begriff *meal plan* bezeichnet ein an vielen US-amerikanischen Universitäten verbreitetes System, das als eine Art Halb- oder Vollpension umschrieben werden kann. Zu Beginn des Semesters oder eines akademischen Jahres können (oder müssen – an manchen Universitäten ist dies verpflichtend) Studierende bzw. ihre Eltern einen *meal plan* für eine bestimmte Anzahl an Mahlzeiten (eine bis drei pro Tag) käuflich erwerben. Dadurch ist dann die Verpflegung der Studierenden für den jeweiligen Zeitraum finanziert.

DANIEL: #00:12:23–2# Ist das mehr als ?1000?, oder? #00:12:24–9#

SARAH: #00:12:24–9# Ich hab ehm nicht an der Uni gewohnt, im Bachelorstudium, aber ich glaube, dass ein Speiseplan¹² ungefähr bis zu 2000 Dollar gekostet hat. #00:12:35–9#

Der Transkriptionsauszug in (1) zeigt also, wie sich die vier Gruppenmitglieder über die Thematik „Uni-Essen“, d. h. das Verpflegungsangebot an Universitäten in den USA, austauschen, mit dem Ziel, Unterschiede zwischen US-amerikanischen und deutschen Universitäten herauszuarbeiten. Im Laufe des Ausschnitts zeigen sich mehrere Ansätze, die universitäre „Esskultur“ in den USA und ihre prägnantesten Merkmale (impliziert wahrscheinlich als Gegensatz zu dem, was in Deutschland üblich ist) gemeinsam auszuhandeln und zu beschreiben. Dabei stellen die Interaktant/innen u. a. fest, dass auch Unterschiede in der eigenen Kultur, also zwischen einzelnen US-Universitäten, vorliegen („ELLA: #00:11:24–8# Das ist nicht bei a- alle Unis hier in den USA, aber *ziemlich oft glaube ich* #00:11:31–4# – JOE: #00:11:28–2# *?Eh eh?* Manchmal an an eh bei Uni XY war das [...] aber [...] #00:11:39–9#.“). Insgesamt zeugt dieser Aushandlungsprozess von Beschreibungen (SARAH: #00:10:57–0# Essenssaal, Eintritt, so viel essen wie man möchte; DANIEL: #00:11:40–9 ein Preis für alle Gerichte), einem Vergleich (ELLA: #00:11:22–1# Buffet) und Detailinformationen zu den Kosten der Verpflegung auf einem amerikanischen Universitätscampus.

Das gruppeninterne Aushandeln der wichtigen Punkte zum Vergleich der Esskulturen läuft kommunikativ erfolgreich ab, da sich die Gesprächspartner/innen über die Inhalte verständigen können, wie bspw. auch anhand der diskutierten und in die Infografik aufgenommenen Details (vgl. Abb. 1) zu sehen ist. Hierfür würde sich die Skala „Mediation von Konzepten: Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung“ anbieten. Für Sarahs Vorschlag zu Beginn des Auszugs würde Deskriptor B2 zutreffen, in dem es darum geht, Ideen gemeinsam weiterzuentwickeln und Details (gegenseitig) zu erklären bzw. in der Gruppe zu klären. Ein Beispiel-Deskriptor dafür lautet: „Kann in einer Gruppe die eigenen Gedanken präsentieren und Fragen stellen, die andere Gruppenmitglieder zu Stellungnahme einladen“ (Europarat 2020, Anhang 05: Online-Interaktion Mediation: 40). Dieser würde in gewisser Weise auch für Ella passen, oder auch ein weiterer Beispiel-Deskriptor für Mediation von Konzepten auf B2: „Kann Ideen und Meinungen anderer weiterentwickeln.“ (ebd.).

Insgesamt können die Mediationshandlungen im Sinne von gelingender Kommunikation und gemeinsamer Konstruktion von Bedeutung als erfolgreich eingestuft werden. Hier sei gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Deskriptoren als Beispiel-deskriptoren zu verstehen sind und für individuelle Kontexte angepasst werden können und müssen. Zusätzlich bedeutet die B2-Zuordnung hier weder, dass die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden „lediglich“ auf B2-Niveau angesiedelt sind, denn Mediationskompetenzen gehen nicht unbedingt Hand in Hand mit allgemeinen Sprachkompetenzen, jedoch sind Sprachkompetenzen eine Grundlage für komplexe

12 Bei dieser Verwendung von „Speiseplan“ handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um eine wörtliche Übersetzung des englischen Begriffs *meal plan*. Da „Speiseplan“ im Deutschen eine andere Bedeutung hat, handelt es sich in diesem Fall um einen sog. *false friend*.

Mediationshandlungen (vgl. Hallet 2008; Senkbeil & Engbers 2011). Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Deskriptoren auf den B2+ bis C2-Kompetenzstufen in diesem Ausschnitt den Fokus auf Problemlösung, Zusammentragen diverser Meinungen, Konsensfindung und Entscheidungsfindung legen, welche an dieser Stelle des Transkriptionsauszuges weniger relevant für die gruppeninterne Kommunikation zu sein scheinen. Die sprachlichen Handlungen in der Gruppe lassen sich also als zielführend einstufen, um die Bedeutung und Merkmale der spezifischen Esskulturen zu beschreiben und auszuhandeln.

Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass sich das Exzerpt für andere, insbesondere Erstsprechende des Deutschen ohne vertiefte Erfahrungen oder Kenntnisse in der Verpflegung an US-amerikanischen Universitäten möglicherweise (oder sogar wahrscheinlich) nicht oder nicht sofort erschließt. Dies trifft nicht zuletzt auf die wörtliche Übersetzung von *meal plan* mit „Speiseplan“ zu, einem *false friend*, denn „Speiseplan“ ist im Deutschen völlig anders konnotiert.

Im Rahmen der Skala „Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz“ und deren drei Unterskalen thematisiert der Begleitband Mehrsprachigkeit und ermutigt Lernende „alle sprachlichen Ressourcen [...] ein[zu]setzen“ (Europarat 2020: 144), da sich die kommunikative Kompetenz einer Person aus allen erworbenen Sprachen und Kulturen ergibt, die nicht völlig separat memoriert würden, sondern miteinander interagierten (vgl. GeR Kap. 1, Abschnitt 1.3, zitiert in ebd.: 144).

In der Unterskala „Plurilinguales Verstehen“ wird die plurilinguale Fähigkeit ausdifferenziert und es wird spezifiziert, dass Mehrsprachige „Ähnlichkeiten [zwischen Sprachen] nutzen, dabei aber ‚falsche Freunde‘ erkennen“ sollen (Europarat 2020: 148). Insbesondere wird auf dieser Unterskala für B1 u. a. folgender Beispieldeskriptor genannt:

Kann Ähnlichkeiten und Kontraste in Bezug darauf erkennen, wie Konzepte in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden, um zwischen dem angemessenen Gebrauch eines Wortes/einer Gebärde und ‚falschen Freunden‘ unterscheiden zu können. (Europarat 2020: 148)

In dieser „Plurilinguales Verstehen“-Skala würde die Verwendung eines *false friend* dem widersprechen, was für diese Skala auf B1 erwartet wird. Hier möchten wir entgegenhalten, dass einzelne Begriffe wie „Speiseplan“ in Auszug 1 aber immer im Kontext geäußert und verstanden werden. So funktionierte die gruppeninterne Kommunikation im obigen Exzerpt scheinbar problemlos, zumal Sarah den Begriff „Speiseplan“ verwendet, nachdem Daniel nach den Kosten des *meal plan* fragte und damit die Gefahr des Missverständnisses durch den Kontext quasi ausgeräumt war. Im Sinne des *Translanguaging*-Ansatzes (García 2009; Wei 2011; García & Wei 2014) verstehen wir diese Stelle als erfolgreiche kommunikative Sprach- und Mediationshandlung. Denn die Teilnehmenden bedienen sich hier ihrer sprachlichen Ressourcen, was weitestgehend auch im Sinne der Skala „Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen“ (Europarat 2020: 149 ff.) ist: Sarah verwendet einen *false friend*, welcher im multilingualen und interkulturellen Kontext von ihren Gruppenmitgliedern wie intendiert verstanden werden kann; womöglich ist die Verwendung eines *false friend* nicht allen anderen

Gruppenmitgliedern als solcher aufgefallen. Die Kommunikation ist aus der Sicht einer Lehrkraft oder der präskriptiven oder L1-genormten Sichtweise zwar nicht ‚korrekt‘, aber in diesem Kontext vermutlich zielführend. Die diversen sprachlichen Äußerungen im Transkriptionsausschnitt (1), inklusive des *false friend*, können als eine erfolgreiche Ko-Konstruktion von Bedeutung mit plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen gewertet werden.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht kann sich eine Spannung zwischen dem Üben der Mediationshandlungen und der Förderung der grammatikalisch-lexikalischen Kompetenzen einstellen. Senkbeil & Engbers (2011: 46) sprechen einerseits von einer nötigen Fehlertoleranz im Fremdsprachenunterricht beim Üben von Mediation und andererseits – u. a. mit einem Verweis auf Kolb (2008) – davon, dass sprachliche Korrektheit auch bei Mediationsübungen oder -aufgaben nicht ausgeschlossen werden muss. So können beispielsweise formfokussierte Aspekte im Nachgang der Mediationsaufgabe adressiert oder „evaluiert“ werden (vgl. Senkbeil & Engbers 2011: 46).

Ein Auszug aus der Infografik als Ergebnis der Gruppenarbeit in Abb. 1 sowie der Auszug in (2) aus dem Transkript zur Präsentation der Infografik im Anschluss an die Gruppenarbeit illustrieren den Befund.

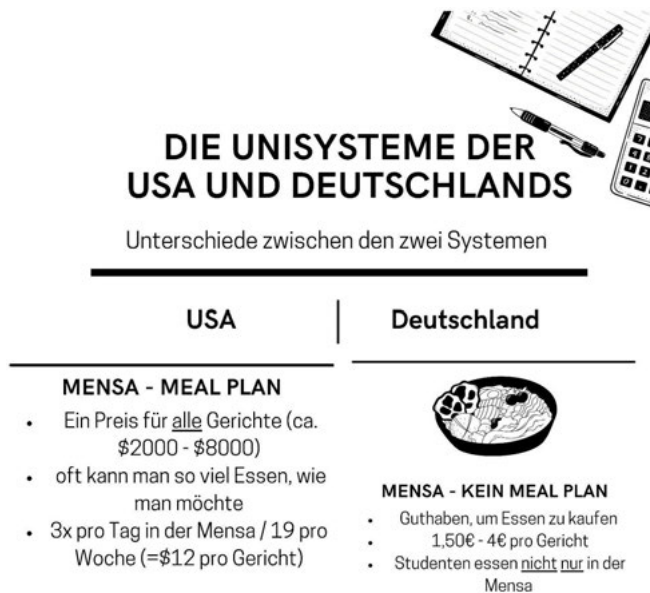


Abbildung 1: Auszug aus der Infografik von Gruppe 1 (Original in Farbe).

(2) Auszug Gruppe 1: Präsentation Infografik

JOE: #00:41:30–4# Ja, etwas anderes, eh das wichtig ist ist, eh wie man isst an der Uni, eh. In in den USA normalerweise gibt es ein Preis für alle Gerichte im Semester oder pro Jahr. Und das kostet zwischen eh 2000 und 8000. Das hängt ab von der Uni ehm und oft kann man so

viel essen, wie man möchte. Man kann viele Getränke bekommen und dann gehen wieder für ein anderer Burger oder eh Sandwich oder etwas und viele Studenten essen eh drei, dreimal pro Tag in der Mensa. Und das ist ungefähr eh 19 Mahlzeiten pro Woche. Und ehm [...] das ist eh 12 Dollar pro Gericht. Aber in Deutschland ist es anders. Es gibt keinen *meal plan* und eh [...] man man eh bezahlt weniger pro Gericht. Es kostet zwischen ein Euro 50 bis eh 4 Euro und [...] Studenten essen nicht nur in der Mensa, aber in den USA eh isst man oft in der Mensa.
#00:43:03–6#

In der Infografik (Abb. 1) und dem Auszug in (2) aus der Präsentation derselben zeigt sich eine Strategie, die über die gemeinsamen mündlich-sprachlichen Aushandlungen in der Diskussion hinausgeht: Der Begriff *meal plan* wird als kulturspezifisch verstanden, was seine „Unübersetzbarkeit“ impliziert. Statt eine Übersetzung anzustreben, werden stattdessen die beiden Begriffe *meal plan* und „Mensa“ auf der Infografik verwendet und gegenübergestellt, sozusagen als Merkmale in beiden Universitätskulturen. „Mensa“ selbst wird vermutlich von der Arbeitsgruppe als unproblematisch wahrgenommen, da sich die Zielgruppe selbst in Deutschland befindet und die Aufgabe darin bestand, die Infografik auf Deutsch zu gestalten. Der Begriff „Mensa“ ist im Kontext US-amerikanischer Universitäten allerdings anders besetzt als in deutschsprachigen Zusammenhängen. Mensen in Deutschland bieten i. d. R. ein limitiertes, aber täglich wechselndes Angebot an Speisen in einer Cafeteria, in den USA hingegen gibt es zusätzlich zum zentralen Verpflegungsangebot seitens der Universität in sogenannten *food courts* häufig Restaurants mit einem *all-you-can-eat*-Angebot oder auch Fast-Food-Restaurants bestimmter Ketten. Je nach Standort sind aber auch hier Cafeterien vorzufinden, die Mensen durchaus ähnlich sind.

Vermutlich will die Arbeitsgruppe mit der Übernahme der Begriffe *meal plan* versus Mensa verdeutlichen, dass ein bestimmtes kulturspezifisches Phänomen eben nicht eins zu eins in der anderen Kultur anzutreffen ist. Statt diese kulturspezifischen Begriffe in die jeweils andere Sprache zu übersetzen, erläutern sie diese mit zentralen Merkmalen. Diese Mediationsstrategie fußt sehr wahrscheinlich auf dem Wunsch, die Verständlichkeit sicherzustellen¹³. Die Arbeitsgruppe ist sich der Kulturspezifität des kulturellen Phänomens also bewusst. Eventuell geht die Arbeitsgruppe auch davon aus, dass der Zielgruppe, Studierende in Deutschland, Vokabeln wie *meal* oder *plan* oder eben *meal plan* dank des (schulischen) Englischunterrichts in Deutschland bekannt ist bzw. die Zielgruppe auf landeskundliches Wissen zu kulturellen Besonderheiten der USA dank Sprachunterricht, dank Informationen aus den Medien oder im Kontext der Infografik und deren Erläuterung aufbauen kann¹⁴. Dennoch lässt sich dies nicht aus den Transkripten und Videoaufzeichnungen eindeutig klären. Freilich bleibt unsere Studie hierzu einen Nachweis schuldig, denn bei der Zielgruppe handelt es sich um eine fiktive Gruppe Studierender in Deutschland. Erst eine Einbettung in eine reale Kommunikationssituation, etwa die Präsentation der Infografik vor realen

13 An solchen Stellen wären retrospektive Interviews hilfreich. Für die weitere Forschung sollten entsprechend introspektive und/oder retrospektive Verfahren eingesetzt werden, um die Motivation für bestimmte Strategien und Entscheidungen innerhalb der Gruppe aufzuspüren und diesbezügliche Hypothesen zu überprüfen.

14 Zur Strategie, auf Übersetzungen zu verzichten und stattdessen auf die plurilinguale Kompetenz der Zielgruppe zu setzen, siehe Arras (2021).

Peers in Deutschland, könnte zeigen, ob die Strategie, auf eine Übersetzung und weitere Erläuterung des Begriffs *meal plan* zu verzichten, erfolgreich ist.

Wir sehen darin auch ein Indiz für zwei funktional unterschiedliche Mediations-ebenen, nämlich zum einen Mediation innerhalb der Arbeitsgruppe, in der die Teilnehmenden gemeinsam die Bedeutung rekonstruieren und dabei gegenseitige Erklärung und Illustration durch Beispiele liefern. Das Ziel ist hier also die Herstellung eines gemeinsamen Konzepts von Phänomenen (hier *meal plan* versus Mensa) und zwar unter den Bedingungen geteilter (virtueller) Raum und geteilte Zeit. Zum anderen ist Mediation gruppenübergreifend erkennbar, also Mediation für die Zielgruppe; die Bedingungen sind hier zeitliche und räumliche Distanz (vgl. auch Arras & Schuhmann 2024c).

4 Diskussion

Auf der Basis der vorliegenden empirischen Daten konnten wir für unsere begrenzte Stichprobe darlegen, wie Mediation in der konkreten kommunikativen Zusammenarbeit innerhalb von Arbeitsgruppen (hier universitäre Lerngruppe Deutsch als Fremdsprache in den USA) eingesetzt wird und inwiefern sie ihrer Funktion der Optimierung von Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten gerecht wird. Dabei konnten wir anhand des Beispiels „Umgang mit kulturspezifischen Phänomenen“ beleuchten, wie komplex und verwoben Mediationshandlungen in der Arbeitsgruppe verlaufen und damit zeigen, dass neben sprachlichen (allerdings nicht unbedingt zielsprachlichen oder sog. „muttersprachlichen“) Kompetenzen ebenso interkulturelle Kompetenzen erforderlich sind. Denn sie sind die Basis für die Wahrnehmung und Nachvollziehbarkeit verschiedener Perspektiven innerhalb der Kooperation über Grenzen und Kulturen hinweg. Ohne solche Kompetenzen ist Empathie für andere (innerhalb einer mehrsprachigen Arbeitsgruppe bzw. im Hinblick auf eine Zielgruppe wie in unserer Studie) nur eingeschränkt möglich.

Interkulturelle Kompetenzen stellen somit einen integralen Bestandteil unseres Bildungsauftrags und (nicht nur) des (Fremd-)Sprach(en)unterrichts dar, um Lernende auf Kommunikationssituationen in unseren sprachlich und kulturell zunehmend diversen Lebenswelten vorzubereiten, sei es in beruflichen Zusammenhängen, in Bildungskontexten oder im Alltag unserer von Globalisierung geprägten Gesellschaften. Ein Sprachunterricht, der in einsprachiger Manier die Vermittlung von Strukturen und sprachlichen Mitteln in einer Zielsprache verfolgt und dieses monolinguale Konzept parallel für verschiedene Einzelsprachen (*named languages*, also 1. Fremdsprache, 2. Fremdsprache usw.) anwendet, ist sicher nicht mehr zeitgemäß (vgl. auch Arras & Schuhmann 2024b).

Benötigt werden integrative Mehrsprachigkeitskonzepte, für die uns der GeR (Europarat 2001) und noch mehr sein Begleitband (Europarat 2020) Orientierung bietet. Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen (s. etwa die Skalen in Kapitel 4 des Begleitbandes, ebd.: 144 ff.) basieren allerdings nicht zuletzt auf Empathie im sozialen

und kollaborativen Miteinander. Dies belegen die Verbaldaten aus unserer hier zugrunde gelegten Studie, wie Arras & Schuhmann (2024a) zeigen. Wir kommen daher zum Schluss, dass solche Kompetenzen für Mediationshandlungen konstituierend sind.

5 Fazit und Desideratum

Der Paradigmenwechsel zu einem mehrsprachigen Ansatz war bereits zentrales Anliegen des GeR aus dem Jahr 2001 (Europarat 2001). Dies wurde jedoch nicht systematisch verfolgt; oftmals blieb in der Praxis lediglich die sechsstufige Kompetenztreppe bezogen auf einzelne (Ziel-)Sprachen übrig, wie sich unschwer in Kursplänen, Curricula oder Lehrwerken feststellen lässt und es sich nicht zuletzt in Zeugnissen niedergeschlagen hat. Das kann nun mithilfe des Begleitbandes korrigiert und nachgearbeitet werden. Er liefert mit seinen neuen und überarbeiteten Skalen und Kompetenzbereichen konkrete Hilfsmittel, um (Fremd-)Sprachenunterricht neu zu denken und Abschied zu nehmen von durch Einsprachigkeit gekennzeichneten Ansätzen. Unsere Aufgabe sollte darin bestehen, (junge) Menschen auf eine mehrsprachige und plurikulturelle Lebens-, Lern- und Berufswelt vorzubereiten, in der es darum geht, in sprachlich und kulturell diverser Atmosphäre über Sprachen, nationale Grenzen und sogar über Raum und Zeit hinweg, direkt oder indirekt, in Präsenz oder unter virtuellen Bedingungen zu kooperieren. Dazu sind Mediationshandlungen erforderlich, die nur auf Basis interkultureller Kompetenzen gelingen können, und so die „gemeinsame Konstruktion von Bedeutung bei der Interaktion“ (Europarat 2020: 42) in der Zusammenarbeit zu erleichtern vermögen.

Wir begreifen mithin Mediation als Bindeglied zwischen Sprachkompetenz (in der Erstsprache, in der Zweitsprache, in Fremdsprachen) und Interaktion in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten. Interkulturelle Kompetenzen sind hierbei Voraussetzungen für das Miteinander und stellen ein wichtiges Lernziel jeder Form von Bildungsbemühungen dar, sei es auf sprachliche Kompetenzen (in der Erst-, Zweit-, Fremdsprache) gerichteter Unterricht, sei es sprachintegrativer Fachunterricht.

Selbstverständlich – und das bleibt ein Desideratum – sollten wir diese Prozesse mit möglichst empirisch orientierter Forschung begleiten. Bekanntermaßen erfolgte die Validierung der Deskriptoren und Skalen in der Projektphase der Ausarbeitung des Begleitbandes/Companion Volume (North & Piccardo 2016). Man folgte damit methodisch dem GeR von 2001, d. h. die Validierung der Deskriptoren und Skalen sowohl des GeR 2001 als auch seines Begleitbandes basiert auf Einschätzungen und Urteilen von Expert/innen und Lehrkräften¹⁵. Nunmehr wäre eine Validierung aus der praktischen

15 Auf dieses Manko haben Bärenfänger, Harsch, Tesch & Vogt (2018) in ihrer DGFF-Stellungnahme unmittelbar nach Erscheinen des Companion Volume (Council of Europe 2018) hingewiesen. Zum methodischen Vorgehen bei der Validierung der Deskriptoren und Skalen vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.8. des Begleitbandes (Europarat 2020: 50ff.) sowie ausführlich bei North & Piccardo (2016).

Lebenswelt des Lern- und Lehrgeschehens erforderlich, d. h. mithilfe empirischer Daten von Sprachverwendenden bzw. -lernenden. Wir haben versucht, mit unserer Studie hierzu einen kleinen Beitrag zu leisten.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Plikat, Jochen (2017): Sprachmittlung – Warum gute Praxis gute Theorie braucht. *Hispanorama* 155, 4–10.
- Arras, Ulrike (2021): Warum sollen wir das übersetzen? Ergebnisse aus einer empirischen Studie zu Sprachmittlung und plurilingualen Kompetenzen in mehrsprachigen akademischen Kontexten. In: Kirchmeyer, Susanne (Hrsg.): *Klassisch – modern – digital: Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne*. Weimar: Bauhaus-Universität, 333–359.
- Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2024a): Inter pares: Mediation im Spannungsfeld Mehrsprachigkeit, kollaboratives Arbeiten, Ko-Konstruktion von Bedeutung und Wissensvermittlung. In: Buschmann-Göbels, Astrid; Müller-Karabil, Anika; Stollmann, Katrina & Harsch, Claudia (Hrsg.): *Die Rolle von Sprachenzentren neu denken: Flexibilität, Relevanz & Vision*. Bochum: AKS (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 57), 242–259.
- Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2024b): Die Rolle von Sprachmittlung/Mediation für das (Fremd-)Sprachenlernen und die Weiterentwicklung des (Fremd-)Sprachenunterrichts (an Schulen) im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Bildungsauftrag. Eine Stellungnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29: 2, 1–15. [<https://doi.org/10.48694/zif.3997>]
- Arras, Ulrike & Schuhmann, Katharina (2024c): Mediationskompetenzen und plurikulturelle Kompetenzen als Basis für die Interaktion in mehrsprachigen (universitären) Lehr-Lern-Kontexten. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)* 4: 1, 97–120 [<https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8633>].
- Audiotranskription Dr. Dresing & Pehl GmbH (2022a): *f4transkript* [Computerprogramm. Online: <https://www.audiotranskription.de/shop/f4transkript/>, 29.01.2024].
- Audiotranskription Dr. Dresing & Pehl GmbH (2022b): *f4x* [Computerprogramm. Online: <https://www.audiotranskription.de/f4x/>, 29.01.2024].
- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Berns & Vogt, Karin (2018): *Reform, Remake, Retusche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017)* [Online: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>, 29.01.2024].
- Berthoud, Anne-Claude; Grin, François & Lüdi, Georges (Hrsg.) (2013): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Project*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Byram, Michael (1995): Reflecting on „Intercultural Competence“ in Foreign Language Learning. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Gießen, 4.–6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 269–275.
- Byram, Michael; Nichols, Adam & Stevens, David (Hrsg.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potenzial von Sprachmittlung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 108, 30–33.
- Council of Europe/Language Policy Programme/Education Policy Division/Education Department (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe/Language Policy Programme/Education Policy Division/Education Department (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg. [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 29.01.2024].
- DYLAN-Projekt [Online: www.dylan-project.org, 29.01.2024].
- Europarat & Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen* [GeR 2001]. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Begleitband* [GeR 2020]. Stuttgart: Klett.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gebauer, Stephanie & Kieweg, Werner (2008): „Frag ihn bitte mal für mich, ob ...“: Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 20–27.
- Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g. a. s. t.) (2022): *onSET* [Computerprogramm. Online: www.onset.de, 29.01.2024].
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 93, 2–7.
- Kolb, Elisabeth (2008): „Almabtrieb“ is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11–19.
- Kolb, Elisabeth (2009): Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. *Forum Sprache* 1, 69–86.
- Kolb, Elisabeth (2022): Sprachmittlung und interkulturelle Kompetenz. In: Katelhön, Peggy & Marečková, Pavla (Hrsg.): *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität*. Berlin: Frank & Timme, 107–125.

- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project. *Language Teaching* 49: 3, 455–459 [<https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>].
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (2010): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 506–523.
- Schuhmann, Katharina (2023): *Transkriptionsrichtlinien. Projekt: Sprachmediation*. [Online: <https://osf.io/ymvck>, 29.01.2024].
- Senkbeil, Karsten & Engbers, Simona (2011): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. *Forum Sprache* 6, 41–58.
- Veronesi, Daniela; Spreafico, Lorenzo; Varcasia, Cecilia; Vietti, Alessandro & Franceschini, Rita (2013): Multilingual higher education between policies and practices. A case study. In: Berthoud, Anne-Claude; Grin, François & Lüdi, Georges (Hrsg.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Project*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 253–278.
- Wei, Li (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43: 5, 1222–1235.

Mehrsprachigkeitsorientierung im Französischunterricht in den Einstellungen von Schüler:innen und Französischlehrpersonen – Herausforderungen und Möglichkeiten

LARS SCHMELTER¹, KERSTIN GÖBEL²

Abstract

Der Beitrag skizziert vorläufige Befunde der quasi-experimentellen Wartekontrollgruppen-Studie „Franzimo“, die an Gymnasien in NRW im 2. Lernjahr Französisch als 2. Fremdsprache durchgeführt wurde. Mit spezifisch entwickelten Aufgaben sollte die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und die Vermittlung von Lexiktransferstrategien sowie sprachbezogene und kulturelle Reflexion im lehrwerkbasierten Französischunterricht unterstützt werden. Die Wirkung der Aufgaben wurde u. a. durch leitfadengestützte Interviews mit den Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern der Interventionsgruppe erfasst.

Trotz einer positiven Grundeinschätzung der Aufgaben durch die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler zeigen die Ergebnisse neben Chancen auch Herausforderungen, die dem mehrsprachigkeitsorientierten Französischunterricht Grenzen setzen. Der Beitrag diskutiert curriculare und didaktische Möglichkeiten, den Herausforderungen zu begegnen.

This article presents the preliminary results of the quasi-experimental wait-list control group study „Franzimo“, conducted at grammar schools in North Rhine-Westphalia during the second year of learning French as a second foreign language. The study employed specifically developed tasks to support the appreciation of multilingualism and the teaching of lexical transfer strategies in textbook-based French lessons. The study recorded the impact of the tasks by conducting guided interviews with teachers and pupils in the intervention group.

Although the teachers and students gave a positive assessment of the tasks, the results revealed both opportunities and challenges that restrict multilingualism-oriented French lessons. The article explores curricular and didactic possibilities to overcome these limitations.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Lars Schmelter, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Romanistik, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: lars.schmelter@uni-wuppertal.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Kerstin Göbel, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 2, 45141 Essen, E-Mail: kerstin.goebel@uni-due.de.

1 Problem und Fragestellung in Franzimo

Die Forderung nach einer Förderung individueller Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme*) durch den schulischen Fremdsprachenunterricht in Deutschland wird zumindest in einleitenden Abschnitten der Bildungsstandards und Lehrpläne als Zielvorgabe formuliert (vgl. z. B. MSB 2019; 2023; KMK 2023). Ob im Zuge dieser Förderung auch die von Schülerinnen und Schülern jenseits der schulischen Angebote erworbenen oder erlernten Sprachkompetenzen (z. B. andere Herkunftssprachen als Deutsch) berücksichtigt werden sollen oder ob diese gar als Ressource – nicht nur, aber insbesondere – für das sprachliche Lernen gelten können oder im Gegenteil eher als Hindernis für schulischen Erfolg und die gesellschaftliche Integration zu gelten haben, ist zumindest im (bildungs-)politischen Diskurs schon umstrittener (vgl. z. B. Oeter 2020; Piller 2020). In der Fremdsprachenforschung wird Mehrsprachigkeit ebenso wie in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften als Ziel und Bedingung des schulischen Fremdsprachenunterrichts spätestens seit den 1990er-Jahren mit zunehmender Intensität diskutiert (vgl. hier und im Folgenden Schmelter, Göbel & Buret 2023). Entsprechend vielfältig sind mittlerweile die einschlägigen konzeptuellen Publikationen, wohingegen empirische Untersuchungen, die unmittelbar den Fremdsprachenunterricht und seine Mehrsprachigkeitsorientierung, seine diesbezüglichen Erträge und die Wirksamkeit didaktischer Veränderungsvorschläge in den Blick nehmen, bislang noch kaum vorhanden sind (vgl. Marx 2014).

Aus den bislang vorliegenden Befragungen von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern sowie den wenigen empirischen Untersuchungen im fremdsprachigen Klassenzimmer lässt sich folgender Erkenntnisstand skizzieren (vgl. auch Schmelter; Göbel & Buret 2023): Der Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen berücksichtigt die Sprachen, über die die Schülerinnen und Schüler jenseits der gerade unterrichteten Fremdsprache verfügen – sieht man von der Verkehrssprache Deutsch, die in unterschiedlichem Maße neben der Fremdsprache genutzt und thematisiert wird – eher nicht. Wenngleich Mehrsprachigkeit als Bedingung und Ziel schulischen Fremdsprachenunterrichts auch von den Lehrpersonen zumeist anerkannt wird und Lehrpersonen grundsätzlich positive Einstellungen zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zeigen, so scheint der Einbezug von anderen Sprachen in den Unterricht einer Fremdsprache sich dennoch zumeist auf spontane, wenig systematische Sprachvergleiche mit typologisch nahestehenden Sprachen, über die die Lehrpersonen selbst verfügen, zu reduzieren. Die Gründe, die sich für diese Widersprüche zwischen der grundsätzlichen Zustimmung zur Mehrsprachigkeitsorientierung einerseits und dem beobachteten bzw. (selbst-)berichteten Verhalten der Lehrpersonen andererseits in der Literatur finden lassen, sind u. a. der empfundene Zeitdruck (Haukäs 2016), das vorliegende und von den Lehrpersonen sowohl quantitativ wie qualitativ als unzureichend kontextsensibel empfundene Lehr- und Lernmaterial (Heyder & Schädlich 2015; Bredthauer & Engfer 2018), die Inkompatibilität eines mehrsprachigkeitsorientierten Vorgehens mit den Lehrplänen und Prüfungen (Neveling 2012), die fehlenden eigenen Kenntnisse der verschiedenen Sprachen im Klassenzimmer (Lohe 2017), aber auch die als

unzureichend wahrgenommenen Transferbasen bei den Schülerinnen und Schülern in den Fremd- und Herkunftssprachen (Schedel & Bonvin 2017).

Wenn man die Frage beantworten will, wie den bislang zu konstatierenden Herausforderungen der Mehrsprachigkeit begegnet werden kann, dann wird man sich u. a. der Herausforderung stellen müssen, didaktische Verfahren sowie Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln und im konkreten Unterrichtseinsatz zu evaluieren, die den derzeit bekannten Schwierigkeiten bei der Implementierung von Mehrsprachigkeitsorientierung z. B. im schulischen Französischunterricht begegnen.

Vor dem hier geschilderten Hintergrund hatte sich das von der DFG geförderte Projekt „Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert“³ zum Ziel gesetzt, das Französischlernen und die Wertschätzung von (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit in einem Französischunterricht, der sich eng an den eingesetzten Lehrwerken und die rahmengebenden Curricula orientiert, durch die Bereitstellung von eigens entwickelten Aufgaben⁴ systematischer zu unterstützen, als dies bislang geschah. Auf diese Weise sollten das interkulturelle Lernen und das Sprachenlernen gefördert werden (vgl. Göbel; Frankmölle; Schmelter; Frede & Buret 2019; Göbel; Schmelter; Buret; Frede; Neuber & Struck 2021).

In diesem Beitrag berichten wir auf der Grundlage vorläufiger Analysen der erhobenen Daten über die Einstellungen zur Mehrsprachigkeitsorientierung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen, die am Projekt „Franzimo“ teilgenommen haben, sowie über die Veränderungen dieser Einstellungen im Laufe des Projekts. Dabei werden einerseits Herausforderungen der Mehrsprachigkeitsorientierung im Französischunterricht deutlich, die auch das Projekt „Franzimo“ nicht auflösen konnte. Zugleich lassen sich Möglichkeiten erkennen, den Herausforderungen zu begegnen, die zum Abschluss des Beitrags diskutiert werden.

2 Herausforderungen und leitende Prinzipien bei der Aufgabenentwicklung in Franzimo

Ziel des im Rahmen des Projekts „Franzimo“ entwickelten und in einer Pilotierung auch umfangreicher voruntersuchten Aufgabenkonzepts war es, Lernende und Lehrende dabei zu unterstützen, insbesondere vorhandene Sprachkompetenzen beim Rezipieren französischsprachiger Texte nutzen zu können. Im gleichen Zuge sollten die Schülerinnen und Schüler für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sensibilisiert werden. Die Aufgaben waren so zu gestalten, dass sie sich weitgehend nahtlos in einen regulären Französischunterricht der Jahrgangsstufe 7 (2. Lernjahr) an einem Gymnasium integrieren ließen. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass bereits zu

3 Der Titel des DFG-Antrags lautete: „Faktoren multiplen Sprachen- und interkulturellen Lernens – Eine quasi-experimentelle Studie zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Französischunterricht“.

4 Der Begriff „Aufgabe“ bezeichnet im Projekt alle Arbeitsaufträge mit Vermittlungs-, Lern- und Übungscharakter, die den Schülerinnen und Schülern bestimmte Aktivitäten abverlangen. Entsprechend lassen sich einige Franzimo-Aufgaben im Sinne aufgabenbasierter, -orientierter bzw. -gestützter Ansätze (vgl. Caspari 2019) tatsächlich als Aufgabe verstehen, andere eher als Übung (vgl. zur Differenzierung auch Morkötter 2019).

einem frühen Zeitpunkt des Lernens von Französisch als zweiter schulischer Fremdsprache Kenntnisse aus den zuvor gelernten (Schul-)Sprachen Deutsch und Englisch sowie aus den Herkunftssprachen (hier insb. Polnisch, Russisch und Türkisch) sowie aus eventuell weiteren Sprachen der individuellen plurilingualen Repertoires der Lernenden aufgegriffen, einer Reflexion zugeführt und folglich für das Französischlernen genutzt werden konnten. Zentral war vor dem Hintergrund der bislang vorliegenden Kenntnisse zu Grenzen der Mehrsprachigkeitsorientierung im Französischunterricht außerhalb entsprechender Projekte, dass die Aufgaben in einem ansonsten weitgehend unveränderten, auf einem regulären Lehrwerk beruhenden Französischunterricht eingesetzt werden konnten; u. a., weil sie nur wenig Zeit (zwischen 10 bis 15 Minuten) in Anspruch nahmen. Leitende Prinzipien der Aufgabenentwicklung waren folglich (vgl. Schmelter et al. 2023: 420–422):

- das Aufgreifen der schulischen und lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit;
- die Passung zum lehrwerkbasierten Unterricht;
- die Vermittlung von Strategien zum Sprachentransfer und zur Reflexion von Mehrsprachigkeit;
- die Motivierungsqualität.

Insgesamt wurden zwanzig Aufgaben für zwölf 10- bis 15-minütige Einheiten entwickelt, wobei einige Einheiten doppelt besetzt waren, d. h. die Lehrinhalte zum Sprachentransfer und zur Reflexion basierten auf unterschiedlichen nicht-sprachlichen Inhalten, sodass die Lehrpersonen hier eine den Interessen und Bedürfnissen der Lerngruppe entsprechende Auswahl treffen konnten. Die Bearbeitung im Unterricht sollte sich über einen Zeitraum von 10 bis 14 Wochen erstrecken (vgl. hier und im Folgenden Schmelter et al. 2023: 423–429).

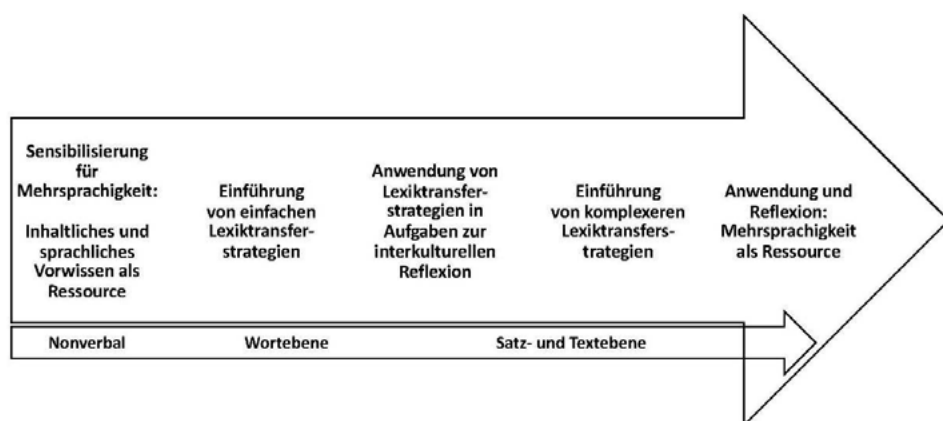


Abbildung 1: Progression des Aufgabenkonzepts (siehe auch Göbel et al. 2021; Schmelter et al. 2023)

Das Aufgabenkonzept war mit einer Progression über den Einsatzzeitraum versehen (vgl. Abb. 1): Nach einer allgemeinen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und einer Bewusstmachung für das Ziel, das mit den Aufgaben verfolgt werden sollte, kamen zunächst Aufgaben zum Einsatz, mit denen einfache Lexiktransferstrategien eingeführt, reflektiert und geübt werden sollten. Der Fokus lag hier auf der Wort- und Satzebene, die zum Erschließen von Bedeutung berücksichtigt werden mussten. Zentrales Ziel war das genaue Betrachten der Wortmorphologie und der intra- wie interlingualen Regularitäten, um diese auch bei anderen unbekannten Worteinheiten nutzen zu können. Daran schlossen sich Aufgaben an, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen anhand authentischer Dokumente zur interkulturellen Reflexion oder zum Erstellen mehrsprachiger Wörternetze nutzen konnten. Im nächsten Schritt wurden durch die Aufgaben komplexere Lexiktransferstrategien eingeführt, bei denen die interlinguale Transferleistung auch auf der Textebene erfolgen musste. Dies erforderte u. a. eine stärkere Berücksichtigung des Kontextes sowie der morphosyntaktischen Analyse, als dies zuvor nötig war. Zum Abschluss kamen noch einmal Aufgaben zum Einsatz, die erneut auf einer abstrakteren Ebene die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit hervorhoben und diese als mögliche Ressource für das Lernen von Sprachen bewusst machen sollten.

Aufgrund der Erfahrungen in der Pilotstudie wurden zur Sicherung der Implementationsqualität die Aufgaben noch einmal überarbeitet und entsprechend den Rückmeldungen der Lehrpersonen der Pilotstudie adaptiert. Vor dem Aufgabeneinsatz in der Hauptstudie wurde mit den Lehrpersonen der Interventionsgruppe in der Hauptstudie ein vierstündiger Workshop durchgeführt, in dem mit ihnen u. a. das Aufgabenkonzept, die zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien und Durchführungshinweise besprochen und teilweise erprobt wurden (Göbel et al. 2021).

3 Forschungsdesign der Hauptstudie in Franzimo

Die quasi-experimentelle, in einem Mixed-Method-Design gestaltete Hauptuntersuchung von Franzimo erfolgte im Schuljahr 2018/2019 in insgesamt zwanzig 7. Klassen aus zwölf Gymnasien im Ruhrgebiet und im Bergischen Land. Neun Klassen wurden der Experimentalgruppe zugeordnet. Mit allen Schülerinnen und Schülern der beteiligten Klassen wurden Prä- und Posttests zu einer Vielzahl von als relevant herausgearbeiteten Variablen vorgenommen. Die eingesetzten Instrumente waren teils Übernahmen bewährter Tests, teils Testkonzepte, die für die spezifischen Bedarfe des Projekts adaptiert wurden (siehe Abb. 2; vgl. Göbel et al. 2021).

Ergänzend zu diesen Erhebungen wurden mit 37 Schülerinnen und Schülern der Experimentalgruppe u. a. leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um in Ergänzung zu den weitgehend standardisierten Antworten der Fragebögen detailliertere Rückmeldungen erhalten und individuelle Einstellungen erfassen zu können. Bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler wurde, soweit dies die Zusammensetzung der untersuchten Französisch-Klassen zuließ, darauf geachtet, dass jeweils mindestens zwei Mädchen

und zwei Jungen befragt wurden. Darüber hinaus sollten diese jeweils der Gruppe der Schülerinnen und Schüler angehören, die entweder allein mit Deutsch als Familiensprache bzw. mit einer weiteren oder anderen Familiensprache aufgewachsen waren.

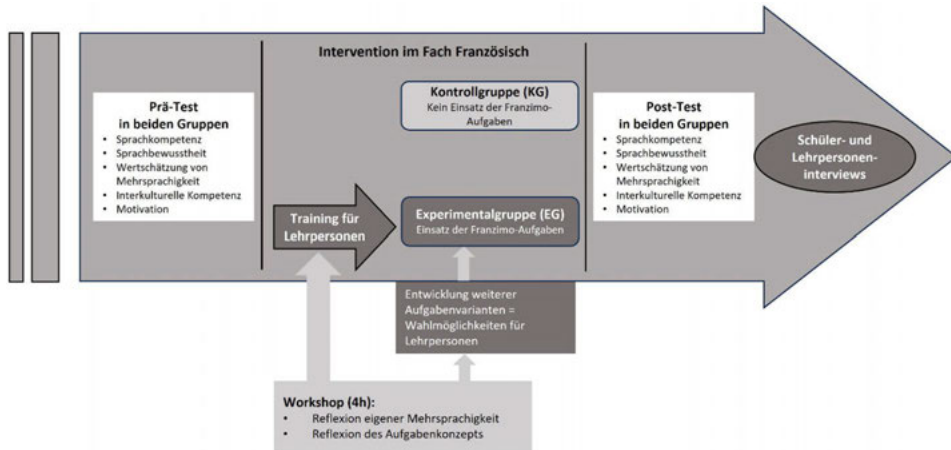


Abbildung 2: Forschungsdesign der Hauptstudie in Franzimo (siehe auch Göbel et al. 2021)

Weiterhin wurden Interviews mit den acht Lehrerinnen und einem Lehrer der Interventionsklassen geführt. Sie arbeiten an sechs verschiedenen Gymnasien, von denen eines über einen bilingualen Zweig mit Englisch verfügt. Im Mittel hatten die Lehrpersonen ca. 14 Jahre Lehrererfahrung in einer Spanne von einem bis 38 Jahren. Alle Lehrpersonen hatten Deutsch als Erstsprache erworben; Ausnahme war eine Lehrperson mit Französisch als Erstsprache, die in Frankreich studiert hatte. Zwei der Lehrpersonen unterrichteten mit Englisch bzw. Spanisch eine weitere Fremdsprache. Alle verfügten über Englischkenntnisse und zumindest Grundkenntnisse in einer weiteren romanischen Sprache; außerdem wurde jeweils einmal Niederländisch bzw. Russisch als weitere erlernte Fremdsprache angegeben. Ein Teil der Lehrpersonen berichtete in den Interviews über längere (> 3 Monate) eigene Auslandsaufenthalte. Festzuhalten ist, dass die Lehrpersonen die breite Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht abbildeten.

Die digital aufgezeichneten Interviews der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen wurden in einfacher Form transkribiert, die Transkripte geprüft und anschließend mithilfe von MAXQDA zunächst analysiert. Grundlage für die Kodierung im Sinne einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018: 97–121) war ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, welches im Zuge der Auswertung noch erweitert und angepasst wurde. Im Folgenden werden jedoch nur exemplarisch Äußerungen von Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrkräften dargestellt, um einen Eindruck der grundsätzlichen Einschätzungen zu vermitteln.

4 Ausgewählte Aspekte der Mehrsprachigkeitsorientierung aus Schülerinnen- und Schüler- bzw. Lehrpersonenperspektive

4.1 Implementation der Aufgaben

Sowohl aus den Studien, die vor Franzimo durchgeführt worden waren (Neveling 2012; Heyder & Schädlich 2015; Haukås 2016; Lohe 2017; Schedel & Bonvin 2017; Bredthauer & Engfer 2018), als auch aus den eigenen Vorarbeiten und der Pilotierung der Franzimo-Aufgaben konnte vermutet werden, dass, obwohl Aufgaben zur Mehrsprachigkeitsorientierung durchaus vorliegen (vgl. z. B. Behr 2005), diese kaum ins reguläre Unterrichtsgeschehen integriert werden. Insofern war es für Franzimo von besonderer Bedeutung zu erfahren, ob und wie die im Rahmen des Projekts entwickelten Aufgaben tatsächlich in den Unterricht integriert wurden. Denn nur so konnte evaluiert werden, ob die Aufgaben (mit) zu einer Veränderung z. B. der Einstellungen, der Sprachkompetenz, der Motivation, der Transferkompetenz oder der interkulturellen Kompetenz beigetragen hatten.

Aus den Befragungen der Schülerinnen und Schüler (Fragebögen und Interviews) ergeben sich nach ersten Analysen zunächst eine Reihe von positiven Hinweisen zur Implementationsqualität. Während in der Pilotierung in einigen Klassen noch der Eindruck entstanden war, es ginge u. a. um die Vermittlung von Lexik-Kompetenzen in Polnisch, Russisch oder Türkisch, wurden in der Hauptstudie die Ziele des Trainings von den Schülerinnen und Schülern nicht mehr missverstanden. Die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern vermitteln zudem den Eindruck, dass die Aufgaben in den meisten Fällen konsequenter als in der Pilotierung nachbesprochen wurden und dass gemeinsam über die eingesetzten Strategien zum Transfer reflektiert wurde. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wurde dabei auf die Sprachkenntnisse in der Klasse zurückgegriffen. Aber auch in der Hauptstudie zeigt sich, dass das Training in vielen Gruppen nicht bis zum Ende durchgeführt wurde und in einigen Gruppen auch der kritische Punkt des Trainings, d. h. die Vermittlung von komplexeren Lexiktransferstrategien (siehe Abb. 1), nicht erreicht wurde. In einigen Klassen sind die Aufgaben nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler außerdem nur in Einzelarbeit bearbeitet worden.

Diese Aussagen decken sich mit denen der Lehrpersonen. Sie berichten über einen routinierten Einsatz der Aufgaben; z. B. an einem festen Tag in der Woche. Erklärungen für die Unterschiede beim Einsatz der Aufgaben in den verschiedenen Klassen liegen aus der Perspektive der Lehrpersonen in der wahrgenommenen Passung der Aufgaben zu ihrem jeweiligen Unterricht (siehe Kap. 4.3).

4.2 Motivierungsqualität der Aufgaben

Die Lehrpersonen berichten von einer hohen Motivation der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Franzimo-Aufgaben. So führen sie Äußerungen der Schülerinnen und Schüler an, sie hätten gerne weiter mit den Aufgaben gearbeitet. Die Lehr-

personen hatten auch beobachtet, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus daran dachten, die Aufgabenordner mit in den Unterricht zu bringen.

Die Wahrnehmung der Lehrpersonen findet sich auch in den sehr positiven Rückmeldungen sowohl der ein- als auch der mehrsprachigen⁵ Schülerinnen und Schüler wieder. Beide Schülergruppen bewerten die Aufgaben positiv, was eventuell auch damit zusammenhängt, dass die Franzimo-Aufgaben als außerhalb der Leistungsbewertung stehend wahrgenommen wurden:

Es war ... Spaßig, also man ... man wusste ja auch es gibt keine Note. Also hatte man auch keinen Druck ... und ähm man hat die Aufgaben bearbeitet und es war eigentlich wie ganz normale Arbeitsblätter, Einzelarbeit (Einsprachige Schülerin; 01.01.EW_CO80Y).

Während die Arbeit mit den Aufgaben als ‚normal‘ eingeschätzt wird, heben die Schülerinnen und Schüler zugleich die Abwechslung hervor, die sich durch den Einsatz der Aufgaben im Unterricht ergab:

Der Französischunterricht war so einfarbig. Wie soll ich sagen, so ähm. Weißt, das war so: „Klapp dein Buch auf.“ Wir lesen den Text. Danach lesen wir den nochmal. Danach wird das verstanden und dann machen wir zu dem Text Aufgaben, und danach ähm irgendwelchen anderen Aufgaben und dann war der Unterricht schon zu Ende. Und, da- und durch, und durch dieses ähm Franzimo, haben wir halt so, mehr Farbe reinbekommen (Mehrsprachiger Schüler; MM_03.06_SM28S).

Weitere positive Einschätzungen, die hier nicht im Detail dargelegt werden können, betreffen den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Die strategische Arbeit wird als hilfreich für das Sprachenlernen empfunden. Das grundsätzliche Interesse an Sprachen wird von diesen Schülerinnen und Schülern ebenfalls positiv herausgestrichen.

Die negative Einschätzung der Aufgaben machen die Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen an folgenden, sich zum Teil widersprechenden Kriterien fest: Einerseits empfanden einige Schülerinnen und Schüler Langeweile, u. a. weil die Aufgaben nichts Neues gebracht hätten. Andere verwiesen auf den zu hohen Schwierigkeitsgrad

5 Die Differenzierung zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern scheint auf den ersten Blick widersprüchlich zum eingangs genutzten Begriff „Plurilingualismus“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001; 2020). Die komplexe Vielfalt individueller Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme*) mit einzelnen Begriffen zu bezeichnen ist schwierig, weil z.B. die erreichten Kompetenzniveaus, die Nutzungsbereiche etc. unberücksichtigt bleiben. Zugleich sind solch vereinfachende Unterscheidungen bisweilen dennoch notwendig. Denn zweifelsohne lassen sich einige „natürliche“ Phänomene und Unterschiede erkennen (vgl. Berthele 2021), die wir in unserer Studie durch die Differenzierung in den Blick genommen haben. Alle Schülerinnen und Schüler, die am Französischunterricht teilnahmen, waren im Sinne des GeR mehrsprachig, weil sie aufgrund des vorhergehenden und parallel fortlaufenden Englischunterrichts über erste grundlegende Kompetenzen in dieser Sprache verfügten. Zugleich hatten sie in der gesellschaftlichen und schulischen Verkehrssprache Deutsch Kompetenzen erworben. Einige Schülerinnen und Schüler hatten – z.B. aufgrund ihres Familien- oder Migrationshintergrunds – darüber hinaus in einer oder mehr Sprachen Kompetenzen erworben und nutzten diese als Familien- bzw. Herkunftssprachen. Vor dem Hintergrund der Forschung u.a. im Bereich von Bilingualismus, Tertiärsprachenforschung und Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. als Überblick Hufeisen 2020; Jessner-Schmid & Allgäuer-Hackl 2020) gehen wir davon aus, dass diese Schülerinnen und Schüler spezifische und bedeutsame plurilinguale und plurikulturelle Erfahrungen schon vor Beginn des Französischunterrichts gemacht hatten; z.B. konnten sie sprachliche Strukturen, Kommunikations- und Lernerfahrungen zwischen mehr als zwei Sprachen miteinander vergleichen und diese auf andere Sprachen und das Lernen dieser Sprachen übertragen. Ihnen standen folglich plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen beim Französischlernen zur Verfügung, die von den allein mit Deutsch sozialisierten Schülerinnen und Schülern, die in der Schule Englisch gelernt hatten, nicht genutzt werden konnten.

der Aufgaben, die zudem zu weit entfernt vom normalen Unterrichtsstoff und dem der Klassenarbeiten gewesen seien. Durch weitere, noch ausstehende Analysen können eventuell noch andere Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aufgedeckt werden (z. B. Einschätzung der Aufgaben durch die Lehrkraft, Kompetenzniveau in den erfassten Bereichen, Motivation und Einstellung der Schülerinnen und Schüler).

4.3 Passung der Aufgaben zum Unterricht

Auch die Lehrpersonen erwähnen, dass sich die Schülerinnen und Schüler teilweise zunächst an die neuen Aufgabenformate gewöhnen mussten. Die Aufgaben wurden auch von einigen Lehrpersonen als vom übrigen Unterricht getrennt wahrgenommen. Der lehrerseitige Umgang mit dieser nur teilweisen Passung der Aufgaben zum zeitlichen Rahmen, zu Prüfungsterminen und curricularen Vorgaben fiel unterschiedlich aus. Während er von einigen Lehrpersonen bemängelt wurde, was teilweise zu einem nur unvollständigen Einsatz des Aufgabenkonzepts führte, gingen insbesondere erfahrene Lehrpersonen selbstbewusster mit dem Zeitbedarf für die Franzimo-Aufgaben um. Dies lässt sich an den folgenden Interview-Auszügen nachvollziehen:

Aber als es dann auf die mündliche Prüfung zugeht, war es schwierig. Also da musste ich es ein bisschen schleifen lassen, weil wir das einfach sonst nicht geschafft hätten. Also ich hätte es nicht geschafft, die Schüler auf die mündliche Prüfung vorzubereiten, weil da muss man ja viel üben, viel sprechen. [...]

Aber das liegt vielleicht jetzt auch bisschen daran, dass ich da jetzt auch ganz frisch im Beruf bin. Da vielleicht jetzt selber auch noch nicht so eine Routine für mich entwickelt habe, dass ich dann so nervös geworden bin, glaube ich (Lehrperson 01.02).

Während die im Vergleich noch relativ unerfahrene Lehrperson (01.02) sich in ihrer Unsicherheit im Umgang mit Prüfungsterminen einerseits und besonderen unterrichtlichen Angeboten andererseits zugunsten der institutionellen Vorgaben entscheidet, geht die erfahrene Lehrperson (03.05) gelassener mit dem langsameren Voranschreiten der regulären Lehrwerkarbeit um und setzt aufgrund einer eigenen didaktisch-pädagogischen Einschätzung das Aufgabenkonzept trotz des höheren Zeitaufwands weitgehend vollständig um:

Es gab Aufgaben, die vom Aufwand her etwas mehr Zeit brauchten als andere. Das fand ich aber nicht problematisch, weil ich für mich immer gedacht habe, es ist eine Auseinandersetzung mit Sprache und das wird in irgendeiner Form zu Sprachreflexion führen, die ich dann auch irgendwie für meinen Unterricht nutzen kann und es hat schon gepasst, ja. Vielleicht wäre ich jetzt eine halbe Lektion weiter, wenn ich es jetzt nicht gemacht hätte, aber das stört mich nicht. Also ich bin zuversichtlich, dass das, was wir da an Zeit eingesetzt haben, nicht zu 100 % da rauskriegen, also wir werden an einer anderen Stelle intensiver arbeiten müssen, aber das, also ich fand, das war es wert (Lehrperson 03.05).

4.4 Wahrnehmung der Sprachkompetenzen in anderen Sprachen als Französisch

Die Franzimo-Aufgaben bezogen explizit die beiden zuvor und parallel unterrichteten Schulsprachen mit ein. Außerdem wurden Polnisch, Russisch und Türkisch mit konkreten Beispielen und expliziten Bezügen in den Aufgaben angesprochen, während der Transfer aus weiteren Sprachen nur z. B. durch die Reflexion von Ähnlichkeiten (u. a. mögliche Kognate; vergleichbare morphologische Regeln) angeregt wurde. In der Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen hinsichtlich ihrer Nützlichkeit beim Lernen von Französisch als Fremdsprache empfinden die Schülerinnen und Schüler das Englische als Hilfe. Einige der in den Interviews befragten Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprachen explizit in den Aufgaben miteinbezogen worden waren, äußerten sich positiv zu diesem Aspekt. Sie fühlten sich in ihrer Mehrsprachigkeit wertgeschätzt. Auch Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprachen nicht direkt in den Aufgaben angesprochen worden waren, empfanden die durch die Aufgaben vermittelten Kenntnisse als hilfreich und stellten z. B. selbstständig Verbindungen und Vergleiche zwischen den verschiedenen ihnen verfügbaren Sprachen an.

In den Lehrpersoneninterviews wird die herkunftssprachliche, aber auch die schulsprachliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler häufiger als herausfordernd und seltener als ressourcenreich herausgestellt. So verweist beispielsweise eine Lehrperson darauf, dass das Englische für die französische Rechtschreibung nicht unbedingt von Vorteil sei. Demgegenüber stehen ambivalente Bewertungen, die aber insbesondere das Potenzial der Mehrsprachigkeit und vor allem auch der Mehrkulturalität hervorheben.

Die Arbeit mit den Franzimo-Aufgaben scheint für einige Lehrpersonen die Grenzen der herkunftssprachlichen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie deren unterschiedliche Ausprägung bewusster gemacht zu haben.

5 Diskussion: Möglichkeiten und Herausforderungen der Mehrsprachigkeitsorientierung in Franzimo

Nach der vorläufigen Auswertung der Daten zeigt sich im Zusammenspiel von Schülerinnen-, Schüler- und Lehrpersonenperspektive, dass das mehrsprachigkeitsorientierte Aufgabenkonzept, das im Rahmen von Franzimo entwickelt wurde, mehrheitlich auf grundsätzliche Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Lehrpersonen gestoßen ist. Hinsichtlich der Implementation dieser Aufgaben in die Unterrichtsabläufe zeigte sich jedoch auch, dass hier die Einstellungen und Haltungen sowie eventuell auch die Lehrerfahrung der Lehrpersonen relevante Größen sind, um mit dem wahrgenommenen Zeitdruck (vgl. Haukås 2016) und der aus ihrer Sicht fehlenden Passung zu Curricula, Prüfungsanforderungen und Lehrwerken (vgl. u. a. Heyder & Schädlich 2015) umzugehen. Eine noch stärkere Sensibilisierung der Lehrpersonen als im Rahmen von Franzimo bereits erfolgt (z. B. durch noch umfangreichere vorbereitende Workshops und ggf. durch begleitende Unterstützung während des Auf-

gabeneinsatzes), scheint vor diesem Hintergrund wichtig zu sein. Auf diese Weise könnte die Unterstützung einer konstruktiven Haltung gegenüber dem Aufgabeneinsatz weiter gestärkt werden.

Ähnlich wie in anderen Studien haben auch in Franzimo – so der Eindruck nach den bisherigen Datenauswertungen – insbesondere die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler die Wertschätzung durch mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsmaterialien erleben können (z. B. Gibson & Hufeisen 2007; Makarova 2008; Fürstenau 2011; Mehlhorn 2015). Schülerinnen und Schüler, die vor Eintritt in die Schule allein mit Deutsch aufgewachsen waren, scheinen in besonderer Weise von zunehmender Reflexion über mehrsprachige Lernstrategien im Hinblick auf ihre Akzeptanz von Mehrsprachigkeitsorientierung zu profitieren. Es deutet sich zum gegenwärtigen Stand der Datenauswertung auch an, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich durch den Einsatz mehrsprachigkeitsorientierter Materialien mehrsprachige Lernstrategien erwerben können, die ihnen für den Fremdsprachenunterricht hilfreich und motivierend erscheinen (Hufeisen & Marx 2007; Meißner & Morkötter 2009; Göbel; Vieluf & Hesse 2010; Edele & Stanat 2015). Die Auswertung entsprechender Pre-/Post-Tests, die auch ein Element des Lauten Denkens enthielten, steht noch aus.

Nicht eindeutig scheinen uns die bisherigen Analysen hinsichtlich einer positiven Beeinflussung der grundsätzlichen Motivation für das Fach Französisch. Hier müssen Gruppen- und Einzeleffekte noch genauer durch Berücksichtigung verschiedener Eingangsvoraussetzungen geklärt werden.

Deutlicher tritt nach unserer Einschätzung aber schon jetzt die große Bedeutung der institutionellen Rahmungen für Mehrsprachigkeitsorientierung und den Einsatz entsprechender Aufgaben hervor. Trotz der in Franzimo unternommenen Bemühungen, eine möglichst kontext- und erwartungssensible Gestaltung der Aufgaben sicherzustellen, scheinen die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Bedingungen vor Ort (z. B. zentral festgesetzte Termine für Leistungsüberprüfungen; Progression der eingesetzten Lehrwerke) zwar als einschränkend, aber auch als unveränderbar wahrgenommen zu werden.

6 Perspektiven: Perspektiven jenseits von Franzimo

Vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde des Projekts „Franzimo“ stellt sich die Frage, wie und in welchen Konstellationen Mehrsprachigkeitsorientierung, die trotz aller positiven Entwicklungen und positiven Einstellungen zur Mehrsprachigkeit der beteiligten Personengruppen und trotz aller Bemühungen in diversen Projekten und Studien fortzubestehen scheinen, weiter in die Praxis hineinentwickelt werden kann.

Ein wichtiger Ansatzpunkt wären die Curricula, schon um den zeitlichen Druck, der bislang wahrgenommen wird, aus dem Französischunterricht herauszunehmen. Dazu müsste u. a. auf der Basis entsprechender großflächiger Untersuchungen besser als bislang geklärt werden, welche der festgelegten Lehrziele und Standards realistischweise überhaupt mit den vorhandenen bzw. bereitgestellten Ressourcen erreicht

werden können (vgl. u. a. Berthele & Udry 2023). Eine stärkere curriculare Einbindung der Mehrsprachigkeit wäre ebenfalls hilfreich. In der Logik des *new public management* wären entsprechende Prüfungen und Rechenschaftsablegung angemessen. Möglicherweise reicht es aber schon, wenn nach der Einbettung von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen in die Standards und Lehrpläne, deren Aufgreifen und Vermittlung durch die Lehrpersonen mit einer umfassenden Bereitstellung entsprechender Lehr- und Lernmaterialien unterstützt würden.

Ein weiterer Ansatzpunkt in diesem Zusammenhang wäre die Unterstützung von Lehrpersonen, die in professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Kansteiner; Welther & Schmid 2023) neue mehrsprachigkeitsorientierte Aufgaben entwickeln bzw. vorliegende Aufgaben für den eigenen Unterricht und seine jeweiligen lokalen Bedingungen adaptieren. Dabei reicht es nicht aus, ihnen finanzielle Mittel an die Hand zu geben. Wichtig scheinen uns insbesondere Zeit, Zuspruch und die Begleitung durch Expertinnen und Experten.

Literatur

- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Berthele, Raphael (2021): The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning* 71, 80-120 [DOI 10.1111/lang.12407].
- Berthele, Raphael & Udry, Isabelle (2023): Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28 Suppl. 1, 443–461 [DOI 10.48694/zif.3519].
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung [Online: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/8092>, 02.02.2024].
- Caspari, Daniela (2019): Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht – unterschiedliche Konzepte im Vergleich. In: Ruisz, Dorottya; Rauschert, Petra & Thaler, Engelbert (Hrsg.): *Living Language Teaching – Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 213-231.
- Edele, Aileen & Stanat, Petra (2015): The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108: 2, 163–180.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Berlin u. a.: Klett.

- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.
- Gibson, Martha & Hufeisen, Britta (2007): Deutsch als eine dritte Sprache lernen – Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18: 1, 27–41.
- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars; Frankemölle, Bernd; Frede, Georgia & Buret, Julie (2019): Wertschätzung und Förderung. Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht. *Lernende Schule* 22: 86, 28–31.
- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars; Buret, Julie; Frede, Georgia; Neuber, Katharina & Struck, Linda (2021): „*Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert*“: Aktualisierter Projektbericht: Zielstellung, Projektkonzeption und Projektumsetzung [Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20210520-130654-7>, 23.11.2023].
- Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja & Hesse, Hermann-Günter (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 55, 101–122.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Haukås, Åsta (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1–18.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In: Fernández Amman, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 233–251.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007): How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: ten Thije, Jan D. & Zeevaert, Ludger (Hrsg.): *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 307–321.
- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75–80.
- Jessner-Schmid, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer, 81–85 [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_11].
- Kansteiner, Katja; Welther, Sabine & Schmid, Susanne (2023): *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- KMK 2023 = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz; Juventa.
- Lohe, Viviane (2017): „Aber ich kann doch gar kein Türkisch!“ – „Na und?“ Heterogene Lerngruppen und mehrsprachiges Unterrichtsmaterial. In: Fäcke, Christiane & Mehlmayer-Larcher, Barbara (Hrsg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 189–215.
- Makarova, Elena (2008): *Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie unter Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz* [Online: <https://edoc.unibas.ch/73973/>, 28.01.2024].
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8–24.
- Mehlhorn, Grit (2015): Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 2, 60–72.
- Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38: 1, 51–69.
- Morkötter, Steffi (2019): Interkomprehensionsmethode, Aufgaben- und Übungsformate. In Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 348–353.
- MSB 2019 = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Französisch*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MSB 2023 = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Neveling, Christiane (2012): Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Blell, Gabriele & Vences, Ursula (Hrsg.): *English – Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 219–235.
- Oeter, Stefan (2020): Sprachpolitik und Sprachenrechte. In: Gogolin et al. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 329–334.
- Piller, Ingrid (2020): Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 335–340 [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_49].

- Schedel, Larissa Semiramis & Bonvin, Audrey (2017): „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektive auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 116–127.
- Schmelter, Lars; Göbel, Kerstin & Buret, Julie (2023): Aufgabenkonzept zur Unterstützung von Mehrsprachigkeitsorientierung im schulischen Französischunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 409–442 [DOI: 10.48694/zif.3571].

Digitale Transformation in der Fremdsprachendidaktik

Global Citizenship Education in virtueller Realität – ein interdisziplinäres Forschungsprojekt

MARIA EISENMANN¹, JEANINE STEINBOCK²

Abstract

Inter- und transkulturelle Kompetenzen sind grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Lernenden ermöglichen, an einer durch digitale Medien geprägten globalen Informations- und Kommunikationsgesellschaft aktiv teilzunehmen. Begegnungssituationen, die den kulturellen Austausch fördern, sowie das gemeinschaftliche Hinterfragen von Werteordnungen und Einstellungen können dazu beitragen, Verständnis, Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu unterstützen. Digitale Technologien wie Virtual Reality (VR) bringen hierfür erweiterte Möglichkeiten in das fremdsprachliche Klassenzimmer, um Austauschsituationen zu schaffen, die bspw. während der COVID-19-Pandemie aufgrund von Reiseeinschränkungen nur schwer oder gar nicht möglich waren.

Der Beitrag stellt erste Ergebnisse der Studierendenbefragung zu Potenzial und Grenzen von VR für das inter- und transkulturelle Lernen im Englischunterricht vor sowie ein ausgewähltes Beispiel einer VR-Unterrichtsidee, das im Rahmen der Kollaboration des Lehrstuhls für Fachdidaktik – Moderne Fremdsprachen mit dem Lehrstuhl für *Human-Computer Interaction* im Kontext des QLB-Projektes „CoTeach – Connected Teacher Education“ an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg entstand.

Intercultural and transcultural competences are important skills that enable learners to actively participate in a digitally mediated global information and communication society. Situations of encounters that foster cultural exchange and collaborative reflection on value systems and attitudes can contribute to supporting understanding, empathy, and the ability to take perspectives. Digital technologies such as Virtual Reality (VR) bring expanded possibilities into the foreign language classroom to create exchange situations that, for example, were difficult or impossible during the COVID-19 pandemic due to travel restrictions.

This contribution presents the initial results of a student survey on the potential and limitations of VR for inter- and transcultural learning in English language teaching, as well as a selected example of a VR teaching idea that emerged from the collaboration between the

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Maria Eisenmann, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl für Fachdidaktik – Moderne Fremdsprachen, Am Hubland, 97074 Würzburg, E-Mail: maria.eisenmann@uni-wuerzburg.de.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Jeanine Steinbock, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl für Fachdidaktik – Moderne Fremdsprachen, Am Hubland, 97074 Würzburg, E-Mail: jeanine.steinbock@uni-wuerzburg.de.

Chair of Foreign Language Methodology and the Chair of Human-Computer Interaction in the context of the QLB project „CoTeach – Connected Teacher Education“ at the University of Würzburg.

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag wird das BMBF-geförderte Projekt „CoTeach – Connected Teacher Education“ vorgestellt, das in Zusammenarbeit mit verschiedenen Disziplinen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg durchgeführt wird, um innovative neue Lehransätze zu entwickeln. Der inhaltliche Schwerpunkt unserer Forschungsgruppe widmet sich der Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen in Verbindung mit *Global Citizenship Education*, insbesondere im rassismuskritischen Englischunterricht. Der technische Fokus liegt auf der Anwendung digitaler Werkzeuge und Virtual Reality (VR)-Anwendungen, um immersive Lernumgebungen für interkulturelle Begegnungen im Fremdsprachenunterricht zu schaffen.

2 Inter- und transkulturelles Lernen im modernen Englischunterricht

Der Begriff des interkulturellen Lernens innerhalb der Fremdsprachendidaktik reflektiert die intrinsische Verbindung zwischen Kulturaspekten und dem Erwerb von Sprachkompetenzen. Die gegenwärtige Realität, geprägt durch Migration und Globalisierung, kennzeichnet eine überwältigende Präsenz von Menschen in multikulturellen und mehrsprachigen Umgebungen. Zusätzlich hat die Digitalisierung die globale Vernetzung vorangetrieben, was dazu führt, dass Menschen weltweit mittels digitaler Kommunikationsmittel interagieren. Infolgedessen obliegt es Lehrkräften, das kulturelle Bewusstsein ihrer Schüler zu schärfen und sie in der Entwicklung relevanter Kompetenzen für die Gesellschaft zu unterstützen. Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass die Lernenden zu interkulturell versierten Nutzern der englischen Sprache heranreifen müssen (Byram 1997 & 2021). Die Kultivierung interkultureller kommunikativer Fähigkeiten (Byram 1997) ist entscheidend, damit Schüler angemessen kommunizieren und interagieren können, wenn sie Englisch außerhalb des Klassenzimmers verwenden.

Obwohl interkulturelles Lernen nach wie vor einen wichtigen Stellenwert in den Lehrplänen Deutschlands innehat, haben neuere wissenschaftliche Diskussionen ein Konzept eingeführt, das als transkulturelles Lernen bekannt ist (Delanoy 2014 & 2017). Das theoretische Konzept der Transkulturalität reflektiert die Hybridität, Komplexität und Vielfalt von Kulturen. Eine transkulturelle Identität beschreibt demnach eine Identität, die nicht einer spezifischen Kultur zugeordnet werden kann, sondern eine hybride Zusammensetzung verschiedener kultureller Einflüsse repräsentiert (Steinbock, Hein, Eisenmann, Latoschik & Wienrich 2022).

Darüber hinaus hat auch das Konzept des globalen Lernens dazu beigetragen, die Rolle des interkulturellen Lernens zu erweitern. Dieser Ansatz bezieht sich auf den Prozess, durch den Schüler ein Bewusstsein für globale Themen, Zusammenhänge und Herausforderungen entwickeln sowie die Fähigkeit erlangen, global zu denken und zu handeln (Cates 2013; Oxfam 1997 & 2015; UNESCO 2015; PISA 2018; OECD 2019).

Grundlage unseres Forschungsprojekts ist das 2015 von Eisenmann erarbeitete und von Eisenmann und Steinbock 2023 weiterentwickelte integrative Modell, das kommunikative Kompetenzen sowie inter- und transkulturelle Kompetenzen als ein Lernkontinuum auffasst. Kommunikative Kompetenz bildet dabei die Grundlage, denn eine solide Fähigkeit zur Kommunikation ist entscheidend für den Erwerb interkultureller Kompetenz, da sie die Basis dafür schafft, erfolgreich mit Menschen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu interagieren und kulturelle Missverständnisse zu vermeiden. Dabei umfasst interkulturelle Kompetenz die Wahrnehmung von Unterschieden, Multiperspektivität und das Verständnis für kulturelle Vielfalt. Diese wird als wesentliche Voraussetzung für transkulturelle Kompetenz gesehen (Eisenmann 2015: 222). Die Phasen sind jedoch nicht strikt voneinander getrennt, d. h. inter- und transkulturelles Lernen können gleichzeitig oder sogar vor dem Erwerb von landeskundlichem Wissen stattfinden. In den meisten Fällen ist inter- und transkulturelles Lernen bereits in früheren Stadien der Sprachkompetenz möglich, da jüngere Lernende häufig flexibler sind und leichter neue kulturelle Konzepte aufnehmen können, während ältere Lernende oft über einen reicheren Erfahrungsschatz verfügen, der es ihnen ermöglicht, komplexere Zusammenhänge besser zu verstehen, einzuordnen und zu schätzen. Somit können Letztere ein tieferes Verständnis für die komplexen Themen des inter- und transkulturellen Lernens entwickeln, wie das Modell (siehe Abb. 1) zeigt.

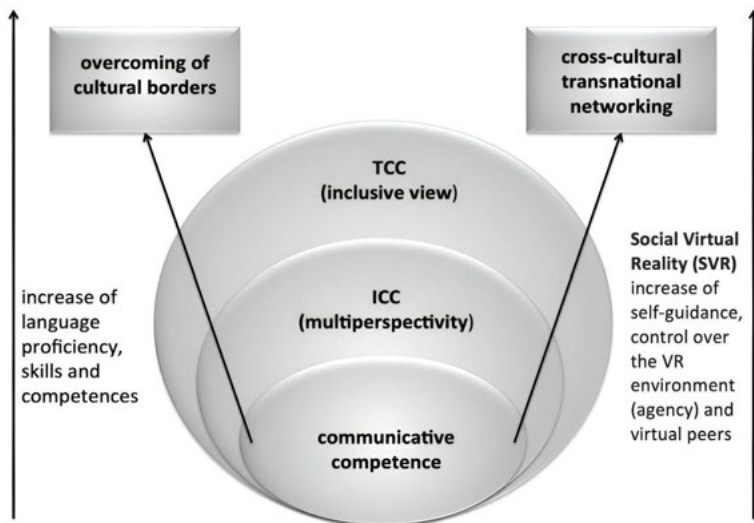


Abbildung 1: Learning Continuum of Inter- and Transcultural Competences in Social Virtual Reality (Eisenmann/Steinbock 2023: 33)

Daran anknüpfend lässt sich für eine virtuelle Umgebung festhalten, dass Teilnehmenden mit fortgeschrittenem sprachlich-kulturellem Kompetenzniveau offenere VR-Welten präsentiert werden können, in denen die Anleitung im Sinne einer engmaschigen Lehrkraftlenkung sukzessive in den Hintergrund treten kann, um einem explorativen und selbstverantwortlichen Erleben und Gestalten im VR-Raum Raum zu geben. Dieser theoretische Ansatz findet sich auch in unserem später entwickelten Seminarsetting und den daraus entstehenden Seminarergebnissen (Steinbock et al. 2022).

3 Global Citizenship Education

Der heutige Englischunterricht sollte über die reine Beherrschung der Zielsprache und die Entwicklung von interkultureller und transkultureller Kompetenz hinausgehen. Lehrkräfte heute müssen die Lernenden dazu ermutigen, sozial verantwortliche Individuen zu werden und sich als engagierte Weltbürger einzusetzen (Byram, Golu-beva, Hui & Wagner 2017; Cates 2013). Der Begriff *World Citizens* steht dabei im Zentrum der globalen Bildung, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts einen größeren Platz im Fremdsprachenunterricht einnimmt (Byram et al. 2017; Byram 2021; Byram, Golu-beva & Porto 2023; Lütge, Merse & Rauschert 2023). Gerade im Englischunterricht lernen die Schüler/innen Englisch nicht nur als *lingua franca* kennen, sie lernen auch, in dieser Sprache weltweit zu kommunizieren und zu interagieren. Unser Verständnis von *Global Citizenship Education* bzw. *World Citizenship Education* umfasst politisches, ökologisches und humanitäres Handeln, ist kompetenzorientiert und basiert auf einer Vielzahl von Empfehlungen und Modellen wie Oxfam (1997/2015), dem UNESCO-Modell (2015) für *Global Citizenship Education*, dem *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* des *Council of Europe* (2018) und dem *Global Competence Framework* der OECD (2019).

Auch die Vereinten Nationen haben klare Ziele für eine nachhaltige Entwicklung bis 2030 formuliert, die die Beendigung von Armut, den Schutz des Planeten und Wohlstand für alle anstreben. Im Kontext unseres Forschungsprojektes ist das Ziel Nr. 4 der 17 von den Vereinten Nationen formulierten Ziele für nachhaltige Entwicklung besonders relevant. Das Ziel „Hochwertige Bildung“ umfasst verschiedene Indikatoren, die darauf abzielen, den Zugang zur Bildung zu verbessern, die Qualität der Bildung zu steigern und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für Menschen aller Altersgruppen zu fördern, unabhängig von Geschlecht oder sozioökonomischem Status. Es zielt darauf ab, Kindern und Jugendlichen einen hochwertigen und einfachen Zugang zu Bildung und anderen Lernmöglichkeiten zu bieten. Zudem sollen effektives Lernen und der Erwerb relevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen gewährleistet werden. Die Fremdsprache nimmt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle ein, weil sie die Kommunikation über Grenzen hinweg ermöglicht, neue Perspektiven eröffnet, interkulturelles Verständnis fördert und den Zugang zu wichtigen Informationen und Ressourcen erleichtert. Sie ist eine Voraussetzung, um globale Herausforderungen gemeinsam anzugehen und internationales Verständnis zu fördern.

Der Schwerpunkt des von Michael Byram 1997 entwickelten, sehr einflussreichen und häufig zitierten Modells der interkulturellen kommunikativen Kompetenz liegt darauf, den Lernenden neues Wissen zu vermitteln und Materialien anzubieten, die sie ermutigen, andere Kulturen zu entdecken, sie zu interpretieren und sie mit ihrer eigenen in Beziehung zu setzen, was langfristig dazu führen soll, Lernende zu interkulturellen Sprechern der englischen Sprache zu erziehen. Während Byrams Modell aus den drei Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen besteht, hat Kip A. Cates (2013) vier Hauptziele für globales Lernen identifiziert, die eine Weiterentwicklung von Byrams Modell darstellen. Byrams Modell umfasst das Wissen über globale Probleme, Ursachen und Lösungen, die Fähigkeit zum kritischen Denken und eine Sensibilität für Vielfalt. Cates hat dieses Modell um das Handeln auf lokaler Ebene erweitert: „think globally, act locally“ (Cates 2013: 278). Somit verbindet Cates’ Ansatz die Grundlagen von Byrams Modell mit einem zusätzlichen Schwerpunkt auf praktischer Umsetzung auf lokaler Ebene, um gleichzeitig das Bewusstsein der Lernenden für globale Zusammenhänge zu schärfen.

4 Das Potenzial von Social Virtual Reality

VR-Technologie ermöglicht realweltliche Kommunikation und Bewegung in einer adaptiven virtuellen Umgebung, sodass die Chance besteht, in VR erworbene Kompetenzen auf die reale Welt übertragen zu können (Johnson-Glenberg 2018: 1–2). Die Faktoren, die den Nutzenden das Gefühl dieser realen Umgebungen vermitteln, sind Kopf- und Körperortung, eine originalgetreue Avatardarstellung, räumliches Audio sowie natürliche nonverbale Kommunikationsmittel (Latoschik, Kern, Stauffert, Bartl, Botsch & Lugin 2019).

Basierend auf Befragungen teilnehmender sozialer Virtual-Reality-Expositionen zeigen sich bereits erste Erkenntnisse darüber, wie das vollimmersive Lehr- und Lernumfeld sowohl pädagogisch als auch technisch gestaltet sein sollte, um die Kompetenzentwicklung zu fördern. Ripka, Grafe und Latoschik (2020) fassen in diesem Zusammenhang die Eindrücke der Teilnehmenden wie folgt zusammen:

- während Inputphasen eine stärkere Fokussierung der Teilnehmenden auf die Lehrperson durch nicht vorhandene Ablenkungsmöglichkeiten im Vergleich zur realen Welt
- verstärkte Wahrnehmung des Gruppengefüges durch räumliche Nähe zu anderen Avataren
- Kompensationsmechanismen der fehlenden Mimik von Avataren durch eine höhere Konzentration auf Sprache und Inhalt des Gesagten
- niedrigere Hemmschwelle bei Wortmeldungen durch die in gewisser Weise vorhandene Anonymität der Avatarverkörperung

- empfundene Präsenz der Teilnehmenden
- Wahrnehmung der VR-Umgebung als „safe place“, indem sie die Teilnehmenden austesten können und Situationen simulieren, die in der realen Welt so nicht möglich wären (S. 553–556)

Insgesamt verorteten die Teilnehmenden das größte Potenzial von Social VR im Erleben einer Situation, merkten aber auch einen zeitintensiven Gewöhnungsbedarf, Konzentrationsschwierigkeiten, die abschreckende Wirkung der Technik sowie Schwierigkeiten beim *Turn-Taking* durch das Fehlen von *Social Clues* an (ebd.). Um Situationen in VR als authentisch zu erleben, bedarf es jedoch neben einem Verkörperungserleben mittels Avatar auch einer Agenda, d. h. einer Aufgabe in der virtuellen Umgebung, die beispielsweise mit virtuellen Objekten realisiert werden kann.

4.1 Avatare

Avatare sind digitale Identitäten, die die Illusion eines Körperbesitzes erzeugen (Oyanagi, Narumi, Lugin, Aoyama, Ito, Amemiya & Hirose 2022: 145), sodass Nutzende ihren Avataren Verhaltensmerkmale zuschreiben, nach deren Parametern sie handeln:

[A]n individual will make inferences concerning their avatar based on identity cues such as the avatar's appearance, and will then modify their behavior or attitudes to align with the expected behavior believed to be associated with these observed attributes or characteristics. (Szolín, Kuss, Nuyens & Griffiths 2023: 374–375)

Dieser sogenannte „Proteus-Effekt“ (Yee & Bailenson 2007) wurde in einer Vielzahl von Studien in unterschiedlichen Disziplinen dokumentiert (Banakou, Kishore & Slater 2018; Salmanowitz 2018; Beyea, Ratan, Lei, Liu, Hales & Lim 2022). Die Forschung zu den Potenzialen von Social VR im Kontext einer kulturell-diversitätssensiblen Perspektive fokussiert in der Regel darauf, wie Avatar-Darstellungen oder VR-Szenarien kulturelle Wahrnehmungen und potenzielle Vorurteile beeinflussen können (Richter, Sharabi, Luchum, Geiger, Hale & Hall 2023). Für den Erwerb von *Global Citizenship*-Kompetenzen sind jene Studien von Bedeutung, die Aspekte wie Perspektivenübernahme, Empathie und den Umgang mit impliziten kulturellen oder sogar rassistischen Vorurteilen untersuchen. In diesem Zusammenhang lassen sich Arbeiten zitieren, die die Wirkung der Verkörperung von schwarzen und weißen Avataren untersuchen (Peck, Steinfeld, Aglioti & Slater 2013; Banakou, Hanumanthu & Slater 2016), aber auch Arbeiten, die kollaborative Ansätze in VR im Hinblick auf einen Abbau von Vorurteilen erforschen (Frydenberg & Andone 2019; Patané, Lelgouarch, Banakou, Verdelet, Desoche, Koun, Salemme, Slater & Farnè 2020; Mubarak, Lin & Hwang 2023).

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen, in denen die Teilnehmenden ihnen zugewiesene Avatare verkörperten, deuten auf positive Effekte in den Bereichen Verständnis, Empathie, Perspektivenübernahme und dem Abbau von rassistischen Vorurteilen hin. So können Avatare in Social VR beispielsweise Menschen repräsentieren, die normalerweise unterrepräsentiert sind oder auf andere Weise stark stereotypisiert werden (Richter et al. 2023: 574). Dies kann außerdem eine kulturelle Vielfalt in den

Unterricht einbringen, die so möglicherweise in der Realität nicht existiert. Um das Präsenzerleben der Nutzenden weiter zu erhöhen, bieten sich Chancen virtueller Objektmanipulation an.

4.2 Virtuelle Objekte

Im Gegensatz zur Forschung über Avatar-Verkörperung ist die Forschung über virtuelle Objekte im Kontext des Aufbaus kultureller Kompetenzen noch nicht weit fortgeschritten. Forschungsarbeiten konzentrieren sich hauptsächlich auf das Potenzial virtueller Objekte, die Interaktion im VR-Umfeld im Allgemeinen zu erleichtern (Kravets, Pavlenko, Egunov & Kravets 2023). Studien legen nahe, dass realitätsnahe Interaktionen mittels Handgesten und realistischer Objekte in Social VR zu einer hohen Interaktion zwischen den Nutzenden führen können (Yoshimoto & Sasakura 2017). Für das hier vorgestellte Forschungsprojekt war es daher ein Ziel, zu untersuchen, wie Studierende virtuelle Objekte in einem kulturellen Lernsetting wahrnehmen und wie sie diese nutzen. Die hierfür verwendeten Objekte wurden eigens für das Projekt in die virtuelle Plattform als *InteractionSuitcase* implementiert. Die Zusammenstellung des *InteractionSuitcase* wurde von folgenden Forschungsfragen geleitet (Hein, Steinbock, Eisenmann, Latoschik & Wienrich 2021a):

1. Aus welchen Quellen kann eine Sammlung von Objekten für einen Interaktionskoffer erstellt werden, um inter- und transkulturelle Lernprozesse mittels Social VR zu fördern?
2. Für welche Aspekte nutzen Studierende die Objekte bei der Entwicklung eines inter- und transkulturellen Lernszenarios?
3. Welche virtuellen Objekte werden als besonders unterstützend angesehen, um inter- und transkulturelles Lernen zu initiieren?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden qualitative Inhaltsanalysen von Lehrwerken und VR-Datenbanken durchgeführt, um Objekte zu identifizieren, die als Grundlage für den Interaktionskoffer dienen. Für den Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung lag der Fokus auf den bildungspolitischen Vorgaben der Curricula, die sich in den Lehrbüchern widerspiegeln und somit als Grundlage für die Sammlung dieser Objekte fungierten. Wenn interkulturelles und transkulturelles Lernen vor allem auf der Grundlage von Lehrbüchern stattfindet, werden die Lernenden mit einer Reihe kultureller und sogar stereotyper Bilder konfrontiert, da die meisten Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht immer noch primär auf interkulturelles Lernen ausgerichtet sind (Anton 2014; Delanoy 2014), in denen Kulturen als Entitäten und nicht als hybrid wahrgenommen werden. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1994) wurden die beiden zum Zeitpunkt der Untersuchung gängigsten Lehrwerke am Gymnasium *Greenline* Oberstufe (Ernst Klett Verlag 2015) und *Context* (Cornelsen Schulverlage 2015) untersucht. Aufgrund des thematischen Schwerpunkts wurden Unterkapitel ausgewählt, die sich auf inter- und transkulturelle Lernaktivitäten konzentrieren. Auf der Grundlage dieser Bilder wurden Kategorien entwickelt, in die die Icons eingeordnet wurden, wie z. B. Flaggen, Kleidung, Essen und Trinken, Sport,

Transport, Sehenswürdigkeiten oder Texte. Für einen systematisch fundierten und interdisziplinären Ansatz wurden außerdem 53 bestehende soziale VR-Anwendungen durchsucht und die Ergebnisse von Recherchen in 3D-Modellbibliotheken ausgewertet. Diese Sammlung wurde unter Berücksichtigung der drei Ebenen, die in VR manipuliert werden können – Selbst- und Fremddarstellung, situativer Kontext und virtuelle Objekte – untersucht und geordnet (s. Abb. 2).

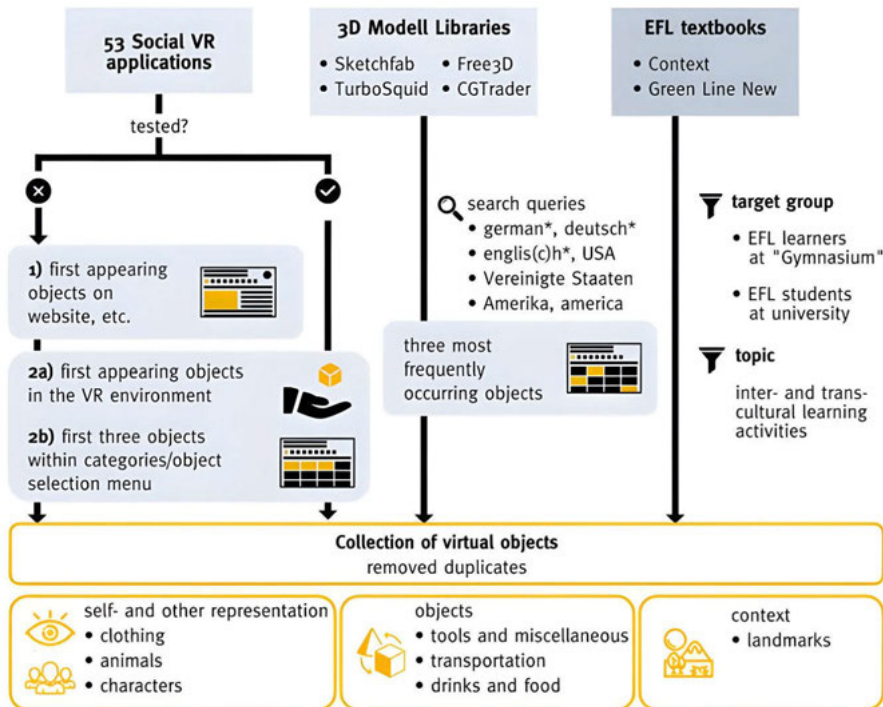


Abbildung 2: Übersicht Zusammenstellung InteractionSuitcase (Hein et al. 2021a)

Es wurden insgesamt 150 Darstellungen ermittelt, wobei die Kategorie „self- and other representation“ 47 Objekte umfasst, die in die Unterkategorien „clothing“, „animals“ und „characters“ eingeteilt wurden. In der Kategorie „objects“ wurden 84 Objekte identifiziert, die in die Unterkategorien „tools“, „transportation“ und „drinks and food“ einsortiert wurden. Die Kategorie „context“ umfasste 19 Objekte, darunter beispielsweise das Brandenburger Tor oder die Freiheitsstatue.

Als Bestandteil von inter- und transkulturellen Lernszenarien kann der InteractionSuitcase sowohl in schulischem als auch universitärem Rahmen zum Einsatz kommen. Er dient außerdem als Instrument zur Verhaltensmessung im Rahmen der Mensch-Computer-Interaktionsforschung (Hein et al. 2021a):

- a) Einsatz im Englischunterricht: Als Initiatoren und Begleiter von Kommunikations- und Interaktionsprozessen sind virtuelle Objekte interaktiv und greifbar, wodurch

sie individualisierte Lernszenarien sowie multimodale Stimulationen ermöglichen. Dem Paradigma der Handlungsorientierung und des aufgabenorientierten Sprachenlernens folgend, nutzen die Lernenden diese Objekte als Grundlage für die Kommunikation mit anderen Lernenden in der VR-Umgebung. So können sie beispielsweise stereotype und nicht-stereotype Objekte nutzen, um die Bedeutung des Kulturbegriffs zu verhandeln und selbstständig gemeinsame Ansichten mit Austauschpartnern zu identifizieren.

- b) Einsatz im Rahmen eines Universitätsseminars: Studierende entwickeln inter- und transkulturelle Lernsettings, bei denen virtuelle Objekte zum Einsatz kommen. Kollaborative Reflexionsaktivitäten zeigen, welches Potenzial Englischstudierende den Objekten zuschreiben und wie sie sie im Englischunterricht einsetzen würden.
- c) Instrument zur Verhaltensmessung: Während einer Exposition in VR kann protokolliert werden, wann, zu welchem Zeitpunkt und von wem ein bestimmtes Objekt genommen und für eine Interaktion verwendet wurde. Da die Teilnehmer die Objekte intuitiv nutzen, kann der Interaktionskoffer als implizites, verhaltensorientiertes Messinstrument eingesetzt werden.

Im Folgenden wird dargestellt, wie Englischstudierende im Rahmen eines Universitätsseminars mit Avataren und dem InteractionSuitcase arbeiteten, um Unterrichtsaktivitäten für den Englischunterricht in Social VR für den Aufbau inter- und transkultureller Kompetenzen zu entwickeln.

5 Das Seminarkonzept

Das Seminar wurde als „Inter- und Transkulturelles Lernen in VR“ für Studierende des Faches Englisch an Gymnasien im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Aufbauseminare an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg als Blockkurse insgesamt vier Mal in den Jahren 2020 bis 2023 angeboten. Im Rahmen des Seminars war es jeweils die Aufgabe der Studierenden, Unterrichtsideen zu entwickeln, die auf die Förderung inter- und transkultureller Kompetenzen von Englischlernenden abzielen. Inhaltlich gliederte sich das Seminar in einen theoretischen Teil, in dem die Teilnehmenden in den Forschungsdiskurs zur Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen sowie in die Arbeit mit digitalen Tools und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen von VR eingeführt wurden. Anschließend hatten die Studierenden zwei volle Tage Zeit, die VR-Umgebungen zu erleben und theoretische mit praktischen Inhalten zu kombinieren, bevor sie ihre Ideen vor ihren Peers präsentierten (Hein et al. 2021b). In den entstandenen Unterrichtsentwürfen zeigte sich, dass die Studierenden das Potenzial der Avatarverkörperung mit den Möglichkeiten des *InteractionSuitcase* verknüpften, wie das folgende Beispiel zeigt.

5.1 Kulturelle Vielfalt in virtuellen Begegnungssituationen

Das hier vorgestellte Beispiel dient als Veranschaulichung, wie Studierende das Lernen mittels Avataren mit dem Einsatz virtueller Objekte verbinden. Die nachfolgende Unterrichtsidee entwirft ein projektbasiertes vollimmersives Austauschszenario, bei dem sich eine Schulklasse aus Deutschland mit einer Schulklasse aus den USA in Social VR trifft.

Das Unterrichtsbeispiel, das von zwei Studierenden im Wintersemester 2023/2024 entwickelt wurde, hat das Ziel, kulturelle Begegnungssituationen zu ermöglichen und dabei Stereotypen und Vorurteile kritisch zu hinterfragen.

Zu Beginn werden den Lernenden Rollenkarten ausgeteilt, auf denen sich die Beschreibung eines Avatars, mit dem sie die virtuelle Umgebung betreten, befindet (s. Abb. 3).



Abbildung 3: Benutzeroberfläche zur Avatareinstellung in der Social Virtual Reality Plattform „ViLeArn“ (Latoschik et al. 2019)

Haben sich die Lernenden in Social VR eingefunden, ist es die Aufgabe der einzelnen Gruppen (D/USA), in getrennten Räumen Schaubilder über die andere Gruppe mittels virtueller Objekte zu erstellen. Diese Objekte sollten das Leben und die Kultur der jeweils anderen Gruppe repräsentieren. Nach Fertigstellung der Schaubilder treffen sich die Gruppen in den entsprechenden Räumen, um ihre Darstellungen zu präsentieren und gemeinsam zu reflektieren, inwiefern stereotype Zuschreibungen verwendet wurden und welche Funktionen und Gefahren diese in kulturellen Begegnungssituationen einnehmen können. Die Annahme der Studierenden, die dieses Beispiel konzipierten, war, dass die virtuellen Objekte und das daraus entstehende Diorama einen ersten Einblick in eine andere Kultur ermöglichen, gleichsam aber auch Stereotype repräsentieren können. Gerade wenn Lernende noch wenig Berührungspunkte mit dem anderen Kulturkreis haben, können stereotypisierende Objekte (z. B. Maßkrug = D; Gewehr = USA) Verwendung finden. In einer direkt anschließenden kommunikativen Aktivität können diese Stereotype jedoch mit Personen, die von einer Stereotypisierung betroffen sind, dekonstruiert werden.

In einem weiteren Aspekt fragten sich die verantwortlichen Studierenden, inwiefern die Verkörperungserfahrung in einem Avatar, der dem Aussehen der Lernenden nicht gleicht, diesen Rückgriff auf stark vereinfachte Darstellungsmuster beeinflussen könnte. Denkbar wäre eine bereits in der Phase der Erstellung der Schaubilder tiefergehende Auseinandersetzung mit äußeren Merkmalen und Zuschreibungen sowie einem auf die Vermeidung von Stereotypisierung ausgerichteten Verhalten.

Alle von den Studierenden entwickelten Unterrichtsaktivitäten wurden während einer Präsentation in der letzten Seminarsitzung vorgestellt und anschließend im Plenum diskutiert. Diese Diskussionen wurden von zwei Beobachterinnen schriftlich dokumentiert und bildeten die Grundlage für die explorative Begleitforschung.

5.2 Begleitforschung

Im Rahmen des Aufbauseminars für zukünftige Englischlehrkräfte wurden ab dem Sommersemester 2023 die Plenumsdiskussionen mittels protokollierter Beobachtungen festgehalten sowie semi-strukturierte Interviews durchgeführt, um daraus Hypothesen über die Chancen und Grenzen von Avatarverkörperungen und Objektmanipulationen für das inter- und transkulturelle Lernen ableiten zu können. Die derzeit laufenden Auswertungen lassen bereits folgende Rückschlüsse zu:

- Die Erweiterung des Klassenzimmers wurde als positiv wahrgenommen.
- Die Erstellung eines eigenen Avatars begünstigt eine starke persönliche Involviertheit in das Lerngeschehen.
- In Einzelfällen kann die Identifikation mit dem eigenen Avatar jedoch verzögert eintreten oder ganz ausbleiben.
- Virtuelle Objekte können als Gesprächsinitiatoren fungieren.
- Die zur Verfügung gestellten virtuellen Objekte sollten erweitert werden.

In Forschungsarbeiten der *Human-Computer Interaction* konnte zudem bereits gezeigt werden, dass sich die Einstellungen der Studierenden zum Potenzial von Avataren und virtuellen Objekten im Verlauf des Seminars positiv entwickeln können (Steinbock et al. 2022).

6 Fazit

Der Beitrag zeigt, wie innovative Lehr-/Lernansätze zur Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen im Englischunterricht im Rahmen des Forschungsprojektes „CoTeach“ entwickelt worden sind. Auf Grundlage des integrativen Modells von Eisenmann, das kommunikative Kompetenzen sowie inter- und transkulturelle Kompetenzen als ein Lernkontinuum auffasst, wurden digitale Werkzeuge und VR-Anwendungen eingesetzt, um immersive Lernumgebungen im Hinblick auf Global Citizenship Education zu schaffen, die Lernende zu sozial verantwortlichen Weltbürgern erziehen sollen.

Die Forschung zu Social VR verdeutlicht die Chancen dieses Mediums für authentische Kommunikation und Interaktion sowie das Erleben von Gruppendynamiken. Avatare und virtuelle Objekte sind dabei entscheidende Elemente, um sowohl inter- als auch transkulturelle Kompetenzen zu fördern. In diesem Zusammenhang zeigt der „Proteus-Effekt“ positive Auswirkungen von Avatarrepräsentationen auf Verständnis, Empathie und den Abbau von Vorurteilen. Die Begleitforschung dokumentiert positive Wahrnehmungen wie die Erweiterung des Klassenzimmers und die persönliche Involviertheit durch eigene Avatare, betont jedoch die Notwendigkeit einer erweiterten Objektauswahl.

Insgesamt liefert das Forschungsprojekt wertvolle Erkenntnisse zur Integration von Social VR und Global Citizenship Education im Englischunterricht, hat jedoch auch Herausforderungen aufgezeigt, die weiterer Forschung bedürfen.

Literatur

- Anton, Daniela (2014): Lesetagebücher als Initiatoren und Begleiter transkultureller Lernprozesse. In: Matz, Frauke; Rogge, Michael & Siepmann, Philipp (Hrsg.): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 65–76.
- Banakou, Domna; Hanumanthu, Parasuram D. & Slater, Mel (2016): Virtual Embodiment of White People in a Black Virtual Body Leads to a Sustained Reduction in Their Implicit Racial Bias. *Front. Hum. Neurosci.* 10, 601 [https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00601]
- Banakou, Domna; Kishore, Sameer & Slater, Mel (2018): Virtually Being Einstein Results in an Improvement in Cognitive Task Performance and a Decrease in Age Bias. *Front. Psychol.* 9, 917 [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00917]
- Beyea, David; Ratan, Rabindra; Lei, Yiming; Liu, Hanjie; Hales, Gabriel E. & Lim, Chaeyun (2022): A New Meta-Analysis of the Proteus Effect: Studies in VR Find Stronger Effect Sizes. *PRESENCE: Virtual and Augmented Reality* 31, 189–202 [https://doi.org/10.1162/pres_a_00392]
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Golubeva, Irina; Hui, Han & Wagner, Manuela (eds.) (2017): *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2021): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence – Revisited*. Bristol: Multilingual Matters [https://doi.org/10.21832/9781800410251]
- Byram, Michael; Golubeva, Irina & Porto, Melina (2023): Internationalism, Democracy, Political Education: An Agenda for Foreign Language Education. In: Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (eds.): *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections*. New York: Routledge, 128–150 [https://doi.org/10.4324/9781003183839-9]

- Cates, Kip A. (2013): Global Education. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (eds.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd edition). New York: Routledge, 277–280.
- Cornelsen Schulverlage (Hrsg.) (2015): *Context. Gymnasium Bayern (2015)*. Berlin.
- Council of Europe (2018): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Delanoy, Werner (2014): Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung in der Fremdsprachendidaktik. In: Matz, Frauke; Rogge, Michael & Siepmann, Philipp (Hrsg.): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19–36.
- Delanoy, Werner (²2017): From ‚Inter‘ to ‚Trans‘? Or: Quo Vadis Cultural Learning? In: Maria Eisenmann & Theresa Summer (eds.): *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 157–167.
- Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (2023): Inter- und Transkulturelles Lernen in Social Virtual Reality. *ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 34: 1, 29–52.
- Eisenmann, Maria (2015): Crossovers – Postcolonial Literature and Transcultural Learning. In: Delanoy, Werner; Eisenmann, Maria & Matz, Frauke (Hrsg.): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 217–236.
- Ernst Klett Verlag (Hrsg.) (2015): *Greenline Oberstufe, Ausgabe für Bayern*. Stuttgart.
- Frydenberg, Mark & Andone, Diana (2019): *Creating Collaborative Virtual Reality Scenarios to Develop Digital Skills*. *EDULEARN19 Proceedings*, 7876 [<https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1916>]
- Hein, Rebecca; Steinbock, Jeanine; Eisenmann, Maria; Latoschik, Marc Erich & Wienrich, Carolin (2021a): Development of the InteractionSuitcase in Virtual Reality to Support Inter- and Transcultural Learning Processes in English as Foreign Language Education. *DELFI 2021. Gesellschaft für Informatik e. V.*, 91–96.
- Hein, Rebecca; Steinbock, Jeanine; Eisenmann, Maria; Latoschik, Marc Erich & Wienrich, Carolin (2021b): Inter- und Transkulturelles Lernen in Virtual Reality – Ein Seminar-konzept für die Lehrkräfteausbildung im Fach Englisch. Wettbewerbsband AVRiL 2021. *Gesellschaft für Informatik e. V.*, 34–39.
- Johnson-Glenberg, Mina C. (2018): Immersive VR and Education: Embodied Design Principles That Include Gesture and Hand Controls. *Front. Robot. AI* 5: 81.
- Kravets, Alla G.; Pavlenko, Ivan D.; Egunov, Vitaly A. & Kravets, Evgeny (2023): Interaction with Virtual Objects in VR-Applications. In: Kravets, Alla G.; Shcherbakov, Maxim V. & Groumpos, Peter P. (eds.): *Creativity in Intelligent Technologies and Data Science. CIT@DS 2023. Communications in Computer and Information Science*. Springer, 433–449 [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44615-3_30]
- Latoschik, Marc Erich; Kern, Florian; Stauffert, Jan-Philipp; Bartl, Andrea; Botsch, Mario & Lugin, Jean-Luc (2019): Not Alone Here?! Scalability and User Experience of Embodied Ambient Crowds in Distributed Social Virtual Reality. *IWWW Transactions on Visualization and Computer Graphics* 25: 5, 2133–44 [<https://doi.org/10.1109/TVCG.2019.2899250>]

- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (eds.) (2023): *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections*. New York: Routledge [https://doi.org/10.4324/9781003183839]
- Mayring, Philipp (1994): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Vol. 14. UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Mubarok, Husni; Chi-Jen Lin & Gwo-Jen Hwang (2023): A Virtual Reality-Based Collaborative Argument Mapping Approach in the EFL Classroom, *Interactive Learning Environments* [DOI: 10.1080/10494820.2023.2207197]
- OECD (2019): *PISA 2018 Global Competence Framework*. In: *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing [DOI: 10.1787/043fc3b0-en].
- Oxfam (1997 & 2015): *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*. Oxfam.
- Oyanagi, Akimi; Narumi, Takuji; Lugin, Jean-Luc; Aoyama, Kazuma; Ito, Kenichiro; Ame-miya, Tomohiro & Hirose, Michitake (2022): The Possibility of Inducing the Proteus Effect for Social VR Users. In: Chen, Jessie Y. C.; Fragomeni, Gino; Degen, Helmut & Ntoa, Stavroula (Hrsg.): *HCI International 2022 – Late Breaking Papers: Interacting with eXtended Reality and Artificial Intelligence*. Cham: Springer, 143–158.
- Patané, Ivan; Lelgouarch, Anne; Banakou, Domna; Verdelet, Gregoire; Desoche, Clement; Koun, Eric; Salemme, Romeo; Slater, Mel & Farnè, Alessandro (2020): Exploring the Effect of Cooperation in Reducing Implicit Racial Bias and Its Relationship with Dispositional Empathy and Political Attitudes. *Front. Psychol.* 11, 510787 [https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.510787]
- Peck, Tabitha C.; Seinfeld, Sofia; Aglioti, Salvatore M. & Slater, Mel (2013): Putting Yourself in the Skin of a Black Avatar Reduces Implicit Racial Bias. *Consciousness and Cognition*, 22: 3, 779–787.
- Richter, Jennifer; Sharabi, Liesel; Luchmun, Rachel; Geiger, Tray; Hale, Annie & Hall, Alysha (2023): *Virtual Reality as a Tool for Promoting Diversity, Equity, and Inclusion within the Higher Education Landscape*. Proceedings of the 15th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU) 2, 574–580 [https://doi.org/10.5220/0011995900003470]
- Ripka, Gabriela; Grafe, Silke & Latoschik, Marc Erich (2020): Preservice Teachers' encounter with Social VR – Exploring Virtual Teaching and Learning Processes in Initial Teacher Education. In: Langran, Elizabeth (Hrsg.): *SITE Interactive Conference*, 549–562. [Online: https://downloads.hci.informatik.uni-wuerzburg.de/2020-site-pre-service-teacher-svr.pdf; 22.07.2022].
- Salmanowitz, Natalie (2018): The impact of virtual reality on implicit racial bias and mock legal decisions. *Journal of Law Biosciences*, 5: 1, 174–203.
- Steinbock, Jeanine; Hein, Rebecca; Eisenmann, Maria; Latoschik, Marc Erich & Wienrich, Carolin (2022): Virtual Reality im modernen Englischunterricht und das Potenzial für Inter- und Transkulturelles Lernen: Eine Pilotstudie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 51 (AR/VR – Teil 2): 191–213 [DOI: 10.21240/mpaed/51/2023.01.18.X]
- Szolin, Kim; Kuss, Daria J.; Nuyens, Filip & Griffiths, Mark D. (2023): Exploring the user-avatar relationship in videogames: A systematic review of the Proteus effect. *Human-Computer Interaction*, 38: 5–6, 374–399 [https://doi.org/10.1080/07370024.2022.2103419]

- UNESCO (2015): *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- Yee, Nick & Bailenson, Jeremy (2007): The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33: 3, 271–290.
- Yoshimoto, Ryota & Sasakura, Mariko (2017): *Using Real Objects for Interaction in Virtual Reality*. 21st International Conference Information Visualisation (IV), 440–443 [<https://doi.org/10.1109/iV.2017.57>].

Virtual Reality in der universitären Englischlehrkräftebildung aus Sicht der Studierenden

LEONHARD KROMBACH¹

Abstract

In dem durch Drittmittel geförderten Projekt „TEFL VR Lab“ wurde in der Englischdidaktik der Justus-Liebig-Universität in drei Semestern (Wintersemester 2021/22, Sommersemester 2022, Wintersemester 2022/23) jeweils ein Seminar zum Themenkomplex Virtual Reality (VR) für das Englischlehren und -lernen für fortgeschrittene Studierende durchgeführt. Das Projekt im Bereich der Lehrerprofessionalisierung zielt auf eine Entwicklung der digital-medialen Kompetenzen der Englischlehramtsstudierenden ab, sodass diese eine fachdidaktisch fundierte Umsetzung von Lehr-/Lernszenarien mit der Technologie VR in den Schulen gemäß den Bildungsstandards vornehmen können. Ziel der Begleitforschung ist es, die dabei ablaufenden Prozesse zur Planung, Durchführung und Evaluation digitaler Lehrangebote mit VR zu untersuchen. Die Instrumente umfassen teilstandardisierte Fragebögen, videographierte *Micro-Teaching-Units* sowie retrospektive Interviews. Das übergeordnete Forschungsinteresse besteht in der Frage, wie angehende Englischlehrkräfte VR für ihre Unterrichtsgestaltung nutzen. Für diesen Beitrag wird fokussiert, welche Potenziale und Herausforderungen angehende Englischlehrkräfte VR-Applikationen, die nicht explizit für das Fremdsprachenlernen entwickelt wurden, beismessen.

The externally funded “TEFL VR Lab” of the English Didactics Department of Justus-Liebig-Universität was carried out in three terms (winter 2021/22, summer 2022, winter 2022/23). In each semester one seminar focused on the topic of virtual reality (VR) for teaching and learning English. This teacher professionalism project aims to develop the digital media skills of advanced pre-service English teachers so that they can implement teaching and learning scenarios with VR in schools in line with the educational standards. The aim of the supporting research is to investigate the processes involved in planning, implementing and evaluating digital teaching designs with VR. The instruments include partially standardised questionnaires, videotaped micro-teaching units and retrospective interviews. The research interest lies in the overarching question of how prospective English teachers use VR to design their lessons. This article focuses on the benefits and challenges that prospective English teachers attribute to VR applications that were not explicitly developed for foreign language learning.

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Leonhard Krombach, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Anglistik/Didaktik, Otto-Behaghel-Straße 10B, 35394 Gießen, E-Mail: Leonhard.Krombach@anglistik.uni-giessen.de.

1 Einleitung

Trotz internationaler Forschungsbemühungen der Fremdsprachendidaktik, sich die Themenfelder Digitalisierung und *Computer-assisted Language Learning* (CALL) (vgl. Benitt, Schmidt & Legutke 2019) in voller Breite für die Lehrkräfteausbildung zu erschließen, findet die Technologie Virtual Reality (VR) wenig Zuwendung (u. a. Hein, Steinbock, Eisenmann, Latoschik & Wienrich 2023; Plötner & Nowotny 2023). Gleichzeitig mahnt die Fremdsprachendidaktik an, mit dem digitalen Wandel Schritt zu halten (vgl. Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter 2019), und die ergänzenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2021: 12) verlangen explizit, VR professionell und didaktisch sinnvoll nutzen zu lernen. Insofern ist in diesem Forschungsbereich eine Entgrenzung zwischen digitaler Transformation und fremdsprachendidaktischer Forschung zu konstatieren.

In vorliegendem Artikel werden erste Ergebnisse aus den Lehramtsseminaren des an der Englischdidaktik der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführten Projektes „TEFL VR-Lab“ vorgestellt (Laufzeit 2020-2023). Das Projekt im Bereich der Lehrerprofessionalisierung zielt auf eine Entwicklung der digital-medialen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden im Fach Englisch, sodass diese eine fachdidaktisch fundierte Umsetzung von Lehr-/Lernszenarien mit VR in den Schulen gemäß den Bildungsstandards vornehmen können. Ziel der Begleitforschung ist es, die dabei ablaufenden Prozesse zur Planung, Durchführung und Evaluation digitaler Lehrangebote mit VR zu untersuchen. Das Forschungsinteresse besteht in der übergeordneten Frage, wie angehende Englischlehrkräfte VR für ihre Unterrichtsgestaltung verwenden. Für diesen Beitrag wird fokussiert, welchen Nutzen angehende Englischlehrkräfte bestehenden VR-Applikationen beimessen, die nicht explizit für das Fremdsprachenlernen entwickelt wurden.

Zunächst wird der Begriff VR definiert und ein Forschungsüberblick skizziert. Es folgt die Beschreibung des qualitativ-explorativen Forschungsdesigns. Ergebnisse der Teilstudie werden dargestellt und diskutiert, die sich auf wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen aus Studierendensicht beziehen. Darauf aufbauend wird ein Planungsmodell vorgeschlagen, wie Lehrangebote mit VR gestaltet werden können.

2 Virtual Reality in der Fremdsprachendidaktik

2.1 Definitionen von Virtual Reality und Bezugsrahmen

Extended Reality als Oberbegriff umfasst *Virtual*, *Augmented* und *Mixed Reality*. Zu VR existieren zahlreiche Definitionen (Begriffsentstehung s. Dörner, Broll, Jung, Grimm & Göbel 2019: 12 ff.). VR kann definiert werden als computergenerierte, reale oder imaginäre Wirklichkeit mit Bild und Ton, die über ein *Head-Mounted-Display* (HMD, VR-Brille) wiedergegeben wird sowie Immersion und Präsenz ermöglicht (in Anlehnung an ebd.: 14 ff.). Immersion meint die technischen Möglichkeiten, einen überzeugenden virtuellen Raum zu erschaffen, in dem Nutzende interagieren können, wobei Immer-

sion als entscheidend für erfolgreiches Sprachenlernen gilt (vgl. Lan 2020: 1 f.). Präsenz ist das Wirklichkeitsempfinden, den virtuellen Raum als ‚real‘ zu begreifen, d. h. man fühlt sich ‚anwesend‘, indem die räumliche Wahrnehmung beeinflusst wird. Die eingesetzten HMD (Meta Quest 2) erlauben *high-immersion* VR, sodass Nutzenden durch das multisensorische Medium neben der Drehung des Kopfes eine räumliche Bewegung im Raum ermöglicht und die reale Umgebung überlagert wird (sechs Freiheitsgrade). Dabei können Avatare als eigener Körper wahrgenommen werden (*body ownership*; Banakou, Kishore & Slater 2018). Zu unterscheiden ist die Begriffsgleichheit von VR seit den 1980er-Jahren. Vielmehr kann VR „Verbesserung“ und „Transformation“ (Puentedura 2006) bzw. einen „Anderswert“ (Rosa 2014) als Leitmedienwechsel schaffen, wodurch Lehr-/Lernprozesse transformiert werden können.

Einen empirisch nicht-validierten Analyserahmen zur Einschätzung von VR-Applikationen für das Sprachenlernen bietet das *VR Application Analysis Framework* von Frazier, Lege, Bonner & Pascucci (2020). Es umfasst vier Dimensionen: Immersive Kapazität bezieht sich auf das Maß, in dem Nutzende sich physisch und psychisch in eine virtuelle Umgebung eingebunden fühlen. Kommunikative Möglichkeit meint, wie und in welchem Umfang sie innerhalb der Anwendung kommunizieren können. Kognitive Belastung betrachtet, wie stark mentale Ressourcen beansprucht werden. Zweck klassifiziert die Anwendung nach ihrem Hauptziel (z. B. Unterhaltung, Bildung). Auch können VR-Applikationen durch die von Lan (2020) entwickelten fünf Kategorien für den fremdsprachenunterrichtlichen Einsatz eingeordnet werden. Für diesen Beitrag sind bedeutsam: Erstens Unterhaltung als spielbasierte Applikationen, wobei mittels verwendeter Sprache oder der Narrative die Fremdsprache implizit gelernt werden könne. Zweitens Wirken mit den Subkategorien Manipulation als Interaktion mit Objekten und Simulation als Versetzen der Nutzenden in realweltliche (Lern-)Situationen, sodass kontextbezogenes Lernen vordergründig ist.

Während es an empirisch-validierten Unterrichtsmodellen mangelt, können o. g. Definitionen und Kategorien einen Rahmen für die Einschätzung der Potenziale und Herausforderungen von VR bei der Unterrichtsplanung schaffen. Für die Arbeit in den Seminaren wurde ein eigenes Planungsmodell genutzt, das diese Vorüberlegungen aufgreift.

2.2 Forschungsüberblick

Virtual Reality ist ein junges Forschungsfeld, Kenntnisse aus der deutschen Fremdsprachendidaktik sind rar (s. aber Hein et al. 2023; Plötner & Nowotny 2023). Im Vergleich nutzen und evaluieren VR z. B. Medizin, Wirtschaft und Berufliche Bildung seit über zehn Jahren für Lernprozesse (vgl. Volkswagen 2017; Cao & Cerfolio 2019; Brendel & Moring 2020). Deren empirische Forschungsergebnisse sind vielversprechend: therapeutische Nutzen (vgl. Seinfeld, Palacios, Iruretagoyena, Hortensius, Zapta, Borland, de Gelder, Slater & Sanchez-Vives 2018), positive Effekte virtuellen Trainings auf reale Operationen (Cao & Cerfolio 2019), erhöhte kognitive Leistung durch das Hineinversetzen in Avatare und Zeigen authentischen Verhaltens (vgl. Banakou et al. 2018). Dass die räumliche Wahrnehmung als zentrale informationsverarbeitete Fähigkeit des

Menschen manipuliert werden kann, ist erstaunlich: denn räumliches Verständnis von Konzepten und Ereignissen beeinflusst den Wissenserwerb (vgl. Dodge, McDerby & Turner 2008: 4). Doch ist vor einer Pauschalisierung von positiven Effekten zu warnen: so stellen Kaplan, Cruit, Endsley, Beers, Sawyer & Hancock (2021: 7f.) keine Unterschiede hinsichtlich der Lernwirksamkeit von VR-basierten und nicht-immersiven Übungen fest.

Hinsichtlich der Fremdsprachendidaktik setzt der Forschungsüberblick für diese Studie zwei Foki: 1. Effekte von VR auf das Fremdsprachenlernen, 2. Wahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf VR beim Fremdsprachenlernen. Hinsichtlich der Kompetenzbereiche werden VR zahlreiche Potenziale verglichen mit herkömmlichen Medien zugeschrieben: höhere Retentionsfähigkeit beim Vokabellernen (vgl. Alfadil 2020), gesteigerte Motivation und Zufriedenheit (vgl. Pinto, Peixoto, Melo, Cabral & Bessa 2021), gesteigertes kulturelles Verständnis (vgl. Berti, Maranzana & Monzingo 2020) sowie, dass VR auf Gefühle, Einstellungen, Verhalten und Empathie Einfluss nehmen kann (vgl. Wienrich, Döllinger & Hein 2021; Mills, Courtney, Dede, Dressen & Gant 2020). Ebenfalls liegen für VR-Apps Studien vor, die den Nutzen für das soziale Lernen oder die Wissensvermittlung im Schulfach Geographie durch *Google Expeditions* untersuchen (vgl. Parmaxi, Stylianou & Zaphiris 2017; weitere Kompetenzbereiche, s. Gruber & Kaplan-Rakowski 2022). Herausforderungen von VR umfassen das Auftreten technischer Probleme, datenschutzrechtliche Bedenken sowie negative gesundheitliche Aspekte und das konstante Sicherstellen der subjektiven Sicherheit, um Cybersickness (Unwohlsein in VR) entgegenzuwirken (vgl. Southgate 2020: 17 ff.).

Aus Sicht angehender Fremdsprachenlehrkräfte bietet VR beim Fremdsprachenlernen eine Verbesserung der Lernergebnisse, eine Motivationssteigerung und einen Abbau von Sprechhemmungen (vgl. Lege & Bonner 2020). CLIL-Lehrkräfte in Australien heben laut qualitativer Studie von Figueroa Flores, Huffman, Lozada & Rosa-Davila (vgl. 2022) eine Verbesserung des Engagements der Lernenden durch VR-Apps wie *Google Expeditions* oder *VR Tube* hervor; gleichermaßen weisen sie auf Herausforderungen hin wie Anschaffungskosten für HMD. Angehende Englischlehrkräfte bewerten *Social VR* in Verbindung mit *Interaction Suitcase* und Avataren als gewinnbringend für interkulturelles Lernen (vgl. Hein et al. 2023). In Studierendenperspektiven im Master Lehramt Französisch/Spanisch auf ausgewählte 360°- und VR-Anwendungen wurde nicht-immersiven Anwendungen ein höherer praktischer Nutzen für das Fremdsprachenlernen zugeschrieben als immersiven Anwendungen (vgl. Plötner & Nowotny 2023).

Der Überblick legt nahe, dass VR zur Verbesserung des Fremdsprachenlehrens und -lernens hinsichtlich sprachlicher und kultureller Aspekte durch immersive Erfahrungen beitragen kann: In Studien sollte jedoch stärker herausgearbeitet werden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Applikationen diese Effekte erzielt werden können. Mitzudenken ist die zunehmende Erschwinglichkeit und Verbreitung von HMD: So stellt Meta die *Quests* her, Apple die *Vision Pro*. Der Bildungsmarkt für VR im Jahr 2030 soll 50 Milliarden US-Dollar umfassen (vgl. MarketDigits 2023). Der Einsatz in den Schulen bedarf Zeit und technischer Ausstattungen (s. erste Bestrebungen in NRW; dpa 2023). Hinzu kommt, dass ca. 5 % der Jugendlichen eigene VR-Headsets

besitzen, 76 % spielen digitale Spiele, sodass Affinitäten zu erwarten sind (vgl. Feierabend et al. 2020: 49, 58). Mit einer breitflächigen Einführung von VR ist zu rechnen, die sich nicht nur auf das Pilotfach Digitale Welt in Hessen stützt, sondern auf die Empfehlungen der KMK (2021; 2023) und die neuen Bildungsstandards als „fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz“ (KMK 2023: 9). Anschlussfähigkeit wird auch auf überfachliche Schlüsselkompetenzen gelenkt wie kritisches Denken, Problemlösefähigkeit und Medienkompetenz (*Digital Citizenship, 21st century skills*; Vuorikari, Kluzer & Punie 2022). Grundsätzlich können durch VR alle fremdsprachlichen Kompetenzbereiche gefördert werden, sofern Lernaufgaben diese anbahnen. Einen besonderen Stellenwert könnte die Entwicklung interkultureller Kompetenzen einnehmen: VR könnte Perspektivwechsel infolge der Immersion ermöglichen, die so nicht in anderen Medien reproduzierbar ist. Bei VR kommen authentische fremdsprachige, multimodale Texte zum Einsatz, die sich als Welt um die Produkte entfalten (z. B. Werbung, Testvideos). Letztlich erfordert die erfolgreiche Integration von VR in den Fremdsprachenunterricht sorgfältige Überlegungen zu fach- und mediendidaktischen sowie pädagogischen Strategien und die Vorbereitung von Lehrkräften auf die effektive Nutzung. Dabei ist wenig darüber bekannt, welche Potenziale (angehende) Lehrkräfte welchen nicht-didaktisierten Apps für das Fremdsprachenlernen zuschreiben und wie Unterrichtsplanungen gestaltet werden können.

3 Fachdidaktisches Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

3.1 Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, zu ergründen, wie angehende Englischlehrkräfte in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung VR für ihre Unterrichtsgestaltung (Planung, Durchführung, Evaluation) nutzen, sodass drei Teilfragen gebildet wurden:

1. Welche Potenziale und Herausforderungen schreiben angehende Englischlehrkräfte VR für das Fremdsprachenlernen zu?
2. Wie gestalten sie Unterrichtsstunden mit VR?
3. Wie reflektieren sie die durchgeführten Unterrichtsstunden zu VR?

Der Fokus des hier dargestellten Ergebnisauszugs bezieht sich auf Frage eins. Tragend ist die Spezifik, dass es sich bei den ausgewählten VR-Applikationen um Inhalte handelt, die nicht explizit für das Fremdsprachenlernen konzipiert wurden. Diese Einschränkung wurde vorgenommen, um einerseits datenschutzrechtlichen Bestimmungen Rechnung zu tragen, sodass keine Trackingdaten erhoben wurden (kein Internetzugang, Löschung aller Daten im jeweiligen Anschluss an die Seminare). Andererseits soll ermittelt werden, welches Potenzial angehende Lehrkräfte nicht-didaktisiertem Material zuschreiben: Welche dieser Applikationen erachten sie als besonders oder weniger geeignet für das Fremdsprachenlernen? Worin liegen die Gründe für dieses Urteil? Welchen Mehrwert

bietet hierbei das entwickelte Planungsmodell für VR-Unterrichtseinheiten? Prospektiv sollen die Ergebnisse für Seminare und Fortbildungen zu VR genutzt werden.

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign ist im explorativ-interpretativen Paradigma verortet (vgl. Grotjahn 2007), die Untersuchungsgegenstände werden soweit wie möglich aus der Innenperspektive der Beteiligten heraus erforscht. Die Forschungsmethoden umfassen Fragebögen, videographierte Unterrichtsstunden und retrospektive Interviews. Die Triangulation durch retrospektive Interviews (Helfferich 2011) ist angemessen, da sich innere Aspekte, wie z. B. Einstellungen, Beobachtungen entziehen (Schramm & Schwab 2016; *reflection-on-action*, Schön 1983). Die Auswertung erfolgt mittels inhalts- und diskursanalytischer Verfahren und die Unterrichtsentwürfe der Studierenden werden nach hermeneutischen Verfahren bewertet (Nunan 1993; Kuckartz 2016). Hervorzuheben ist, dass der Forschende als Dozent die Literatúrauswahl vornahm und die Interviews führte. Für die hier dargestellten Ergebnisse relevant sind die Fragebögen und die retrospektiven Interviews.

3.3 Seminarverlauf und Erhebungszeitpunkte

Das Seminar fand in drei Semestern mit $n = 44$ aller Lehramter (L1, L2, L3, L5) statt. Es wurde wöchentlich in jeweils 15 Sitzungen à 90 Minuten durchgeführt. Es handelte sich um ein Proseminar TEFL II, nachdem Vorlesung und Tutorium zu TEFL I abgeschlossen wurden (es folgten ein Proseminar und ein fachdidaktisches Modul). Das Ziel dieses Seminars war es, die Kompetenz der Lernenden zur Reflexion der eigenen Lehr- und Lernerfahrungen im Umgang mit digitalen Inhalten und VR auszubauen. Hierzu wurde auf bewährte Reflexionskonzepte in der Englischdidaktik zurückgegriffen (vgl. Burwitz-Melzer 2018), die mit diesen Studierenden seit dem ersten Fachsemester an der JLU Gießen kontinuierlich entwickelt werden.

Der nach dem Pilotseminar angepasste Seminarverlauf lässt sich wie folgt skizzieren: Zu Beginn erhielten die Studierenden einen Selbsteinschätzungsbogen zu Erfahrungen mit VR und ihrer Mediennutzung. Es folgten Sitzungen zum freien und geleiteten Ausprobieren von VR-Apps mittels HMD (Meta Quest 2 ohne Internetanbindung). Die Studierenden erhielten Theorieeinheiten zu fremdsprachlichen Kompetenzen und sie erstellten eigene Unterrichtseinheiten. Letztlich führten sie diese als *Micro-Teaching-Units* mit ihren Peers als Lernende durch. Die Unterrichtsgestaltung wurde durch sie reflektiert, durch Peerfeedback ergänzt, Konsequenzen für den Umgang mit VR im Englischunterricht diskutiert und ggf. das Feedback in ihre schriftlichen Entwürfe eingearbeitet. Als Abschluss der Begleitforschung wurden per Fragebogen die Potenziale und Herausforderungen dieser VR-Anwendungen im Hinblick auf das Englischlernen und -lehren erhoben, und es folgten retrospektive Interviews (bis sieben Tage nach Seminarenden) über die MTUs und die Fragebogenergebnisse anhand semistrukturierter Leitfäden. Alle Teilnehmenden stimmten der Begleitforschung zu.

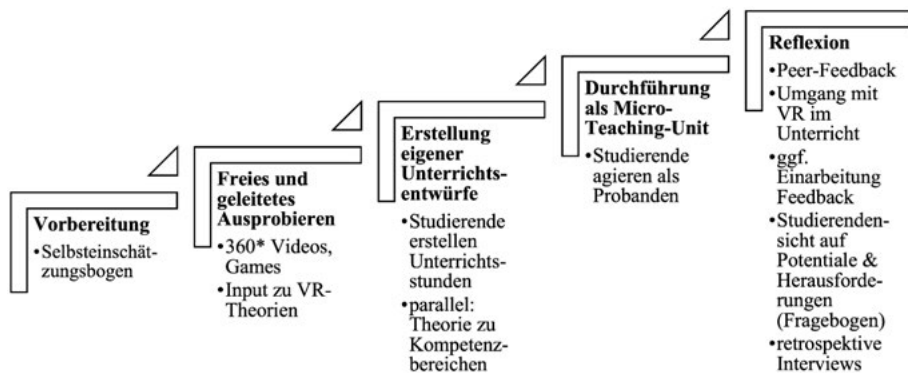


Abbildung 1: Seminarverlauf und Datenerhebungen

3.4 Im Seminar eingesetzte Applikationen (Auswahl bezogen auf erhobene Daten)

In den dargestellten Datenauszügen werden die englischsprachigen Applikationen *The Key* (Lucid Dreams Productions 2020) und *We Live Here* (Alfrobél 2020) angeführt. Beide können im System nach Lan (2020) innerhalb Unterhaltung als spielbasierte Applikationen bzw. Manipulation mit Interaktionen mit Objekten klassifiziert werden. Der Schwierigkeitsgrad beim Erleben dieser ist nicht nur ein kognitiver (wie bei Lege et al. 2020: 28); vielmehr werden kulturelle und emotional-affektive Elemente bedeutsam:

The Key ist eine interaktive, 15-minütige lineare erzählte Geschichte (ausgezeichnet mit z. B. *Grand Jury Best VR Experience*, Venice Film Festival). Erst am Ende wird deutlich, dass es sich um die Fluchtgeschichte der Protagonistin Anna handelt, die sich infolge ihrer Amnesie nicht an die Bedeutung des Schlüssels erinnert (*fiction of migration*). Indem man ihre Träume durchläuft, entschlüsselt man die Geschichte für sie und sich selbst. Die Intention sei laut der Erstellerin Tricart, dass Menschen zwar durch Nachrichten über Flüchtlingskrisen informiert würden, aber einen emotionalen Schutzwall aufgebaut hätten. Die Symbolik des Schlüssels steht realweltlich dafür, dass viele Flüchtlinge einen solchen ihr ganzes Leben mit sich tragen, in der Hoffnung, zurückzukehren. Während des Erzählverlaufs können Emotionen wie Unbehagen, Freude und Erleichterung erlebbar werden.

We Live Here ist eine 30–60-minütige interaktive VR-Erfahrung, die die wahre Geschichte in die Obdachlosigkeit der Protagonistin Rockey erzählt. Im *First-Person-View* können Nutzende in Rockeys Zelt mit für sie bedeutsamen Gegenständen interagieren, wie etwa einer Holzkiste, die persönliche Fotos und eine Spieluhr enthält, die ihren Wunsch offenbaren, in ein neues Zuhause ziehen zu können. Eindrucksvoll wird geschildert, dass durch veränderte, externe Umstände potenziell jede/r obdachlos werden könnte.

4 Datenauszüge

4.1 Potenziale und Herausforderungen von Virtual Reality aus Studierendensicht

Den Fokus der Ergebnispräsentation und -auswertung bilden die Potenziale und die Herausforderungen von VR aus Sicht der Studierenden. Folgende Ergebnisse stammen aus der Auswertung des teilstandardisierten Fragebogens, den die Studierenden in einer Reflexionssitzung am Ende des Seminars ausfüllten (Rücklauf $n = 29$). Basierend auf den Freitextantworten (Welche Potenziale und Herausforderungen sehen Sie hinsichtlich des Einsatzes der VR-Apps im Englischunterricht?) wurde eine Kategorisierung der Antworten vorgenommen:

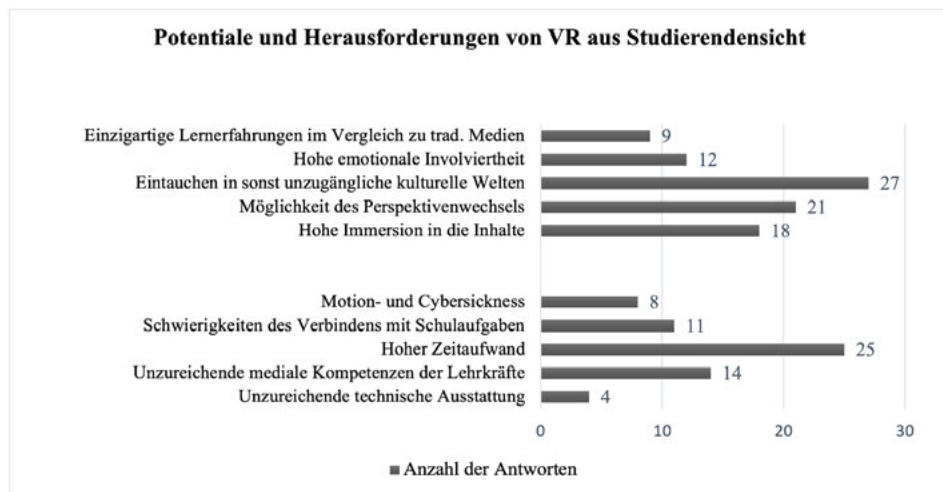


Abbildung 2: Potenziale und Herausforderungen von nicht-didaktisierten VR-Apps aus Studierendensicht

Angehende Lehrkräfte sehen die immersiven Umgebungen von VR als vorteilhaft für die Steigerung des Engagements und der Motivation der Lernenden (vgl. auch Pinto et al. 2021: 235). Als Gründe führen sie die erhöhte Interaktivität und Immersion verglichen mit anderen Medien an, wobei sie einzigartige Lernerfahrungen ermöglicht sehen. Nutzende könnten in schwierig zu erreichende kulturelle Welten eintauchen, was die Möglichkeit von VR hervorhebt, ein kontextreiches Umfeld auch für das Sprachenlernen zu schaffen (vgl. auch Marks & Thomas 2021: 1302). In Verbindung damit stehen Potenziale, Verständnis und Wertschätzung für die Zielkultur durch Perspektivenwechsel zu erreichen. Ebenfalls betonten sie eine hohe emotionale Involviertheit, die sie den Potenzialen zuordnen, gleichwohl solche ebenfalls negativ sein könnten (Inhibitionen).

Hinsichtlich der Herausforderungen nennen die angehenden Lehrkräfte Sicherheitsbedenken bei der Privatsphäre, wenn die HMD-Internetzugänge und Tracking hätten (s. auch Silva et al. 2023: 1 ff.). Ebenfalls führen sie den hohen Zeitaufwand des

Einsatzes, hohe Kosten, fehlende technische Ausstattung an den Schulen sowie ggf. unzureichende mediale Kompetenzen der Lehrkräfte an. Sie äußern Bedenken wegen Cybersickness bei der Verwendung dieser HMD (s. auch Souchet et al. 2022: 21 ff.). In Triangulation mit den Selbsteinschätzungsbögen schätzen diejenigen Studierenden, die bereits positive Erfahrungen mit VR haben oder sich als technikaffin bezeichnen, das Potenzial als eher groß, die weniger technikaffinen oder zuvor noch ohne private Erfahrungen mit VR als eher gering ein.

Elf Teilnehmende benennen Schwierigkeiten, die nicht-didaktisierten VR-Apps in Aufgaben nutzbar zu machen. Dies wird näher betrachtet und exemplarisch auf die Datentriangulation eingegangen (Kodierungen ausgeblendet). Zur Triangulation der Freitextantworten wurden retrospektive Interviews am Ende des jeweiligen Seminars geführt. Dies verlangte die vorherige Sichtung der Fragebögen nach Auffälligkeiten. Es wurde versucht, die Fragen offen zu halten, um möglichst wenig zu beeinflussen und anschließend gezielt nachzufragen.

Tabelle 1: Potenziale und Herausforderungen

I 16:28	Worin sehen Sie persönlich das größte Potenzial in diesen VR-Apps für Ihren zukünftigen Englischunterricht?
S4 16:29	Also klasse ist, dass die Schüler eine Möglichkeit bekommen, in eine andere Kultur einzutauschen. Weil die Entwickler sind hier Amerikaner und das gibt die Chance, diese Kultur aus erster Hand zu erfahren, ohne dass sie dort sein müssen. Ja und das sah auch teilweise sehr realistisch aus, was es eine noch tiefere Erfahrung gemacht. Für die Oberstufe hatten wir geplant, <i>We Live Here</i> zu nutzen. Gerade in Amerika sind Obdachlose ja ein riesiges Thema und wenn man ihnen die Chance gibt, sich so reinzuversetzen, glaub ich, das ist sehr gut, dass man da selbst kritisch drüber nachdenkt und Diskussionen anregen kann.
I 16:36	Mhm. Sie hatten hier genannt, dass es schwierig gewesen sei, zu diesen Apps Aufgaben für das Fremdsprachenlernen zu entwickeln. Können Sie das näher beschreiben?
S4 16:37	Ja, schwierig. Ich glaube, das lag so an diesem kompletten Abschotten von der Realität, das war zwar wirklich toll, aber dadurch war ich erstmal selbst so hineingezogen davon. Das ist zwar toll so für das Mitmachen im Unterricht und so, da hat man Lust drauf, aber das könnte ich mir auch sehr schwierig vorstellen. Dass man also bisschen die richtige Realität vergisst. Also das war zumindest so, als wir im Seminar noch angefangen hatten mit der Arbeit. Also gerade das Thema mit diesen Figuren bei <i>The Key</i> , also letztlich den Flüchtlingen, da brauchte ich erst mal bisschen Abstand. Ja ... Das hatte mich schon, ja, mitgenommen würde ich sagen.

Die angehende Lehrkraft bezieht das größte Potenzial auf das interkulturelle Lernen, indem sie die Relevanz hervorhebt, authentische Materialien einzusetzen, die den Gegenstand aus einer bestimmten eigenkulturellen Sichtweise beschreiben. Bemerkenswert ist, dass S4 selbst eine fremdkulturelle Perspektive einnimmt und die Flüchtlingsproblematik nicht auf Deutschland bezieht. Hier zeigt sich, dass eine explizite Bewusstmachung der eigenkulturellen Perspektive und der Betonung von Gemeinsamkeiten beim interkulturellen Lernen hinsichtlich dieser VR-Apps anzuleitende Prozesse im Aus- oder Fortbildungsbereich sein sollten.

Die im Fragebogen genannte Schwierigkeit der Konzeption von Aufgaben zu den Apps bezieht S4 einerseits auf die Unmittelbarkeit, diese im Anschluss an das eigenständige Ausprobieren zu vollziehen. Der für sie wichtige emotionale Abstand ist so

ein Testat für das oftmals genannte hohe Immersionspotenzial; andererseits könnte Immersion so auch ihre Grenzen haben, wenn Lernende, also auch Schülerinnen und Schüler, in stark emotionalisierten Situationen aufgefangen werden müssen. Dies bedingt nicht nur eine sehr genaue Analyse der Lerngruppe, ob bereits Flucht- oder Migrationserfahrungen vorliegen, sondern auch eine Task-Sequenzierung, die einen positiven Raum für das Äußern von Affekten und Gefühlen zulässt (s. zur Relevanz von Emotionen Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter 2020). So ist die Aussage von Kucher, Kaplan-Rakowski & Lin (vgl. 2021: 818 ff.) zu relativieren, die hinsichtlich der Steigerung von Fremdsprachenkompetenz argumentieren, dass besonders in kontextreichen VR-Umgebungen das Sprachenlernen gefördert wird. Immersion hat ihre Grenzen, wenn Lernende aus dieser nicht selbstständig herausfinden.

4.2 Lernziele und Methodik aus Studierendensicht

In den Daten zeigt sich die Auffälligkeit, dass eine starke Tendenz hinsichtlich des Potenzials zum interkulturellen Lernen besteht. Von den Teilnehmenden benennen $n = 25$ diejenigen Apps, die interkulturelle Inhalte vordergründig machen (*The Key, We Live Here*). Diese Datenauszüge beziehen sich daher auf die Lernziele in Verbindung mit Interkultureller Kommunikativer Kompetenz (IKK; HKM 2022).

Tabelle 2: Lernziele und Methodik

L	Welche Lernziele wollen Sie mit VR verfolgen?
S2 14:02	Also wenn ich hier an meine Mission denke, also das hatten wir ja mit diesem Reflexionsmodell, die ist ja in Richtung IKK, dann ich glaube einmal, dass sie sich auch wirklich drauf einlassen. Die Lerner sollen kritisch drüber nachdenken, dass ihnen bewusst wird, bei <i>We Live Here</i> geht es um Menschen, die in echten Krisen stecken. Dass es kein Spiel ist, sondern so echt bewusst wird, was mit denen passiert ist. Ich könnte mir vorstellen, dass einige schnell reinrutschen, cool ein Spiel, und den Fokus nicht auf das Lernen legen.
L 14:04	Sie hatten auf dem Fragebogen auch angegeben, dass Ihnen die Entwicklung von Empathie durch die Apps sehr wichtig ist. Können Sie das bitte näher ausführen?
S2 14:05	Ja, ich hatte da besonders an <i>We Live Here</i> gedacht. Da muss man aufpassen, wie Schüler damit umgehen. Vielleicht gibt es ein paar, die sagen, Pech gehabt, eigene Schuld und nicht diese Empathie mit aufbauen. Da muss man schauen, dass ihnen bewusst ist, ok, das ist nichts, worüber man sich lustig machen soll. Das sind Menschen, die wirklich Probleme haben. Und ich finde bei Obdachlosen passiert es oft, dass sie nicht mehr ganz so menschlich angesehen werden wie andere. Man schätzt dann oft, die Person ist nicht so gut wie ich oder die ist nicht so viel wert, weil sie jetzt auf der Straße lebt oder weil sie Dinge gemacht hat oder eben Lebenserfahrung hat, die wir nicht haben. Dass man das oft bisschen wegdrückt. Das fand ich in dem Programm gut gemacht, kam zumindest bei mir wirklich eindrucksvoll an. Und die Leute auf der Straße allein schon nicht wirklich anguckt, versucht zu meiden. Für mich ist es wichtig, dass man wirklich aufpasst, dass Schüler lernen, ok, das ist eine Person, die man als Mensch ansehen muss und nicht einfach als irgendjemand, der auf der Straße sitzt. Und ich glaub, da muss man halt aufpassen, dass es Schülern bewusst wird, weil bestimmt welche dabei sind, die sagen, ne, versteh ich nicht, sehe ich jetzt für mich nicht ein, diese Person da irgendwie, mir gleichzustellen und nicht zu sagen, dass die schlechter ist als ich.

(Fortsetzung Tabelle 2)

I 14:09	Mhm. Können Sie sagen, seit wann Sie es als Ihre Mission sehen, IKK schulen zu wollen?
S2 14:09	Ja, ich glaube, durch eigene Erfahrungen habe ich das schon seit so der Oberstufe, würde ich sagen. Aber richtig klar ist mir das geworden, als wir in der Vorlesung darüber geredet hatten.
I 14:09	Haben sich Ihre Überzeugungen hinsichtlich IKK durch die App verändert?
S2 14:10	Geändert würde ich nicht unbedingt sagen. Aber, ja, auf jeden Fall ist mir klar geworden, dass ich das durch diese App glaube auch gut rüberbringen könnte. Was ich gesagt habe, dass man das den Schülern dadurch gut bewusst machen kann, wie und warum diese Menschen so leben müssen. Sonst aber auch, ich wusste selbst nicht, dass es so viele Gründe für Obdachlosigkeit geben kann. Das hat mich, ja, schon beeindruckt.
I 14:10	Mhm. Könnten Sie auch sagen, wie Sie das mithilfe von <i>We Live Here</i> umsetzen würden? Sie hatten die App zwar nicht für die MTUs ausgewählt, aber hatten im Seminar ja schon mit der Arbeit daran begonnen.
S2 14:11	Also ja. Super wichtig ist mir die Vorbereitung, die Sensibilisierung vorher. Anfangen würde ich glaube mit dem Audio vom Anfang, dass die Schüler darüber erst mal spekulieren müssen, was wird in der App eigentlich gezeigt. Und dann glaube direkt in die App, weil das ist schon heftig, das so direkt mitzerleben. Aber danach, das hatten wir ja bei IKK, dass man mit den Schülern drüber reflektiert, warum sie ihre Vorurteile vorher hatten und ob sie es danach vielleicht anders sehen. Schwierig ist aber bestimmt, dass man alle mitnimmt, aber sich keiner irgendwie unsicher fühlt oder dem das Thema zu nah ist. Ja, sind viele Dinge zu berücksichtigen, was es nicht leicht macht. Ich würde es auf jeden Fall im Unterricht nutzen.

Die Frage nach den Lernzielen begründet S2 mit ihrer Mission, also ihren persönlichen Überzeugungen (vgl. Burwitz-Melzer 2018: 24), die in „Richtung IKK“ liegen. Während dies offen formuliert ist, führt sie aus: Die Lernenden sollen erkennen, dass es sich um „Menschen“ handele, die „in echten Krisen stecken“. Eine Erweiterung der Wissensdimension um das Thema Obdachlosigkeit wird so angesprochen. Um dies zu erreichen, ist ihr wichtig, dass sich die Lernenden „wirklich drauf einlassen“ und es nicht als „Spiel“ abtun. Durch die Nachfrage auf ihre Anmerkungen im Fragebogen auf die Nennung von Empathie konkretisiert sie diese Zielerreichung mithilfe der VR-App *We Live Here*. Hier zeichnet sie ein differenzierendes Bild, indem sie das Verhalten der Lernenden antizipiert: „Vielleicht gibt es ein paar, die sagen, Pech gehabt, eigene Schuld und nicht diese Empathie mit aufbauen“. Sie sieht es als ihre Aufgabe an, dem entgegenzuwirken: „das ist nicht, worüber man sich lustig machen soll“, sondern erreichen zu wollen, dass die Schülerinnen und Schüler „lernen, ok, das ist eine Person, die man als Mensch ansehen muss und nicht einfach als irgendjemand, der auf der Straße sitzt“.

Die Studierende verbindet die VR-App *We Live Here* mit Lernzielen, die auf die Wissens-, Bewusstseins- und Haltungsdimension von IKK abzielen (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017b). Bemerkenswert ist, dass sie selbstkritisch eigenkulturelle Vorurteile im Blick behält und selbstständig auf das Reflexionsmodell rekurriert. Durch die Nachfrage konnte geklärt werden, dass sie die Entwicklung der IKK als ihre Mission auffasst. Gleichzeitig wurde deutlich, dass sie *We Live Here* zur Entwicklung von IKK

als geeignet einschätzt und in Ansätzen mit Lernzielen und Methodik verbinden kann. Hierzu nennt sie nicht nur einen Einstieg der eindrucksvollen Zeltszene, in der die Protagonistin einen Einblick in die Gründe für ihre Obdachlosigkeit gibt und das LAPD das Zelt räumt, sondern auch die Relevanz der Reflexion über die Lernerfahrungen der Lernenden mit dieser App. Insofern hatte die Auswahl einen doppelten Nutzen: Einerseits konnten die Einstellungen und Haltungen der Lehrkraft geschärft werden, andererseits konnte sie für sich reflektieren, dass dieses Material für die Lernzielerreichung hinsichtlich IKK in Übereinstimmung mit ihren persönlichen Überzeugungen geeignet sein kann. Hierzu ist anzumerken, dass VR durch die Möglichkeit des *body ownership* zwar oft eine Entwicklung von Empathie zugeschrieben wird, doch jüngere Studien aus der Psychologie vor einer Pauschalisierung warnen (vgl. Banakou et al. 2020).

5 Die Daten in der Diskussion: Implikationen für die Strukturierung von Lernerfahrungen mit VR als Planungsmodell

Es stellt sich die Frage, welche Schlüsse sich aus den Daten ziehen lassen, um Fremdsprachenlehrkräfte in die Lage zu versetzen, (nicht-didaktisierte) VR-Inhalte fachdidaktisch sinnvoll in ihren Unterricht zu integrieren, damit die aufgezeigten Vorzüge und das Begegnen der Herausforderungen von und mit VR wirksam werden können. Zunächst gilt es, VR als sinnvolle Ergänzung zu traditionellen Lehrmethoden und Materialien wahrzunehmen, damit eine Einbettung in Lernaufgaben gelingen kann und VR nicht zum Selbstzweck wird. Denn der Einsatz neuer Medien allein garantiert keinen Lernerfolg (vgl. Grünewald 2016: 465). All dies macht den verantwortungsbewussten Umgang mit dieser Technologie umso dringlicher, der erlernt werden muss. Dabei muss der Bearbeitungsprozess von Schülerinnen und Schülern sensibel angeleitet, begleitet und evaluiert werden. Dazu müssen die Lehrkräfte ihre eigenen erlebten unterrichtlichen Erfahrungen mit VR reflektieren.

In den Daten zeigt sich eine starke Tendenz der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich des Potentials zum interkulturellen Lernen. Gleichmaßen wird sichtbar, dass das Eintauchen in virtuelle Welten neuartige Lehr- und Lernszenarien ermöglicht, die neben den kognitiven auch emotional-affektive Aspekte bei der Unterrichtsarbeit berücksichtigen müssen. Dies ist nicht nur in den Datenausügen der Interviews erkennbar, sondern zeigte sich im gesamten Seminarverlauf. Aus den bislang durch die Seminarwertung erlangten Erkenntnissen wurde ein Vorschlag erstellt, welche Planungskategorien für den unterrichtlichen Einsatz notwendig erscheinen. Das selbstentwickelte Planungsmodell für VR-Unterrichtsszenarien setzt sechs zu identifizierende Elemente:

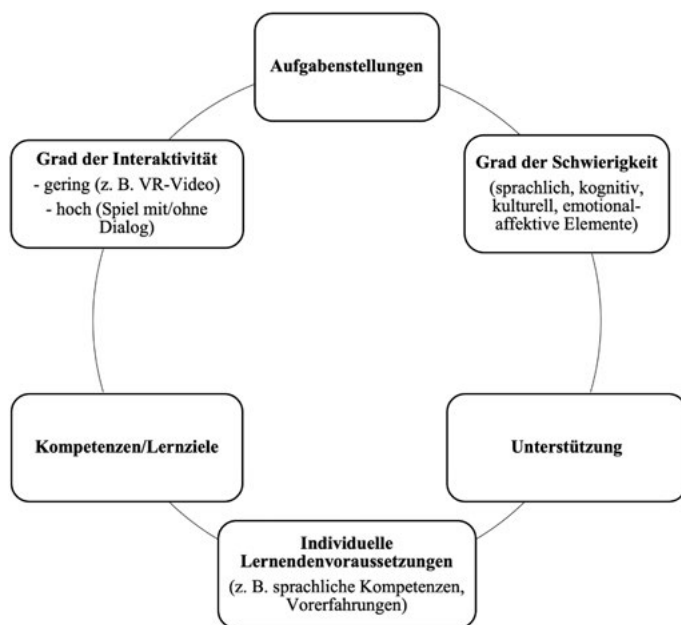


Abbildung 3: Planungsmodell für VR-Unterrichtsszenarien

Zum einen bezieht es sich auf die Analyse der zu nutzenden VR-Applikation: Grad der Interaktivität bezieht sich auf die Möglichkeit zur Interaktion innerhalb der Applikation, die auf einem Kontinuum von gering (z. B. VR-Video) bis hoch (interaktive Spielelemente) eingeteilt wurde. Der Grad der Schwierigkeit bemisst sich nicht nur wie bei Lege, Bonner, Frazier & Pascucci (vgl. 2020: 28) an der kognitiven Belastung. Vielmehr bezieht es sprachliche (z. B. Dialoge, Dialekte), kulturelle (kulturelle Konzepte) und insbesondere emotional-affektive Elemente mit ein. Zum anderen sind die weiteren Kategorien im Zusammenhang mit den zu konzipierenden Aufgabenstellungen zu sehen. Nach diesen bemessen sich der intendierte Kompetenzzuwachs bzw. die Lernziele. Unterstützungsangebote müssen entsprechend der Aufgabenstellung, aber auch der Sachanalyse getroffen werden. Alle Elemente wiederum sind abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, die nicht nur sprachliche Kenntnisse, sondern auch biographische Vorerfahrungen miteinbeziehen müssen.

Besonders die Kategorie der emotional-affektiven Elemente ist nicht zu unterschätzen. Wird besonders durch die Immersion z. B. bei *The Key* oder *We Live Here* eine emotionale Belastung bei den Nutzenden hervorgerufen, so hat dies Auswirkungen etwa auf die zur Verfügung stehende kognitive Kapazität zur Aufgabenbewältigung. Hinsichtlich der unterrichtlichen Umsetzung in den Fremdsprachenunterricht erfordern Unterrichtsprozesse mit VR-Apps eine genaue Abstimmung mit den Sprachlernzielen, wobei ein aufgabenorientierter Ansatz hilfreich ist, um die gewählte VR-Erfahrung nicht zum Selbstzweck werden zu lassen (vgl. Burwitz-Melzer & Caspari 2017a).

Darüber hinaus müssen bei diesem Vorschlag eines Planungsmodells die einzelnen Elemente im Gesamtspiel betrachtet und aufeinander bezogen werden: Ist der analysierte Grad der emotionalen Involviertheit bereits sehr hoch, müssen ggf. die Aufgabenstellung und die Unterstützungsangebote angepasst werden. Eine genaue Sachanalyse setzt hierfür das eigene Ausprobieren der Applikationen (und nicht das Schauen eines Videos darüber) sowie das Antizipieren von Schwierigkeiten bei dem Erleben der VR-Erfahrung voraus. Gleichmaßen ist die Flexibilität bei der Unterrichtsplanung notwendig, was sich mit der Diskussion von Chen, Wang & Wang (vgl. 2022: 13 ff.) über die Herausforderungen von VR für den Fremdsprachenunterricht deckt. Denn nicht zu vergessen ist, den Unterricht auf Grundlage von Schülerreaktionen oder ggf. technischen Schwierigkeiten ändern zu können.

Letztlich bedingt die Umsetzung fachdidaktischer Szenarien mit VR entsprechende Kompetenzen und eine volitionale und attitudinale Bereitschaft der Englischlehrkräfte, VR einsetzen zu wollen. Eine Bereicherung des methodischen Repertoires in Hinblick auf den Einbezug von VR-Lernszenarien stellt einen Beitrag zur medialen Lehrerprofessionalisierung dar (vgl. Burwitz-Melzer 2019: 37). Die angestoßenen Reflexionsprozesse im Seminar und durch die Interviews sind für die berufliche Entwicklung bedeutsam, damit angehende Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, eine reflektierte Unterrichtspraxis mit Anpassung und Verbesserung von Lehrmethoden anhand ihrer Lerngruppe vorzunehmen (vgl. Richards 2017). Prospektiv muss darüber nachgedacht werden, fortwährende Reflexionsinstrumente für die eigene Unterrichtsreflexion stärker in die Aufmerksamkeit zu rücken; besonders wenn sich nicht nur bestehende Technologien weiterentwickeln, sondern neue hinzukommen. Hierbei können gegenseitige Unterrichtshospitationen eminent sein.

6 Ausblick und Fazit

Die ersten Ergebnisse der Studie zeigen, dass angehende Lehrkräfte VR als wertvolles Instrument für den Englischunterricht begreifen, das Potenziale vor allem in Bezug auf Engagement sowie interkulturelles Lernen für Perspektivenwechsel und das Eintauchen in kulturelle Welten bietet. Deutlich wurde, dass eine effiziente Unterrichtsplanung mit VR eine sorgfältige Abstimmung von Lernzielen, Inhalten und Methoden notwendig macht. Dabei steht als wichtige Erkenntnis: Es ist nicht die Technologie VR allein, sondern die Potenziale und Herausforderungen werden erst in Verbindung mit einer bestimmten App und bestimmten Lernzielen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen deutlich. Die retrospektiven Interviews belegen den Stellenwert der Reflexion in der beruflichen Entwicklung.

Ebenfalls wird sichtbar, dass Lehrkräfte motivational und volitional bereit sein müssen, VR umzusetzen (z. B. der berufsbiografische und kompetenzorientierte Ansatz in der Lehrkräfteprofessionalisierung, vgl. Terhart 2011: 202 ff.). Die bisherige Auswertung der Daten deutet darauf hin, dass die angelegte Seminarstruktur mit VR einen positiven Beitrag zur Haltung und Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrkräfte leis-

ten kann, sich offener und kompetenter im Umgang mit neuen Technologien für das Fremdsprachenlehren zu begreifen. Um mit dem digitalen Wandel Schritt zu halten, sollte die Lehrkräftebildung darauf vorbereiten, in technisch modernen Klassenzimmern fachdidaktisch und pädagogisch sicher zu agieren (vgl. Richards 2017). Hochschuldidaktisch wird das Erfahrungslernen relevant (vgl. Facer & Sandford 2010), sodass angehende Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung die Möglichkeit haben sollten, VR-basierten Unterricht zu gestalten und durchzuführen. Hierfür hat sich das entwickelte Planungsmodell als hilfreich zur Beachtung der Vielschichtigkeit der genutzten Applikationen in Verbindung mit Lernaufgaben gezeigt. Besonders das Erkennen und Berücksichtigen einer affektiv-emotionalen Dimension bei dem Einsatz der vorgestellten Applikationen kann entscheidend für die Bearbeitungsprozesse sein. Dabei müssen nicht-didaktisierte VR-Apps genauen Sachanalysen unterzogen werden. In diesem Sinne kann VR auch genutzt werden, um Lehrkräften Unterrichtssituationen in VR zu präsentieren, diese zu analysieren und zu reflektieren, wobei positive Effekte auf pädagogische Fähigkeiten erkennbar sind (vgl. Wiepke, Richter, Zender & Richter 2019), eine Erforschung hinsichtlich fachdidaktischer Kompetenzen aber aussteht.

Die geringe Stichprobengröße und der qualitative Charakter vorliegender Studie beschränken die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Offen bleiben die weiteren Forschungsfragen: Wie gestalten angehende Lehrkräfte Unterrichtsstunden mit VR? Wie reflektieren sie die durchgeführten Unterrichtsstunden zu VR? Zudem sollten Untersuchungen mit unterschiedlichen Kohorten umfassendere Einblicke in die Auswirkungen von VR auf das Fremdsprachenlernen im Abgleich mit den Bildungsstandards bieten. Langzeitstudien sollten die Wirkung von VR verglichen mit herkömmlichen Medien und Methoden auf das Fremdsprachenlernen untersuchen. Darüber hinaus kann die Zusammenarbeit von Entwicklern, Forschenden und Lehrkräften wertvoll sein – besonders in Verbindung mit der Forderung der KMK (vgl. 2021), um Kompetenzen mit sowie Einsatzgebiete von VR zu ermitteln und fördern.

Literatur

- Alfadil, Mohammed (2020): Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education* 153 [https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103893]
- Banakou, Domna; Kishore, Sameer & Slater, Mel (2018): Virtually being Einstein results in an improvement in cognitive task performance and a decrease in age bias. *Frontiers in Psychology* 9.
- Banakou, Domna; Beacco, Alejandro; Neyret, Solène; Blasco-Oliver, Marta; Seinfeld, Sofia & Slater, Mel (2020): *Virtual body ownership and its consequences for implicit racial bias are dependent on social context*. *R. Soc. Open Sci.* 7 [DOI 10.1098/rsos.201848].
- Alfobel Inc. (2020). *We Live Here* (Virtual Reality).

- Benitt, Nora; Schmidt, Torben & Legutke, Michael K. (2019): Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education. In: Gao, Xuesong (Hrsg.): *Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer, 1171–1193 [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_58]
- Berti, Margherita; Maranzana, Stefano & Monzingo, Jacob (2020): Fostering Cultural Understanding with Virtual Reality: A Look at Students' Stereotypes and Beliefs. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* 10.
- Brendel, Nina & Mohring, Katharina (2020): Virtual-Reality-Exkursionen im Geographiestudium – neue Blicke auf Virtualität und Raum. In: Beinsteiner, Andreas; Blasch, Lisa; Hug, Theo; Missomelius, Petra & Rizzolli, Michaela (Hrsg.): *Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten*, 189–204 [Online: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187894.pdf, 18.02.2024].
- Burwitz-Melzer, Eva (2018): Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 21–31.
- Burwitz-Melzer, Eva (2019): The global village strikes back: Digitaler Wandel und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 34–45.
- Burwitz-Melzer, Eva & Caspari, Daniela (2017a): Lernaufgaben. In: Tesch, Bernd; Hammerstein, Xenia von; Stanat, Petra & Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, 244–265.
- Burwitz-Melzer, Eva & Caspari, Daniela (2017b): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Tesch, Bernd; Hammerstein, Xenia von; Stanat, Petra & Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg, 36–55.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2019): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2020): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Cao, Christopher & Cerfolio, Robert J. (2019): Virtual or Augmented Reality to Enhance Surgical Education and Surgical Planning. *Thoracic surgery clinics* 29: 3, 329–337 [<https://doi.org/10.1016/j.thorsurg.2019.03.010>].
- Chen, Bing; Wang, Yunqing & Wang, Liang-Hui (2022). The Effects of Virtual Reality-Assisted Language Learning. A Meta-Analysis. *Sustainability* 14: 6 [DOI 10.3390/su14063147].
- Dodge, Martin; McDerby, Mary & Turner, Martin (2008): The Power of Geographical Visualizations. In: *Geographic Visualization: Concepts, Tools and Applications* Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 1–10 [DOI 10.1002/9780470987643.ch1].

- Dörner, Ralf; Broll, Wolfgang; Grimm, Paul; Jung, Bernhard & Göbel, Martin (Hrsg.) (2019). *Virtual and Augmented Reality*. Berlin: Springer.
- DPA (2023): Tausende Virtual-Reality-Brillen für Lehrer und Schüler [Online: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schulen-duesseldorf-tausende-virtual-reality-brillen-fuer-lehrer-und-schueler-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-231019-99-617961,18.02.2024>].
- Facer, Keri & Sandford, Richard (2010): The next 25 years?: Future scenarios and future directions for education and technology. *Journal of Computer Assisted Learning* 26: 1 [DOI 10.1111/j.1365-2729.2009.00337.x].
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye & Glöckler, Stephan (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf,18.02.2024].
- Figuroa Flores, Jorge; Huffman, Lisa; Lozada, Victor & Rosa-Davila, Emarily (2022): Adopting VR in the Classroom: Perceptions of bilingual and ESL education pre-service teachers. *EDMETIC 11*: 1 [DOI 10.21071/edmetic.v11i1.13610].
- Grotjahn, Rüdiger (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Narr, 457–461.
- Gruber, Alice & Kaplan-Rakowski, Regina (2022): The Impact of High-Immersion Virtual Reality on Foreign Language Anxiety When Speaking in Public. *SSRN Electronic Journal* [Online: <https://ssrn.com/abstract=3882215>].
- Grünewald, Andreas (2016): Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Narr, 457–463–466.
- Hein, Rebecca; Steinbock, Jeanine; Eisenmann, Maria; Latoschik, Marc Erich & Wienrich, Carolin (2023): Virtual Reality im modernen Englischunterricht und das Potenzial für Inter- und Transkulturelles Lernen. Eine Pilotstudie. *MedienPädagogik* 51 [DOI 10.21240/mpaed/51/2023.01.18.X].
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kucher, Tetyana; Kaplan-Rakowski, Regina & Lin Lin (2022): A Systematic Review of Research on High-Immersion Virtual Reality for Language Learning. *Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning* 66: 5 [https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w].
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lan, Yu-Ju. 2020: Immersion, Interaction, and Experience-Oriented Learning: Bringing Virtual Reality into FL Learning. *Language Learning and Technology* 24: 1 [DOI 10.125/44704].

- Lege, Ryan & Euan Bonner (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. *The Jalt Call Journal* 16: 3 [DOI 0.29140/jaltcall.v16n3.388].
- Lege, Ryan; Bonner, Euan; Frazier, Erin & Pascucci, Luann (2020): Pedagogical Considerations for Successful Implementation of Virtual Reality in the Language Classroom. In: Kruk, Mariusz & Peterson, Mark (Hrsg.): *New Technological Applications for Foreign and Second Language*. Hershey, PA: IGI Global [DOI 10.4018/978-1-7998-2591-3.ch002].
- Lucid Dreams Productions (2020). *The Key* (Virtual Reality).
- MarketDigits (2024): *Augmented and Virtual Reality in Education Market 2030. Competitive Index & Regional Footprints by MarketDigits* [Online: <https://www.marketdigits.com/augmented-and-virtual-reality-in-education-market-1697718682>, 18.02.2024].
- Marks, Benjy & Thomas, Jacqueline (2021): Adoption of virtual reality technology in higher education: An evaluation of five teaching semesters in a purpose-designed laboratory. *Education and Information Technologies* 27, 1287–1305 [DOI 10.1007/s10639-021-10653-6].
- Mills, Nicole; Courtney, Matthew; Dede, Christopher; Dressen, Arnaud & Gant, Rus (2020): Culture and vision in virtual reality narratives. *Foreign Language Annals* 53: 4 [DOI 10.1111/flan.12494].
- Nunan, David (1993): *Introducing discourse analysis*. Hammondsdworth: Penguin English.
- Kaplan, Alexandra; Cruik, Jessica; Endsley, Mica; Beers, Suzanne; Sawyer, Ben & Hancock, Peter (2021): The Effects of Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality as Training Enhancement Methods: A Meta-Analysis. *Human Factors*, 63: 4, 706–726 [DOI 10.1177/0018720820904229].
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021)* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf, 18.02.2024].
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2023): *Bildungsstandards für erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023)* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 18.02.2024].
- Pinto, Rafael; Peixoto, Bruno; Miguel, Melo; Cabral, Luciana & Bessa, Maximino (2021). Foreign Language Learning Gamification Using Virtual Reality – A Systematic Review of Empirical Research. *Education Sciences* 11: 5 [DOI 10.3390/educsci11050222].
- Puentedura, Ruben R. (2006): *Transformation, Technology and Education* [Online: http://www.hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf, 18.02.2024].
- Plötner, Kathleen & Nowotny, Florian (2023): Fremdsprachendidaktik meets 360° & Virtual Reality. Studierendenperspektiven im Master Lehramt. *Medienpädagogik* 51 (AR/VR – Part 2) [DOI 10.21240/mpaed/51/2023.01.15.X].
- Richards, Jack (2017): Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal* 48: 1 [DOI 10.1177/00336882176900].

- Rosa, Lisa (2014): *Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter*. Vortrag auf der Tagung Geschichtsdidaktische Medienverständnisse [Online: <https://shifting-school.wordpress.com/2014/04/29/medienbegriff-lernbegriff-und-geschichtslernen-im-digitalen-zeitalter/>, 18.02.2024].
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016): Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Seinfeld, Sofia; Palacios, Jorge; Iruretagoyena, Guillermo; Hortensius, Ruud; Zapta, Lenin; Borland, David; de Gelder, Beatrice; Slater, Mel & Sanchez-Vives, Maria (2018): Offenders become the victim in virtual reality: impact of changing perspective in domestic violence. *Scientific Reports*, 8 (2692) [DOI 10.1038/s41598-018-19987-7].
- Silva, Tânia; Paiva, Sara; Pinto, Pedro & Pinto, António (2023): A Survey and Risk Assessment on Virtual and Augmented Reality Cyberattacks. *30th International Conference on Systems, Signals and Image Processing (IWSSIP)*, 1–5 [DOI 10.1109/IWSSIP58668.2023.10180290].
- Souchet, Alexis; Lourdeaux, Domitile; Pagani, Alain & Rebenitsch, Lisa (2022): A narrative review of immersive virtual reality's ergonomics and risks at the workplace: cybersickness, visual fatigue, muscular fatigue, acute stress, and mental overload. *Virtual Reality* 27, 19–50 [DOI 10.1007/s10055-022-00672-0].
- Southgate, Erica (2020): *Virtual Reality in Curriculum and Pedagogy. Evidence from Secondary Classrooms*. NY: Routledge [https://doi.org/10.4324/9780429291982]
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u. a.: Beltz. 202–224.
- Parmaxi, Antigoni (2020): Virtual Reality in Language Learning: a Systematic Review and Implications for Research and Practice. *Interactive Learning Environments* 31: 3 [DOI 10.1080/10494820.2020.1765392].
- Volkswagen AG (2017): *Volkswagen Group is backing virtual reality solutions for interactive collaboration in production & logistics* [Online: https://www.volkswagenag.com/en/news/2017/07/volkswagen_group_is_backing_virtual_reality_solutions.html, 18.02.2024].
- Vuorikari, Riina; Kluzer, Stefano & Punie, Yves (2022): *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Wienrich, Carolin; Döllinger, Nina & Hein, Rebecca (2021): Behavioral Framework of Immersive Technologies (BehaveFIT): How and Why Virtual Reality Can Support Behavioral Change Processes. *Frontiers in Virtual Reality* 2 [DOI 10.3389/frvir.2021.627194].

Wiepke, Axel; Richter, Eric; Zender, Raphael & Richter, Dirk (2019): Einsatz von Virtual Reality zum Aufbau von Klassenmanagement-Kompetenzen im Lehramtsstudium. In: Pinkwart, Niels & Konert, Johannes: *DELFI 2019 – Die 17. Fachtagung Bildungstechnologien*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., 133–144 [Online: <https://dl.gi.de/items/ad440f53-7616-4f1a-b9b0-daa8d1dbba3f>, 18.02.2024].

KI und (kreatives) Schreiben: Emergierende Kompetenzen für Fremdsprachenlehrkräfte

CAN KÜPLÜCE¹, THOMAS STRASSER²

Abstract

Der Beitrag legt einen kritischen Blick auf den Bereich generativer KI und beleuchtet Gründe für Unstimmigkeiten bei Diskussionen zu dem Hypethema. Dabei werden sowohl die Definition von als auch die Eigenschaftszuschreibung zu KI-Tools kommentiert. Darauf aufbauend werden unterrichtliche Potenziale fachdidaktisch kontextualisiert und resultierende Kompetenzanforderungen eruiert. Hier wird argumentiert, dass sich entsprechende Anforderungen gut in übergreifende, digitalisierungsbezogene Kompetenzmodelle wie TPACK einordnen lassen, allerdings noch einer fachspezifischen Differenzierung für den Bereich generativer KI bedürfen. Der Beitrag endet mit potenziellen Forschungsperspektiven und einem Plädoyer für die aktive Mitgestaltung des Diskurses zu generativer KI in Bildungskontexten vonseiten der Fremdsprachendidaktik.

The article takes a critical look at the topic of AI and highlights the reasons for inconsistencies in discussions on the hyped topic. We then comment on the definition and the characterisation of AI tools in the academic and public discourse. Building on this, we contextualise potentials and challenges from the perspective of foreign language teaching. Additionally, we present resulting competence requirements for language teachers. We argue that these corresponding requirements can be integrated into overarching, digitization-related competence models such as TPACK, but still require a subject-specific differentiation for generative AI. The article concludes with potential research areas and a plea for the field of foreign language teaching to play an active role in shaping the discourse on generative AI in educational contexts.

1 Korrespondenzadresse: Dr. Can Küplüce, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur und Institut für Englisch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: Can.Kuepluece@ph-ludwigsburg.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Thomas Strasser, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Österreich, E-Mail: Thomas.Strasser@phwien.ac.at.

1 Ein Blick hinter den Hype: Künstliche Intelligenz (KI), *Natural Language Processing* und Fremdsprachendidaktik

Auch wenn generative KI-Tools erst seit der Veröffentlichung von ChatGPT vor ca. zwei Jahren ihre enorme Reichweite genießen (Buchholz 2023), lässt sich die Verbindung fremdsprachendidaktischer Überlegungen und KI bis in die frühen 1980er-Jahre zurückverfolgen (Strasser 2021). Aufgrund des Spannungsfeldes zwischen dem kürzlich exponentiell angestiegenen Interesse auf der einen Seite und langjähriger Forschungstradition auf der anderen Seite ist es für einen Artikel zu generativer KI daher hilfreich, zunächst kurz zu den Grundlagen zurückzukehren. Was genau meint der Begriff KI also und warum gibt es seit der Einführung von ChatGPT ein solch stark gesteigertes Interesse an der Thematik? Erst wenn diese Fragen geklärt sind, kann eine dezidiert fremdsprachendidaktische Kontextualisierung des Phänomens erfolgen und spezifischeren Fragen, wie nach den emergierenden Kompetenzen für Lehrkräfte, nachgegangen werden.

Mit dem Ziel, einen Blick hinter den Hype zu ChatGPT zu werfen, lässt sich zunächst auf allgemeine Definitionen von KI verweisen. Dabei wird schnell deutlich, dass der Begriff keineswegs einheitlich verhandelt wird (Chen, Xie, Zou & Hwang 2020), obwohl erste Verwendungen bis in die 1950er-Jahre zurückreichen (Crompton & Burke 2021). So halten Chen et al. (2020) auch für den heutigen Diskurs fest, dass der Begriff KI aufgrund seiner Schnelllebigkeit und des interdisziplinären Interesses nur schwer auf einen Nenner zu bringen sei. Eine sehr allgemeine Definition bietet Chowdhary (2020), der KI als den Versuch der Automatisierung von Intelligenz bezeichnet. Damit verschiebt sich das Problem zwar auf den Begriff der Intelligenz, für den Chowdhary allerdings ebenfalls eine Definition gibt. Intelligenz sei demnach die Fähigkeit, wahrzunehmen, zu analysieren und zu reagieren (ebd.: 1, eigene Übersetzung). Während die generelle Idee, KI sei der Versuch, Intelligenz (mit der Hilfe von Maschinen) zu automatisieren, auch an anderer Stelle auftritt (z. B. Long & Magerko 2020; Crompton & Burke 2021), weisen die zugeschriebenen Eigenschaften von Intelligenz in den Definitionen aus diesem Bereich eine große Heterogenität auf. Bestandteile intelligenten Verhaltens von Maschinen beinhalten demnach die Fähigkeit zu lernen, zur Selbstkorrektur und zur Adaption (Popenici 2017) wie auch die Analyse von Inhalten und entsprechende Entscheidungsfindung (Pokrivcakova 2019). Genau diese Vielfalt der Zuschreibung vermeintlicher Fähigkeiten hilft zugleich, den Hype um den Begriff zu erklären – insbesondere, wenn man zusätzlich die mediale Berichterstattung berücksichtigt, die generelle Trends aufgreift und verstärkt (Long & Magerko 2020).

Für den Zweck dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass es nicht die KI gibt, der Begriff generell jedoch Maschinen bzw. Programme beschreibt, denen in Teilen Intelligenz zugeschrieben wird. Intelligenz bezieht sich wiederum auf die Fähigkeit, Inhalte zu analysieren und über Selbstkorrektur und Adaption zu einer entsprechenden Entscheidungsfindung zu kommen – bei generativer KI meistens in Form einer textbasierten Antwort. Anders als in computerwissenschaftlichen oder -linguistischen

Ausführungen (siehe dafür z. B. Wittpahl 2019; Chowdhary 2020) soll es im Folgenden aber weniger darum gehen, darzustellen, wie solche Kapazitäten der Automatisierung von Intelligenz auf einer technischen Ebene funktionieren, als vielmehr darum, aus didaktischer Perspektive zu fokussieren, wie diese Kapazitäten genutzt werden können, um menschliche Fähigkeiten zu erweitern (Acemoglu & Simon 2023). Es geht dabei darum, KI nicht als autonomen *agent* zu betrachten, sondern um „[...] the ability of computers to augment human capabilities“ (ebd.). Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich die zahlreichen generativen KI-Tools didaktisch kontextualisieren, die seit der Veröffentlichung von ChatGPT erschienen sind.

Mit Hilfe einer genaueren Betrachtung generativer KI-Tools wie ChatGPT, *Stable Diffusion* oder DALL-E lässt sich zuvor jedoch noch ein zweiter Bestandteil eruieren, der neben der facettenreichen bzw. unklaren Definition und der entsprechenden medialen Berichterstattung zu dem Buzzwordcharakter von KI beiträgt. Unabhängig davon, ob man Prompt-to-Text-KI wie ChatGPT untersucht oder *Prompt-to-Image*-KI wie DALL-E, fällt auf, dass die Programme erst seit kürzester Zeit ihre Reichweite und Präsenz im öffentlichen Diskurs erhalten haben, obwohl bereits seit über fünfzig Jahren im akademischen Kontext der Begriff KI betrachtet wird. Mit Blick auf Urlaub und Dessein (2022) lässt sich als Grund für diese Diskrepanz zwischen erster Betrachtung und Massentauglichkeit betonen, dass bei technologischen Disruptionen in erster Linie die Zugänglichkeit zur Technologie von Relevanz ist. Für eine Disruption braucht es demnach vor allem auch „[...] a simpler, cheaper, more convenient, and often lower-quality product“ (ebd.: 46). Ein kurzer Blick in den Bereich *natural language processing* zeigt, wie die gerade beschriebenen generativen KI-Tools genau diese Zugänglichkeit bieten und verdeutlicht gleichzeitig die inhärente Verbindung zwischen aktuellen KI-Tools und den (fremd-)sprachlichen Disziplinen.

Natural language processing ist ein Bereich der Computerlinguistik, der sich mit der Sprachverarbeitung digitaler Technologien beschäftigt (Liddy 2001). Für diesen Beitrag besonders relevant sind dabei diejenigen Entwicklungen, die es den Nutzenden ermöglichen, mit der jeweiligen Software nicht über *spezifische* Codiersprachen, sondern unter Verwendung von *natural language*, also natürlicher Sprache, zu kommunizieren: Die Kommunikation mit generativen KI-Tools erfordert lediglich die Verwendung von Prompts, die über das jeweilige Chatfenster in natürlicher Sprache eingegeben werden können. Damit und mit der (zunächst) kostenlosen Verfügbarkeit der Tools öffnet sich der Anwendungsbereich für unzählige potenzielle Nutzende – auch für Dozierende und Lehrkräfte sowie Studierende und Schülerinnen und Schüler in den Fremdsprachen. Das exponentiell gestiegene Interesse und die Verbreitung generativer KI-Tools stammen also aus der Zuschreibung (vermeintlich) intelligenter Fähigkeiten und der einfachen Verfügbarkeit bzw. Zugänglichkeit.

Nun, da skizziert wurde, was im vorliegenden Beitrag (nicht) im Rahmen von KI betrachtet wird und wie die explosionsartige Entwicklung bei der Verwendung von Tools wie ChatGPT zu erklären ist, lässt sich das Phänomen fachdidaktisch bearbeiten. Dabei werden mit Fokus auf eine typische fremdsprachliche Kompetenz, dem (kreativen) Schreiben, zunächst anhand von Praxisbeispielen potenzielle Anwendungsfelder der

Tools beschrieben, um davon ausgehend auf emergierende Kompetenzen einzugehen, die zur Nutzung der Potenziale notwendig werden.

2 „Hands on“-Beispiele für die Nutzung generativer KI im Fremdsprachenunterricht: *AI-Powered Visual Facilitation*

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf generativen Bild-KIs, die fachsprachlich im Kontext des Englischunterrichts vielfach *Visual-Facilitation-AIs* genannt werden (Strasser 2023), also KI-gestützte Webseiten oder Tools, die eine visuelle Repräsentation des vorher eingegebenen Prompts erstellen. Vereinfacht gesagt bedeutet dies, dass die/der Sprachlehrende oder -lernende einen Prompt erstellt und daraufhin von dem Tool eine Visualisierung generiert wird. *Visual Facilitators* haben grundsätzlich das Potenzial, komplexe lexikalische Passagen oder Items durch visuell ausdrucksstarke und nachvollziehbare *outcomes* für das Verständnis des Sprachenlernenden zu erleichtern (Roam 2009; Orav 2021). Sprachwissenschaftlich formuliert, würde dies bedeuten, dass der Algorithmus im Rahmen der generativen Bild-KI bestimmte Datenbanken ansteuert, um das sprachlich am nächsten liegende Muster in ein semantisch kohärentes Bild umzuwandeln (Strasser 2023).

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an generativen Bild-KIs, wobei festgehalten werden muss, dass die meisten noch immer kostenpflichtig sind, was im Kontext des schulischen Einsatzes im Fremdsprachenunterricht als durchaus problematisch angesehen werden sollte. Kostenlose Anbieter wie *Stable Diffusion* oder *Craiyon* können aber in der Regel für basale, KI-gestützte Schreibprozesse mit dem Schwerpunkt der oben erwähnten *lexical facilitation* sehr gut eingesetzt werden.

2.1 Kreatives Schreiben mit Bild-KIs

Ein mögliches Einsatzszenario von KI-basierten Bildgeneratoren im Kontext des kreativen Schreibens wäre, dass Sprachlernende eine bestimmte Textsorte produzieren und danach durch die lexikalisch-repräsentative Eingabe der Prompts zu Schlüsselszenen des Textes Bilder produzieren, um somit auch eine nachträgliche semantische Manifestation im Sinne der Transferleistung zu sichern.

Beispiel für den Unterricht: Schüler/innen wählen die von ihnen als relevantesten identifizierten Passagen aus ihrer geschriebenen Abenteuergeschichte und visualisieren diese.³

3 Alle KI-generierten Bilder des Artikels wurden mit DALL-E (OpenAI) erstellt (<https://openai.com/dall-e/>). Zum Zeitpunkt der Generierung der Bilder handelte es sich um DALL-E 2.



Abbildung 1: KI-generiertes Bild (Dall-E) basierend auf dem Schüler/innenprompt: Draw an image of the following sentence. The superhero fought against the villain in an epic fight and eventually the superhero saved the world.

2.2 Deskriptive Performanzen in der Schreibarbeit nutzen

Die Lehrkraft kann beispielsweise Szenen oder Handlungsstränge, die von der KI zu einer bestimmten Textsorte produziert wurden, von den Schülerinnen und Schülern mündlich beschreiben lassen, um sie als lexikalische Vorentlastung für das eigentliche Verfassen des Themas zu verwenden.

Beispiel für den Unterricht: Die Lehrkraft generiert mit der Bild-KI als Vorbereitung zur Textsorte der E-Mail-Beschwerde einen visuellen Impuls als Pre-Writing-Aktivität.



Abbildung 2: Von der Lehrkraft generierter Bildimpuls (Dall-E) zur Vorbereitung der Schreibaktivität: Draw an image with the following situation. Man desperate because his bag arrived, bag damaged at the airport on the belt, he is annoyed and calls the airport company, chaos.

2.3 Szenische Schreibperformanz und kreative Repräsentation

Im Kontext des kreativen Schreibens könnte die Lehrkraft die Lernenden auffordern, eine bestimmte Szene aus einem Buch, Film oder einer gelesenen Passage aus einer Zeitschrift oder einem Blog visuell mit einer Bild-KI darzustellen, indem sie bestimmte lexikalische bzw. grammatikalische Attribute im Prompt formulieren.

Beispiel für den Unterricht: *You read the book Harry's House. Now describe one of the main characters using adjectives to describe his/her mood, outward appearance, and character. Also use nouns and several verbs in order to represent his/her actions/thoughts (in the book).*



Abbildung 3: Von Dall-E generiertes Bild basierend auf dem Lernendeninput, der eine Protagonistin aus einem gelesenen Buch zeigt: A woman sits at a desk in an office, surrounded by plants and books. She is smiling and holding a pen in her hand. She is wearing glasses and a blue blouse. She looks happy and relaxed.

3 Zwischen emergierenden Kompetenzen und bewährten Modellen

Nachdem zunächst eine allgemeine Begriffsklärung vorgenommen wurde und Anwendungsbeispiele generativer KI vorgestellt wurden, werden nun emergierende Kompetenzen im Kontext von KI und Fremdsprachendidaktik behandelt. Es wird der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen bei der Verwendung generativer KI im Fremdsprachenunterricht bestehen und was es braucht, um die zuvor benannten Potenziale auszunutzen. Das Konzept der *AI literacy* (Long & Magerko 2020) kann als Grundlage für die Beantwortung dieser Fragen dienen. Diese kann zugleich in bereits bestehenden digitalisierungsbezogenen Kompetenzmodellen wie TPACK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, Mishra & Koehler 2006) verortet werden. Durch die Betrachtung von *AI literacy* können emergierende Kompetenzen also gleichzeitig mit bestehenden Anforderungen an Lehrkräfte und Lehrkräftebildung synthetisiert werden. Hier ergibt sich zugleich dahingehend eine Parallele zum ersten Abschnitt des Artikels, dass erneut die inhärente Verbindung zwischen generativer KI und (fremd-)sprachlichen Fächern hervorgehoben werden kann.

In ihrer Definition beziehen sich *literacies* auf die Fähigkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation, die den Zugang zu und das Einbringen in Diskurse ermöglichen (Gee 2006). Darauf aufbauend lässt sich *AI literacy* als die Fähigkeit zusammenfassen, KI-Tools zu evaluieren und mit diesen (sowie mit deren Hilfe) kommunizieren und kollaborieren zu können (Long & Magerko 2020). Ganz im Sinne ihrer Definition als

literacy steht somit – ähnlich wie beispielsweise bei der *machine translation literacy* (Bower & Ciro 2019) – die Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt, was die inhärente Verbindung zu fremdsprachlichen Kompetenzen und Zielen betont.

Betrachtet man den Begriff der *AI literacy* genauer, lässt sich feststellen, dass es für die so geartete Kommunikationsfähigkeit „[...] a set of competences“ (Long & Magerko 2020: 1) bedarf, die sich auf verschiedene Bereiche beziehen. Dazu zählen unter anderem die *data literacy*, das Identifizieren von ethisch relevanten Fragen wie auch der Stärken und Schwächen KI-basierter Anwendungen (ebd.). Insgesamt werden 17 einzelne Kompetenzen benannt, die entsprechend von Lehrkräften nicht nur beherrscht, sondern (in ihrer fachlichen Ausarbeitung) vermittelt werden müssen. Eine Anforderung, die nicht zuletzt vor dem Hintergrund der bahnbrechenden Geschwindigkeit der technologischen Entwicklungen überwältigend erscheinen kann. Dem lässt sich jedoch entgegenhalten, dass nicht in jeder technologischen Entwicklung – und auch nicht bei generativer KI – gänzlich neue Kompetenzerwartungen auf Lehrkräfte zukommen. Dieser Punkt lässt sich mit der Verortung einzelner Bestandteile der vermeintlich neuen Kompetenzen für *AI literacy* in bereits bekannten, allgemeinen digitalisierungsbezogenen Kompetenzmodellen illustrieren.

Betrachtet man als übergreifendes und vielfältig verwendetes Beispiel das TPACK-Modell (Mishra & Koehler 2006), lassen sich einige Bestandteile der *AI literacy* verorten.

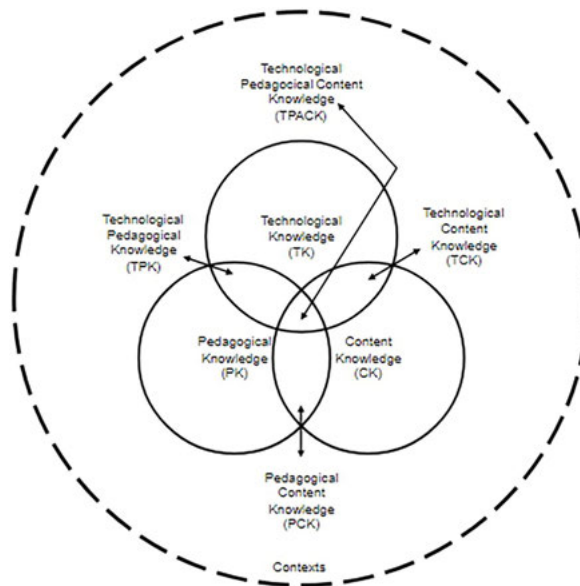


Abbildung 4: Das TPACK-Modell (Mishra & Koehler 2006)

Das TPACK-Modell findet bereits seit Jahren vielfach Verwendung in empirischen und theoretischen Arbeiten in der Lehrkräftebildung (Capparozza & Irle 2020). Mit der Erweiterung des klassischen Kompetenzmodells für Lehrkräfte von Shulman (1987) um die Komponente *technical knowledge* (TK) zeigen Mishra & Koehler, welche grund-

legenden Wissens- und Kompetenzbereiche Lehrkräfte im Rahmen der Digitalisierung (bzw. Digitalität, s. a. Huwer, Irion, Kuntze & Schaal 2019) abdecken sollten, beispielsweise das Wissen um pädagogische Affordanzen digitaler Technologien (Koehler 2012, eigene Übersetzung). Das Modell ist fest in den Vorlagen zur Lehrkräftebildung integriert und wird beispielsweise in den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (2021) verwendet. Im Rahmen dieses Beitrages hilft das Modell vor allem zu verdeutlichen, wie die vermeintlich neuen Anforderungen an Lehrkräfte durch KI in bereits bestehende Richtlinien integriert werden können. Betrachtet man beispielsweise die in der *AI literacy* enthaltene Fähigkeit, Stärken und Schwächen von KI zu identifizieren (Long & Magerko 2020), wird deutlich, dass sich diese Fähigkeit auch in TPACK, auf Ebene des TK, verorten lässt: „[...] being able to recognise when information technology can assist or impede the achievement of a goal“ (Koehler 2012). Inwiefern kann generative KI in diesem Beispiel also auf Basis ihrer technischen Grundlagen bei der Produktion von fremdsprachlichen Texten behilflich sein, auf welchen Ebenen hat die Technologie noch Grenzen oder kann ggf. sogar hinderlich sein? Der Bereich ethischer Fragen bei der Nutzung generativer KI (Long & Magerko 2020) könnte in ähnlicher Form TPK oder TCK zugeordnet werden.

Versteht man *AI literacy* als Ausdifferenzierung genereller digitalisierungsbezogener Kompetenzen für eine spezifische Technologie (hier: KI), ist es naheliegend, dass sich einzelne Bestandteile auf allgemeine Kompetenzmodelle wie TPACK zurückführen lassen. Der Bezug zu TPACK kann auf diese Weise aber verdeutlichen, dass *AI literacy* mit ihren zahlreichen Bestandteilen keine gänzlich neue Betrachtung digitalisierungsbezogener Kompetenzen impliziert, sondern eine Relationierung zu bekannten Modellen der Lehrkräftebildung erfordert. Mit anderen Worten: Wie auch bei anderen digitalen Technologien erfordert der Umgang mit generativer KI von (Fremdsprachen-)Lehrkräften TPACK. Wie genau TPACK im Kontext KI für ein spezifisches Fach ausgestaltet ist, muss allerdings noch fachdidaktisch erarbeitet werden. *AI literacy* gibt hier nur eine überfachliche Ausdifferenzierung von TPACK für die spezifische Technologie KI. Die Fremdsprachendidaktik kann an dieser Stelle etablierte Modelle wie TPACK nutzen, um eine fachspezifische Differenzierung zu ergänzen. Das lässt sich an der in den Beispielen gegebenen Kompetenz des fremdsprachlichen Schreibens durchdeklinieren: Was bedeutet das Verständnis von *AI literacy* in diesem Sinne also in Bezug auf fremdsprachliches Schreiben?

1. Grundsätzlich besteht das Ziel, Lernenden zu vermitteln, digitale Werkzeuge bei der individuellen und kooperativen Realisierung von fremdsprachlichen Texten zu nutzen (MSB NRW 2023).
2. Der Blick auf *AI literacy* zeigt, dass dabei unter der Verwendung von KI (unter anderem) auch die Fähigkeit zur Einschätzung von Stärken und Schwächen der generativen KI wie auch von ethischen Fragen vermittelt werden muss.
3. Der Blick auf TPACK zeigt, dass für die Vermittlung dieser und ähnlicher Bereiche neben dem technischen Verständnis der Lehrkraft auch spezifische (fachlich) inhaltliche und pädagogische Komponenten berücksichtigt werden müssen. Für den Fremdsprachenunterricht umfasst das beispielsweise die Fragen, wie generative

KI auf verschiedene Textsorten und/oder Fremdsprachen reagiert oder *ein ethnical algorithmic bias* spezifisch kultursensible Mediation erforderlich machen kann (TCK). Auf der pädagogischen Ebene muss die Lehrkraft hingegen beispielsweise in der Lage sein abzuschätzen, inwiefern gerade jüngere Lernende das Potenzial der *cognitive offloading* (Risko & Gilbert 2016) bei generativer KI nutzen oder vielleicht auch missbrauchen könnten (TPK) (Dawson 2020).

Insgesamt bedarf die breite Verwendung und Verfügbarkeit generativer KI also einer Relationierung emergierender Kompetenzen wie der *AI literacy* mit bereits bekannten Kompetenzbereichen, wie es TPACK beschreibt. Aufgabe der Fachdidaktiken wird es sein, diese Kompetenzbereiche fachspezifisch und bereichsspezifisch zu erarbeiten, wie es hier für den Bereich des fremdsprachlichen Schreibens angedeutet wird. Für die Fremdsprachendidaktik ist diese Aufgabe dabei schon allein aufgrund der inhärenten Überschneidung von *literacy*, dem Schreiben und KI besonders dringlich. Vereinfacht ausgedrückt: fremdsprachliche *literacy* kann nur dann vermittelt werden, wenn auch *AI literacy* vermittelt wird.

Bis zu diesem Punkt ging es vor allem darum, welche Rolle die weitreichende Verwendung generativer KI für die Fremdsprachendidaktik und für Fremdsprachenlehrkräfte spielen kann. Dabei wurde skizziert, wie KI über das Verständnis von *AI literacy* große Überschneidungen mit grundsätzlichen Zielen des Fremdsprachenunterrichts besitzt. Darüber hinaus wurde betont, dass *AI literacy* nicht eine grundsätzlich neue Anforderung an (Fremdsprachen-)Lehrkräfte darstellt, sondern die Differenzierung bekannter und etablierter Modelle wie TPACK für eine spezifische Technologie beschreibt. Hier besteht das Potenzial, *AI literacy* spezifisch fremdsprachendidaktisch auszugestalten, wie es an dieser Stelle nur für den Bereich Schreiben angedeutet werden konnte. Mit diesem letzten Punkt verschiebt sich sogleich auch die Fragerichtung für den Themenbereich. Es besteht also nicht nur die Frage, was generative KI für Fremdsprachendidaktik und -lehrkräfte bedeutet, sondern auch, wie Lehrkräfte und Didaktik den Diskurs um und die Nutzung von generativer KI im Fremdsprachenunterricht mitgestalten können. Entsprechend sollen für den letzten Teil des vorliegenden Beitrags einige (Forschungs-)Perspektiven angerissen werden, die besonders dringlich und/oder produktiv zu sein scheinen. Welche Bereiche könnten also besonders relevant sein, um die beschriebene Differenzierung der *AI literacy* fachdidaktisch zu bearbeiten und den Diskurs zu generativer KI mitzugestalten?

4 Forschungsperspektiven: Der Beitrag der Fremdsprachenforschung zu generativer KI und Lehrkräftebildung

Da generative KI, wie in 1 beschrieben, aufgrund der Zugänglichkeit über natürliche Sprache eine hohe Verbreitung auch in schulischen Kontexten erfährt, kommt der (Fremd-)Sprachenforschung bei der Bearbeitung des Themenfelds eine besondere

Aufgabe zu. Der kurze Ausflug in mögliche Anwendungsbereiche wie auch zu den emergierenden Kompetenzen der *AI literacy* und den bestehenden Modellen wie TPACK zeigt auf, dass sich auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen Forschungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ergeben. Diese können sich, wie im vorliegenden Beitrag, auf einen spezifischen Kompetenzbereich beziehen, Fragen unterrichtlicher Praxis von der Reihen- bis zur Klausurplanung bedienen und sich auch auf einer Metaebene mit Sprache, Fachlichkeit und Zielen der Disziplin beschäftigen. Den vielfältigen Möglichkeiten entsprechend können die folgenden Beispiele nur einen kleinen Teil des Gesamtbildes abdecken und sollten somit vor allem als Inspiration zur weiteren Ergänzung verstanden werden. Um die Orientierung zu erleichtern, lässt sich zwischen Bereichen der Mikro-, Meso- und Makroperspektive unterscheiden. Dabei werden im Folgenden für alle drei Bereiche kurz mögliche Fragen skizziert und ein kurzer Einblick in die eigene, bereits bestehende Forschungsarbeit gegeben.

4.1 Mikroebene

Mikroebene meint an dieser Stelle die Betrachtung einzelner Prozesse oder Kompetenzbereiche für das Lehren und Lernen von Sprachen. Hier werden vor allem die detaillierte theoretische Modellierung und empirische Erfassung spezifischer fremdsprachlicher Kompetenzen unter Verwendung von KI in den Fokus gerückt. Bleibt man beim Thema des Beitrages, müssen dabei drei Bereiche abgedeckt werden: Wie verändert sich der Schreibprozess, wie verändern sich Schreibprodukte und wie verändert sich der Kompetenzerwerb bei der Verwendung generativer KI? Innerhalb dieser Bereiche lassen sich wiederum zahlreiche spezifische Fragen anführen, die der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung bedürfen. Naheliegend für den Schreibprozess sind beispielsweise die Fragen nach der zeitlichen Verortung der Nutzung generativer KI in den verschiedenen Phasen der Bearbeitung einer Schreibaufgabe. Welche Potenziale können so etwa bei der Ideenfindung und initialen Genese von Texten zugeschrieben werden, die dann im *post-editing* (Loock 2020) bearbeitet werden – ähnlich wie bei der Verwendung von *machine translation*? Welche Relevanz kann generative KI beim Überarbeiten von Texten selbst besitzen? Auch besteht die Frage, wie und wann die Lernenden generative KI im Schreibprozess nutzen und wovon diese Nutzung abhängt. Bei der Betrachtung der Schreibprodukte lassen sich hingegen Fragen der Bewertung und Benotung produzierter Texte anführen. So ist es naheliegend, dass Textprodukte von Lernenden unter Verwendung generativer KI ein höheres orthografisches Niveau erreichen werden. Erreichen die Produkte aber auch ein höheres Niveau in den Bereichen der Pragmatik, interkulturellen Sensibilität und Ästhetik? Und wenn ja, wie viel von dieser Leistung wird den Lernenden zugeschrieben? Bei der Kompetenzentwicklung schließlich können Fragen zur Gestaltung und Evaluation von Schreibaufgaben bearbeitet werden, es kann und sollte aber auch grundsätzlich hinterfragt werden, wie sich die Verwendung generativer KI kurz- bis langfristig auf Schreibkompetenzen auswirkt. Davon hängen schließlich auch unterrichtspraktische Entscheidungen ab, beispielsweise wann, wie und in welchen Klassenstufen die Nutzung generativer KI eingeführt, gefördert oder vielleicht auch gefordert werden sollte. Nicht zuletzt stellt sich

hier die Frage, welche Kompetenzen Prädiktoren für die produktive Nutzung generativer KI aufseiten der Lernenden sein können – und wie diese (effektiv) gefördert werden können.

Einigen dieser Fragen werden sich die Autoren im Rahmen des Kollegs Postdoc-TEIFUN (Technologiegestützte Innovationen in fachspezifischen Unterrichtsettings, Laufzeit 2024–2030) annehmen. Hier sollen kognitionspsychologische Modelle für die Schreibdidaktik nutzbar gemacht werden, um quantitative Mehrebenenstudiendesigns zu entwerfen, bei denen einige der gerade genannten Fragen wie nach Prädiktoren für die produktive Verwendung generativer KI bearbeitet werden sollen. Ziel des so geplanten Projekts ist es, neben empirischer Grundlagenforschung auch Interventionsdesigns zu entwerfen, die die entsprechenden Kompetenzen effektiv fördern sollen. Zweifels- ohne kann aber selbst bei einem langfristigen Projekt wie diesem nur begonnen werden, die Fragen zu generativer KI aus der Mikroperspektive fachdidaktisch zu beantworten. Entsprechend ist zu hoffen, dass sich auch weitere Projekte diesen und ähnlichen Fragen annehmen werden.

4.2 Mesoebene

Die Mesoebene meint im Rahmen des vorliegenden Beitrags die Ebene zwischen den Fragen an einzelne Kompetenzen und Unterrichtspraktiken auf der Mikroebene und Fragen nach Zielen und strukturellen Grundlagen der Disziplin sowie nach Sprachlichkeit und Fachlichkeit auf der Makroebene. Konkret können hier Fragen verortet werden, die sich auf die Entwicklung fremdsprachendidaktischer Modelle im Kontext KI beziehen. Verwendet man Mesoebene im sozialwissenschaftlichen Sinn, lässt sich auf dieser Ebene auch die Untersuchung von Teilsystemen der Fremdsprachendidaktik verorten, etwa den Bereich universitären Lehrkräftebildung. Hier stellen sich die Fragen, wie vermeintlich stark technologisch determinierte Kompetenzen wie jene der *AI literacy* immer bzw. vor allem im fremdsprachendidaktischen Kontext für die hochschulische Ausbildung von angehenden Lehrkräften curricular platziert werden. Dies bedeutet konkret formuliert, dass es zum Beispiel in der Ausbildung von angehenden Sprachlehrkräften darum geht, dass etablierte Taxonomien wie jene des TPACK-Modells in Synthese mit emergierenden KI-Kompetenzen in einer curricular kohärenten Art und Weise in Fachdidaktikseminaren verortet werden. Das Forschungsprojekt *PAX: Pedagogical Alliance for XR-technologies in teacher education* (Pädagogische Hochschule Wien mit dem Lead Partner Universität Münster) ist auf der Suche nach Möglichkeiten, immersive, KI-gestützte XR-Technologien basierend auf den oben genannten Kompetenzmodellen unter anderem in die Lehrpläne angehender Fremdsprachenlehrkräfte aktiv zu integrieren. Die auf einem *Design-Based Research*-Ansatz fußenden Forschungsergebnisse (u. a. die paradigmatische Rezeption vermeintlich hochtechnologisierter XR-Szenarien unter Lehrkräften) sollen einen Kompetenzrahmen für Lehramtsstudierende und Lehrende mit fachdidaktischen Deskriptoren unter anderem im Kontext produktiver und rezeptiver Kompetenzen mit KI-gestützter XR-Technologie schaffen.

4.3 Makroebene

Zu guter Letzt bezieht sich die Makroebene vor allem auf die systemischen Rahmenbedingungen, unter denen das Lernen und Lehren von Fremdsprachen stattfindet. Neben bildungspolitischen Auseinandersetzungen und Fragen nach Bildungszielen stehen auf der Makroebene Verhandlungen über die Rolle und die Ziele der Fremdsprachenlehre im Vordergrund. Betrachtet man aus diesem Blickwinkel Fragen, die sich aus dem Kontext generativer KI stellen, wird häufig der Diskurs zur Rechtfertigung des schulischen Lernens von Fremdsprachen (gerade von zweiten oder dritten Fremdsprachen, Grünewald 2019) betont. Aber auch wenn man aus der weitreichenden Verfügbarkeit generativer KI keine Bedrohung für den institutionellen Fremdsprachenunterricht ableitet, lassen sich hier grundlegende Fragen an die Fremdsprachendidaktik formulieren. Dazu zählen die Fragen nach neuen Kompetenzzielen und Veränderung bekannter Kompetenzziele (etwa im Rahmen einer *AI-mediated intercultural competence*) oder auch Fragen bezüglich der Grenzen von Fachlichkeit. Inwiefern sind im Kontext KI beispielsweise informatische Grundkenntnisse für die *literacy* in einer Fremdsprache notwendig? Braucht es mathematische Grundkenntnisse für das Verständnis des Einflusses von *large language models* oder statistischer maschineller Übersetzung von Sprachen? Inwiefern ist KI (wie auch Digitalität insgesamt) Teil eines Querschnittsthemas und inwiefern kann die Fremdsprachendidaktik auch einen fachspezifischen Beitrag zum Diskurs bieten?

Für die Makroebene lässt sich ein kürzlich abgeschlossenes Forschungsprojekt als Beispiel für bestehende Arbeit in dem Bereich anführen. In der Arbeitsgruppe *#ChangingCurricula*, Teil des Verbundprojekts DiAL:OGe, wurden einige der hier genannten Fragen für den Bereich der universitären Lehrkräftebildung bearbeitet. Dabei lag im Projekt nicht die spezifische Technologie der generativen KI im Mittelpunkt, sondern allgemeiner der Bereich der (Kultur der) Digitalität (Stalder 2019). Wie zu Beginn der Arbeit für KI angedeutet, stand der Fokus aber auch hier zunächst auf der begrifflichen Klärung der Kernkonzepte. Insbesondere kann dabei die erarbeitete Differenzierung zwischen einer lernkulturellen Transformation (Digitalität) und der technisch-medialen Entwicklung (Digitalisierung) hervorgehoben werden (s. a. Irion & Knoblauch 2021). Aus dieser Unterscheidung wiederum ergeben sich Konsequenzen für den Umgang mit technologischen Entwicklungen, auch der generativen KI (Küplüce, Mevissen, Flaake & Ritter 2023). Für die Fremdsprachendidaktik vereinfacht zusammengefasst: Nicht nur wie Sprachen gelernt und gelehrt werden, verändert sich; durch die Auswirkungen der Digitalität in ihren konstitutiven Eigenschaften (Referentialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität; Stalder 2019) ändern sich Sprachlichkeit und Kommunikation selbst – und damit auch, was in den Fremdsprachen gelehrt wird. Dieser Punkt spiegelt sich schließlich in den Rahmenbedingungen fremdsprachlicher Lehre wie den Vorgaben der KMK (2021) und denen einzelner Länder (MSB NRW 2022) wider. Gleichsam scheint es zum aktuellen Zeitpunkt, dass eine fachdidaktische Modellierung dieser veränderten Vorgaben für das Lernen und Lehren unter Bedingungen der Digitalität noch ausbaufähig wäre. Somit ergeben sich an der Stelle vor allem auch Anschlüsse für

theoretische Arbeiten, die die veränderten Zielsetzungen für die Fremdsprachendidaktik diskutieren und ausformulieren.

Weitere Ergebnisse des Projekts beschäftigen sich mit dem Stellenwert interdisziplinärer und phasenübergreifender Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung (Küplüce 2023) und der Relationierung von Mediendidaktik und -pädagogik und Digitalität (Küplüce 2024). Gleichzeitig können die genannten Arbeiten lediglich eine Momentaufnahme abbilden – und die Dynamik im Diskurs zu generativer KI zeigt, wie auch in Zukunft die intensive Auseinandersetzung mit Sprachlichkeit und fachlichen Zielen unter Bedingungen der Digitalität, wie auch der Positionierung innerhalb interdisziplinärer Querschnittsaufgaben eine Kernaufgabe der Fremdsprachendidaktik bleiben wird.

5 Fazit & Ausblick

Die Ausführungen des vorliegenden Beitrags beschreiben nur einen skizzenhaften Überblick über ein omnipräsentes und mehrdeutiges wie auch dynamisches und komplexes Thema. So ist es bei Einreichung dieses Beitrages schwierig abzusehen, wie sich der Themenbereich auf einer technischen, vor allem aber auf einer lernkulturellen Ebene weiterentwickeln wird. Unter diesen Bedingungen hat der Beitrag versucht zu skizzieren, wie die scheinbar plötzliche Omnipräsenz generativer KI zu erklären ist (1), welche Potenziale beispielhaft für das (kreative) Schreiben bei der konkreten Nutzung im Fremdsprachenunterricht bestehen (2) und welche Kompetenzen mit der Nutzung dieser Potenziale (wie auch der Bearbeitung einiger Herausforderungen) notwendig werden könnten (3). Abschnitt 4 hat schließlich den für den Beitrag gewählten Bereich des fremdsprachlichen Schreibens durch die Betrachtung der zahlreichen weiteren Fragen an generative KI kontextualisiert. Spätestens hier wurde deutlich, wie der Beitrag im Sinne eines Überblicksartikels nur Ausschnitte zeigen und Vorschläge geben konnte. Dennoch lassen sich für die sicherlich kommenden intensiven fremdsprachendidaktischen Auseinandersetzungen mit generativer KI in den nächsten Jahren einige Punkte aus dem Beitrag festhalten, die bei aller Dynamik ihre Relevanz beibehalten werden:

1. Der Bereich generativer KI besitzt mit dem Zugang über natürliche Sprache und dem Einfluss auf schriftliche und mündliche Kommunikation eine inhärente Verbindung zur Fremdsprachendidaktik. Entsprechend gilt es nicht nur zu betrachten, wie generative KI fremdsprachendidaktische Themen beeinflussen kann, sondern auch, wie die Fremdsprachendidaktik Diskurs und Nutzung generativer KI mitgestalten kann.
2. Der Diskurs zu KI im Bildungsbereich wie auch der resultierenden Anforderungen an Lehrende und Lernende besitzt eine zuvor unerreichte Präsenz, ist aber nicht neu. Damit können Diskussionen und Forderungen mit bestehenden Kompetenzmodellen, aber auch mit Diskursen aus Mediendidaktik und -pädagogik

relationiert werden. Außerdem können und sollten Parallelen zu angrenzenden Diskursen, beispielsweise im Bereich maschineller Übersetzung, beachtet werden.

3. Generative KI ermöglicht Fragen und Forschungsansätze auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Diese Ansätze reichen von theoretischer und empirischer Grundlagenforschung bis hin zu unterrichtspraktischen Interventionsstudiendesigns. Entsprechend ist zu hoffen, dass der Themenbereich in den nächsten Jahren intra- und interdisziplinäre Kollaborationen inspiriert, die es der Disziplin ermöglichen, den Diskurs zu KI im Bildungsbereich nicht nur zu begleiten, sondern auch zu gestalten.

Literatur

- Acemoglu, Daron & Johnson, Simon (2023): *Big Tech is Bad. Big AI will be worse*. Opinion Essay New York Times [Online: <https://www.nytimes.com/2023/06/09/opinion/ai-big-tech-microsoft-google-duopoly.html>, 24.01.2024].
- Bowker, Lynne & Ciro, Jairo Buitrago (2019): *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Publishing [<https://doi.org/10.1108/9781787567214>].
- Buchholz, Katharina (2023): *ChatGPT Sprints to One Million Users* [Online: <https://thewire.in/tech/chart-chatgpt-sprints-to-one-million-users>, 24.01.2024].
- Capparozza, Marcel & Irle, Gabriele (2020): Lehrerausbildende als Akteure für die Digitalisierung in der Lehrerbildung: Ein Review. In: Wilmers, Annika; Anda, Carolin; Keller, Carolin & Rittberger, Marc (Hrsg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (Bd. 1). Münster: Waxmann, 103–129 [<https://doi.org/10.31244/9783830991991.04>].
- Chen, Xieling; Xie, Haoran; Zou, Di & Hwang, Gwo-Jen (2020): Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1: 100002, 1–20 [DOI 10.1016/j.caeai.2020.100002].
- Chowdhary, K. R. (2020): *Fundamentals of Artificial Intelligence*. Springer eBooks [DOI 10.1007/978-81-322-3972-7].
- Crompton, Helen & Burke, Diane (2021): Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20: 1 [DOI 10.1186/s41239-023-00392-8].
- Dawson, Phillip (2020): Cognitive Offloading and Assessment. In: Bearman, Margaret; Dawson, Phillip; Ajjawi, Rola; Tai, Joanna & Boud, David (Hrsg.): *The Enabling Power of Assessment. Re-imagining University Assessment in a Digital World* (Bd. 7). Springer International Publishing, 37–48 [DOI 10.1007/978-3-030-41956-1_4].
- Donges, Patrick (2011): Politische Organisationen als Mikro-Meso-Makro-Link. In: Quandt, Thomas & Scheufele, Bertram (Hrsg.): *Ebenen der Kommunikation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften [DOI 10.1007/978-3-531-93140-1_9].

- Gee, James P. (2006): What is Literacy? In: Luria, Harriet; Seymour, Deborah M. & Smoke, Trudy (Hrsg.): *Language and Linguistics in Context. Readings and Applications for Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 257–264.
- Grünewald, Andreas (2019): Digitaler Wandel – Warum überhaupt noch Fremdsprachen in der Schule lernen? In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 80–89.
- Huwer, Johannes; Irion, Thomas; Kuntze, Sebastian & Schaal, Steffan (2019): Von TPACK zu DPACK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. *MNU Journal*, 72: 05, 358–365.
- Irion, Thomas & Knoblauch, Verena (2021): Lernkulturen in der Digitalität: Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert. In: Peschel, Markus (Hrsg.): *Beiträge zur Reform der Grundschule* (Bd. 153). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., 122–145.
- Koehler, Matthew J. (2012): *TPACK Explained* [Online: <http://matt-koehler.com/tpack2/tpack-explained/>, 24.01.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf, 24.01.2024].
- Küplüce, Can (2024): *Digitalität in Englischunterricht und Lehrkräftebildung. Mixed-Methods-Studie zu digitalitätsbezogenen Vorstellungen angehender Englischlehrkräfte* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr [DOI 10.24053/9783381129225].
- Küplüce, Can (2023): Phasenübergreifende Zusammenarbeit in der Kultur der Digitalität. Neue Impulse für andauernde Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6: 2, 10–24 [DOI 10.11576/hlz-6198].
- Küplüce, Can; Mevissen, Katharina; Flaake, Sebastian & Ritter, Markus (2023): *KI-basierte, generative Schreibtools in der (Hoch-)Schule: Texte schreiben 2.0?* [Open Educational Resource] Ruhr-Universität Bochum [Online: <https://www.pse.rub.de/dialoge/oer.php>, 24.01.2024].
- Liddy, Elizabeth D. (2001): *Natural Language Processing*. In: *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Long, Duri & Magerko, Brian (2020): What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In: Bernhaupt, Regina; Mueller, Florian; Verweij, David; Andres, Josh; McGrenere, Joana et al. (Hrsg.): *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16 [DOI 10.1145/3313831.3376727].
- Loock, Rudy (2020): No more rage against the machine: how the corpus-based identification of machine translation can lead to student empowerment. *The Journal of Specialised Translation*, 34, 150–170.

- MSB = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Impulspapier II. Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der digitalen Welt* [Online: <https://msb.broschüren.nrw/impulspapier-2-lernen-in-der-digitalen-welt>, 24.01.2024].
- MSB = Ministerium für Schule und Bildung NRW (2023): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Englisch* [Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/329/gost_klp_e_2023_06_07.pdf, 24.01.2024].
- Mishra, Punya & Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108: 6, 1017–1054 [DOI 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x].
- Orav, Kati (2021): *My research about visual facilitation in education* [Online: <https://kati.orav.medium.com/my-research-about-visual-facilitation-in-education-8ad49a72965a>, 24.01.2024].
- Pokrivcakova, Silvia (2019): Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7: 3, 135–153 [DOI 10.2478/jolace-2019-0025].
- Popenici, Stefan A. D. & Kerr, Sharon (2017): Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12: 22, 1–13 [DOI <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>].
- Risko, Evan F. & Gilbert, Sam J. (2016): Cognitive Offloading. *Trends in cognitive sciences*, 20: 9, 676–688 [DOI 10.1016/j.tics.2016.07.002].
- Roam, Dan (2009): *The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures*. New York: Penguin.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57: 1, 1–22.
- Stalder, Felix (2019): *Kultur der Digitalität* (4. Auflage). Berlin: Suhrkamp (edition suhrkamp, Bd. 2679).
- Strasser, Thomas (2021): AI in the EFL Classroom: Clarifications, Potentials and Limitations. In: Lütge, Christiane & Merse, Thorsten (Hrsg.): *Narr Studienbücher. Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Tübingen: Narr, 85–103.
- Strasser, Thomas (2023): Narrow AI-powered Visualization Facilitation Tools in Foreign Language Learning: A visual approach promoting equal opportunities in foreign language grammar teaching. In: Burkholder, Casey; Schwab-Cartas, Joshua & Aladejebi, Funké (Hrsg.): *Facilitating Visual Socialities: Enacting Ethical Practices in Visual Research Facilitation*. Palgrave & Macmillan, 85–98 [DOI 10.1007/978-3-031-25259-4].
- Urlaub, Per & Dessein, Eva (2022): From Disrupted Classrooms to Human-Machine Collaboration? The Pocket Calculator, Google Translate, and the Future of Language Education. *L2 Journal*, 14: 1, 45–59 [DOI 10.5070/L214151790].
- Wittpahl, Volker (Hrsg.) (2019): *Künstliche Intelligenz*. Springer Verlag [DOI 10.1007/978-3-662-58042-4].

„I felt the warmth of being in the support community“ – Virtual Exchange-Module und ihr Einfluss auf die berufliche Isolation von Lehramtsstudierenden

UTE MASSLER¹, GABRIELLA VON LIERES UND WILKAU², MARGARIDA MORGADO³,
MELINDA DOOLY⁴, CARINA SCHÖNBERG⁵, XIAOTING YU⁶, JEKATERINA ROGATEN⁷

Abstract

Mangelnde Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Kolleg/innen und Expert/innen können bei Lehrkräften dazu führen, dass sie sich beruflich isoliert fühlen und ihre Motivation für ihren Beruf nicht aufrechterhalten können (OECD 2016; Echazarra & Radinger 2019). Auch Lehramtsstudierende erleben Gefühle der Isolation, die u. a. zu Depressionen, verminderter akademischer Leistung oder Studienabbruch führen können (Peel 2000; Sharplin 2002; Curtin, Stewart & Ostrove 2013). Eines der Projektziele von VALIANT (*Virtual Innovation and Support Networks for Teachers*) war es daher, herauszufinden, ob virtuelle Innovations- und Unterstützungsnetzwerke als Ansatz dazu beitragen können, Gefühle von Isolation von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden in ländlichen Gebieten und isolierten Kontexten zu überwinden. Der Beitrag geht eingangs auf berufliche Isolation und deren Folgen ein. Im Weiteren werden auf der Grundlage der Daten aus 24 VALIANT Virtual Exchanges (VEs) Kodierungsrahmen und Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenanalyse vorgestellt. Die Analyse fokussiert zentrale Erkenntnisse der VE-Auswirkungen. Abschließend wird erörtert, welchen Beitrag die Studierenden der VE-Erfahrung beimessen und welche Konsequenzen sich für die Lehramtsausbildung ergeben.

A lack of networking and cooperation opportunities with colleagues and experts can result in teachers feeling professionally isolated and unable to maintain motivation for their profession

-
- 1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Ute Massler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, E-Mail: massler@ph-weingarten.de.
 - 2 Korrespondenzadresse: Gabriella von Lieres und Wilkau, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, E-Mail: lieresuwilkau@ph-weingarten.de.
 - 3 Korrespondenzadresse: Dr. Margarida Morgado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Rua Prof. Dr. Faria de Vasconcelos, Av. Pedro Álvares Cabral, nº 12. 6000–084 Castelo Branco, Portugal, E-Mail: marg.morgado@ipcb.pt.
 - 4 Korrespondenzadresse: Meloinda Dooly, G5–107, Universitat Autònoma de Barcelona, Fac. Educació, Campus Bellaterra, 08193 Bellaterra, Spanien, E-Mail: melindaann.dooly@uab.cat.
 - 5 Korrespondenzadresse: Carina Schönberg, Im Wasen 1, 78658 Zimmern ob Rottweil, E-Mail: carina.schoenberg95@gmail.com.
 - 6 Korrespondenzadresse: Xiaoting Yu, 1003, 2-chōme-19–24 Negishi, Taito City, Tokyo, Japan. 110-0003, E-Mail: Xiaoting.yu@autonoma.cat.
 - 7 Korrespondenzadresse: Dr. Jekaterina Rogaten, University of the Arts London, London College of Fashion, Fashion Business School, 105 Carpenters Rd, London E20 2AR, E-Mail: j.rogaten@fashion.arts.ac.uk.

(OECD 2016; Echazarra & Radinger 2019). Student teachers may also experience such feelings of isolation, which can lead to depression, reduced academic performance, or early drop-out (Peel 2000; Sharplin 2002; Curtin, Stewart & Ostrove 2013). One aim of the VALIANT project was to explore whether virtual innovation and support networks could help teachers and student teachers overcome feelings of isolation in rural areas and isolated contexts. The article begins by discussing professional isolation and its consequences. Based on the data collected in the 24 VALIANT Virtual Exchanges (VEs), it presents the coding framework and results of the quantitative and qualitative data analysis. The analysis focuses on the key findings of the VE impact. In conclusion, how students view the VE experience and the implications for teacher education are discussed.

1 Definition und Erforschung von beruflicher Isolation bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Berufliche Isolation bezieht sich auf einen Zustand, in dem Lehrkräfte das Gefühl haben, von ihren Berufskolleg/innen isoliert zu sein, und in dem es ihnen an Mentor/innen und Möglichkeiten zur beruflichen Interaktion, Zusammenarbeit und Weiterentwicklung mangelt. Es handelt sich um ein mehrdimensionales Konzept, das geografische, soziale und/oder ideologische Aspekte umfasst (Kutoane, Brysiewicz & Scott 2021: 1). Bislang gibt es jedoch keine allgemein anerkannte Definition von beruflicher Isolation, sodass viele Kategorien variieren oder sich teilweise überschneiden. Berufliche Isolation von Lehrkräften kann sich negativ auf deren berufliche Entwicklung und die Arbeitszufriedenheit auswirken (Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi 2016). Darüber hinaus kann sie zu Burnout beitragen und die Selbstwirksamkeitserwartung beeinträchtigen, was wiederum zum Berufsausstieg führen kann (Heider 2005; Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter 2014). Das Gefühl der Isolation wurde als Hauptursache für die Fluktuation von Lehrkräften identifiziert und stellt in vielen Ländern eine große Herausforderung für das Bildungssystem dar (Heider 2005). Die Abwanderung von Lehrkräften an öffentlichen Schulen in wirtschaftlich benachteiligten und insbesondere ländlichen Gebieten kann sich negativ auf die Leistungen der Lernenden auswirken (Boyd, Lankford, Loeb & Wyckoff 2005). Somit kann die Isolation von Lehrkräften direkt oder indirekt zu schlechten Schülerleistungen beitragen, indem sie die berufliche Entwicklung von Lehrkräften behindert, sie unzufrieden mit ihrer Arbeit macht und sie gegebenenfalls unter ihrem Potenzial arbeiten lässt (Padwa, Kelly & Sheppard 2019).

Auch bei Studierenden kann Isolation während des Hochschulstudiums ein ernstes Problem darstellen und verschiedene Aspekte ihres akademischen, sozialen und emotionalen Wohlbefindens beeinträchtigen (Peel 2000; Goncalves & Trunk 2014). Sie kann sich in verschiedenen Formen manifestieren, darunter soziale, psychologische und akademische Isolation oder eine Kombination daraus (Umbach & Wawrzynski 2005; Stoliker & Lafreniere 2015; Vighnarajah & Jolene 2018). Zunächst bringt der Übergang von der allgemeinen zur tertiären Bildung viele Herausforderungen für die Studie-

renden mit sich (Peel 2000). Der Studienbeginn geht oft mit einem Ortswechsel einher, wodurch Verbindungen zu Freund/innen, Bekannten und vor allem zur Familie entweder unterbrochen oder stark unregelmäßig werden. Die Herausforderung, sich in neuen Institutionen wie der Hochschule zurechtzufinden und den Umgang damit zu erlernen, ist ebenfalls ein wesentliches Kennzeichen dieser Phase (Russell, Peplau & Cutrona 1980). Im weiteren Verlauf des Studiums scheinen Studierende, die ein höheres Maß an Einsamkeit empfinden, auch eher unter Lernburnout zu leiden und umgekehrt (Lin & Huang 2012). Goncalves und Trunk (2014) stellten fest, dass Studierende, die sich auf dem Campus isoliert und vernachlässigt fühlen, auf große Hindernisse stoßen, wenn es darum geht, ihren akademischen Erfolg zu verfolgen, was dazu führen kann, dass sie sich entscheiden, ihr Studium abzubrechen. Ebenso kann es zu schlechteren Studienleistungen und geringerer Zufriedenheit mit dem Hochschulstudium führen, wenn Studierende bei ihren akademischen Aktivitäten isoliert sind (Umbach & Wawrzynski 2005; Vighnarajah & Jolene 2018). Auch Lehramtsstudierende im Praktikum sind häufig sowohl persönlich als auch beruflich mit Einsamkeit und Ängsten konfrontiert, die u. a. mit Anpassungsschwierigkeiten an die neue Kultur an der Praktikumschule, geografischer Isolation oder mangelnder professioneller Unterstützung zusammenhängen (Sharplin 2002; Drabble, Gordon, Lyndon, Wilkins, Middleton, Zahra & Watson 2014).

Die gängigsten Interventionen zur Bewältigung der beruflichen Isolation von Lehrkräften umfassen die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, wie z. B. professionelle Lerngemeinschaften (Hord 1997), Mentoring (Çankaya, Karakuş & Demirtaş 2009), kollaborative Planung (häufig parallel zu professionellen Lerngemeinschaften und Mentoring; Kilpatrick & Fraser 2019) und Lehrerteams (Johnson, Reinhorn & Simon 2018). Es gibt auch kollaborative Interventionen, die auf hybride Weise entwickelt wurden und mehrere der oben genannten Ansätze integrieren (Knight 2020). Da professionelle Lerngemeinschaften nachweislich die berufliche Isolation bei Lehrkräften verringern (Wagner-Bennett 2020; Bissessar 2022), scheint es unerlässlich zu sein, bei Studierenden während des Lehramtsstudiums die notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, um effektiv in solchen Gemeinschaften mitzuarbeiten. Die Grundlage für diese Fähigkeiten muss durch gezielte, begleitete Erfahrungen entwickelt werden, bevor die Lehrkräfte mit ihrer Praxis beginnen (Hoaglund, Birkenfeld & Box 2014). Hierfür wurden diverse Programme entwickelt, um Lehramtsstudierende auf mögliche emotionale, soziale und physische Isolationsprobleme vorzubereiten. Diese Programme verbinden entweder Lehramtsstudierende mit berufstätigen Lehrkräften und Lehrkräfteteambildner/innen in persönlichen Gesprächen, um sie auf ihre künftige Tätigkeit vorzubereiten (Drabble et al. 2014; Jenkins & Cornish 2015; Bautista, Stanley & Candusso 2021) oder sie richten virtuelle Lernunterstützungssysteme für Remote-Studierende ein (Goldrick & O'Higgins 2012). Zudem existieren auch wirksame E-Mentoring- und Peer-Unterstützungssysteme für Lehramtsstudierende während des Praktikums (McLoughlin, Brady, Lee & Russell 2007).

Ein konkretes Beispiel für eine kollaborative Intervention zur Bewältigung von beruflicher Isolation, die auf hybride Weise entwickelt wurde und mehrere der oben

genannten Ansätze integriert, ist das Projekt VALIANT. Es intendiert, Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und Expert/innen in einer moderierten Online-Kollaboration zusammenzubringen, damit sie gemeinsam arbeiten und lernen können. Diesem Ansatz liegt die Überzeugung zugrunde, dass Lehrkräfte mehr denn je Fähigkeiten und Möglichkeiten benötigen, virtuelle Umgebungen zu nutzen, um ihre Isolation zu überwinden, sich fortzubilden, zu betreuen und zusammenzuarbeiten und dadurch ihre Motivation und Zufriedenheit mit ihrem Beruf zu steigern.

VALIANT ist ein von der EU gefördertes Erasmus+ KA3 *Policy Experimentation*-Projekt (2021 bis 2024). Unter der Leitung von Robert O'Dowd und der spanischen Universität Leon arbeiten Universitäten aus acht verschiedenen europäischen Ländern sowie Bildungs- bzw. Wissenschaftsministerien der beteiligten Länder und Regionen zusammen. Die Beteiligung der Ministerien hat zum Ziel, die positiven Ergebnisse des Projekts in der Lehreraus- und -fortbildung zu verstetigen.

Im Rahmen von sechs- bis achtwöchigen moderierten, virtuellen Kooperationen arbeiteten Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und Expert/innen zu verschiedenen Inhalten und in unterschiedlichen Konstellationen zusammen, wobei nur im Modul *Teacher as Source of Experience* Lehramtsstudierende mitwirkten. In diesem Modul kooperierten Lehrkräfte und Lehramtsstudierende zu pädagogischen Themen, z. B. *Gamification*, CLIL oder auch im Rahmen von Unterrichtspraktika.

Im Modul *Teachers as Co-Learners* verglichen Lehrkräfte aus verschiedenen Ländern ihre Erfahrungen mit einer gemeinsamen Herausforderung (z. B. die digitale Kompetenz der Lernenden) und arbeiteten zusammen an der Erstellung von Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema. Ein anderes Thema war z. B., wie man ukrainische Flüchtlinge im Unterricht integrieren und unterstützen kann.

In *Teachers as International Collaborators* wurden Lehrkräfte von eingeladenen Expert/innen in verschiedenen Bereichen geschult, z. B. in der Vorbereitung eines Antrags für ein Erasmus-Schulprojekt, und arbeiteten gemeinsam an der Entwicklung eines Antrags.

Die erste Reihe von Pilot-VEs (Runde 1) wurde im Wintersemester 2021/22 durchgeführt, evaluiert und optimiert. Weitere quantitative und qualitative Daten wurden in den Runden 2 & 3 im Sommersemester 2022 und Wintersemester 2022/2023 erhoben. Während der Projektlaufzeit wurden insgesamt 24 VEs durchgeführt, davon 23 in englischer Sprache und einer in Spanisch und Portugiesisch. Länderspezifisch kam die Mehrheit der Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden aus Spanien, Slowenien, Portugal und Deutschland. Der Rest stammte aus anderen europäischen Ländern sowie aus den USA, Brasilien, China und Algerien. Insgesamt beteiligten sich 688 Personen am VALIANT VE-Programm.

2 Methodik

Die VALIANT-Studie hat zum Ziel, die Wahrnehmung von Isolation bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu untersuchen und herauszufinden, inwiefern die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen die Wahrnehmung von Isolation beeinflusst. Dies soll durch die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen (FF) geschehen:

FF1: Inwieweit, wenn überhaupt, haben sich die VALIANT-VEs auf die wahrgenommene berufliche Isolation von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ausgewirkt?

FF2: Inwieweit hat die Teilnahme an den VALIANT-VEs den Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ermöglicht, eine unterstützende berufliche Gemeinschaft/Beziehung aufzubauen?

FF1 und FF2 wurden im Gesamtkontext des VALIANT-Forschungsrahmens behandelt, der sowohl quantitative Umfragedaten als auch qualitative, offene Fragen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden in Vor-, Zwischen- und Nachbefragungen zu VALIANT-VEs sammelte. Die berufliche Isolation wurde für die Lehrpersonen im Kontext ihrer Arbeit und für die Lehramtsstudierenden im Kontext ihres Studiums und der Unterrichtspraktika gemessen. Um FF1 zu untersuchen, wurde die selbst wahrgenommene Isolation der Teilnehmenden ganzheitlich mit einer Isolationsskala gemessen. Für diese Isolationsskala wurden unter anderem Items aus den folgenden Instrumenten verwendet: *Workplace Social Isolation Scale*; *Social Isolation (Social and Emotional Loneliness Scale for Adults, SELSA)* und *Emotional Isolation Scale (SELSA-S)*. Die Items zeigten über alle drei Erhebungsrunden eine gute Reliabilität (Cronbachs Alpha > 0,75). Der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test wurde verwendet, um den Unterschied in den Ergebnissen zwischen den Skalen vor und nach dem Test zu analysieren, was zeigen würde, ob die Teilnahme am VE einen Einfluss auf das wahrgenommene Ausmaß der Isolation hatte.

Zur Beantwortung der FF1 und FF2 wurden auch die gesammelten qualitativen Daten analysiert und die Ergebnisse mit den quantitativen Ergebnissen trianguliert. Die Triangulation ermöglichte ein tieferes Verständnis dafür, wie die Teilnehmenden berufliche Isolation im Allgemeinen wahrnahmen und wie sie die Auswirkungen der VEs beurteilten. Die qualitative thematische Analyse folgte einem deduktiven und induktiven Ansatz, der in einem späteren Abschnitt näher erläutert wird.

3 Ergebnisse: Quantitative Daten

FF1: Wahrgenommene Auswirkungen von VEs auf den Grad der Isolation

Da die Teilnahme an allen Befragungen freiwillig war, liegen nur von 460 der 688 Teilnehmenden vollständige Daten vor. Davon waren etwa 40 % Lehrkräfte und 60 % Studierende. Die endgültige Stichprobe umfasste auch die Kontrollgruppe von 20 Lehramts-

studierenden, die in den VE-Runden 1 und 2 den Pre- und Posttest absolvierten. Im Folgenden werden die Ergebnisse vorwiegend für die Gruppe der Lehramtsstudierenden weiter ausgeführt. Die detaillierte Analyse der Daten der Lehrkräfte finden sich in von Lieres, Morgado, Dooly, Massler, Yu, Schönberg & Rogaten (2024). In einzelnen Fällen, wenn es für die Interpretation der Ergebnisse der Lehramtsstudierenden und die Diskussion der beruflichen Zukunftsbedeutung von VE bedeutsam ist, werden jedoch auch Resultate der Lehrkräfte genannt. Knapp 70 % der teilnehmenden Lehramtsstudierenden gaben an, in ländlichen oder eher ländlichen Gebieten zu arbeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden ihren anfänglichen Grad der Isolation eher gering einschätzten (Runde 1 Md-Pretest = 33,1; Runde 2 Md-Pretest = 32,5; Runde 3 Md-Pretest = 35,5). Die meisten Lehramtsstudierenden, die an VE teilnahmen, gaben an, sich in ihrem Studium nicht oder nur etwas isoliert zu fühlen (78 %).

Für die Auswertung der Daten zu FF1 wurden die Lehramtsstudierenden nach dem von ihnen selbst angegebenen Isolationsgrad gruppiert. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen zwischen den Personen, die angaben, sich beruflich nicht isoliert zu fühlen, und den Personen, die sich zumindest etwas isoliert fühlten, wurden die Gruppen nicht direkt miteinander verglichen. In der deskriptiven Statistik zeigte sich jedoch, dass die Lehramtsstudierenden, die sich nicht als im Studium isoliert bezeichneten, auf der Isolationsskala niedrigere Werte erzielten als diejenigen, die angaben, sich zumindest etwas isoliert zu fühlen (nicht beruflich isoliert: Md Pre-Test = 30,5; Md Post-Test = 34,2; zumindest etwas isoliert: Md Pre-Test = 43,2, Md Post-Test = 41,2). Die deskriptiven Statistiken zeigten, dass es zwar einen Unterschied von ca. 10 Punkten zwischen den beiden Gruppen bezüglich des selbstberichteten Isolationsgrades gab, dass aber die Teilnahme an VALIANT-VEs bei den Lehramtsstudierenden kaum eine Veränderung der wahrgenommenen beruflichen Isolation am Praktikums- bzw. Studienplatz bewirkte. Bedeutsam ist, dass die Befragungsergebnisse entgegen den Erwartungen sogar einen moderaten Anstieg des beruflichen Isolationsgefühls in der Gruppe der Lehramtsstudierenden zeigten, die sich nicht als isoliert bezeichneten (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test $z = -6,927$, $p < 0,001$, $r = -47$). Nach der Analyse der qualitativen Daten aus den VE-Runden 1 und 2 wurde jedoch deutlich, dass die Isolationsskala den Gewinn, den die VE-Teilnehmenden bezüglich ihrer gesteigerten Fähigkeit, mit Menschen in Kontakt zu treten und ihr berufliches Netzwerk zu erweitern, nicht angemessen erfasste.

Um FF2 zu untersuchen, wurden diese wichtigen Veränderungen in einer Umfrage zu den Auswirkungen von VE zusammengefasst. Diese „VE-Impact-Umfrage“ bestand aus zehn Aussagen und erhob die Überzeugungen der Teilnehmenden hinsichtlich des Nutzens von VEs für den Aufbau einer unterstützenden beruflichen Gemeinschaft. Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob VE ihnen geholfen hatte, sich als Teil der Lehrenden-/Studierendengemeinschaft zu fühlen, sich mit anderen Lehrpersonen/Studierenden verbunden zu sehen, eine gute berufliche Unterstützung zu erfahren, bessere Interaktionen mit Kolleg/innen zu haben und die aktuellen Arbeits-/Studienbedingungen einzuschätzen (s. Abb. 1). Die VE-Impact-Umfrage wurde nur in Runde 3 des VALIANT-Datenerhebungsplans verwendet. Die Antworten wurden auf einer Skala von 0 (stimme überhaupt nicht zu) bis 100 (stimme voll und ganz zu) erfasst.

Die Skala wies eine ausgezeichnete Zuverlässigkeit auf (Cronbachs Alpha > 0,9). Der Vergleich zwischen Lehramtsstudierenden und berufstätigen Lehrer/innen wurde mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt.

FF2: Auswirkungen des VE und Aufbau unterstützender professioneller Gemeinschaften für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende

Wenngleich dieser Beitrag auf die Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden fokussiert, lohnt sich bezüglich der Frage nach den Auswirkungen von VEs ein direkter Vergleich zwischen diesen und den Lehrkräften. Insgesamt wurde die VE-Erfahrung von beiden Gruppen als sehr positiv wahrgenommen. Es gab jedoch einige wichtige Unterschiede. Die Ergebnisse zeigten durchgängig, dass die Lehrkräfte die meisten Punkte signifikant höher bewerteten als die Lehramtsstudierenden (s. Abb. 1). Die Lehrkräfte berichteten z. B. über einen signifikant positiveren Einfluss von VE auf ihr Gefühl der Zugehörigkeit und Unterstützung. Darüber hinaus gaben sie an, dass ihr Gefühl der Isolation stärker abgenommen habe als bei den Lehramtsstudierenden. Interessanterweise sahen die Lehrkräfte den stärksten Einfluss von VE auf ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (Frage 3 aus Abb. 1), während die Lehramtsstudierenden am stärksten der Aussage zustimmten, dass sie sich durch VE stärker mit anderen professionell verbunden fühlten (Frage 2 aus Abb. 1). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass VE eine wertvolle Intervention für Lehrkräfte darstellt, da es ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten verbessert und ihnen die Möglichkeit bietet, ihre beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen durch die Zusammenarbeit im VE weiterzuentwickeln. Für die Lehramtsstudierenden bestand der Hauptnutzen darin, Freundschaften zu schließen und Kontakte zu knüpfen, d. h. Gemeinschaften aufzubauen. Die Teilnehmenden profitierten also in verschiedenen Phasen ihrer Laufbahn auf unterschiedliche Weise von VE.

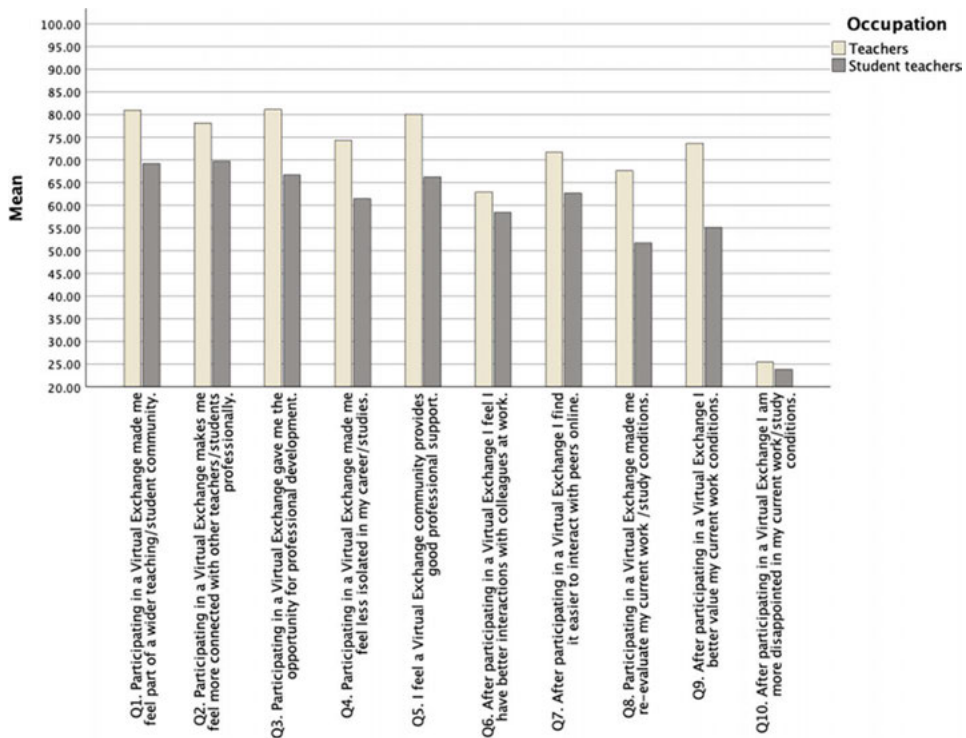


Abbildung 1: Deskriptive Statistiken und t-Testergebnisse für die Bewertung der Auswirkungen von VE durch Lehrkräfte und Lehramtsstudierende

Um die Auswirkungen von VALIANT-VEs weiter zu untersuchen, war es wichtig, die Einschätzungen der Auswirkungen getrennt nach den Teilnehmenden zu betrachten, die angaben, sich beruflich zumindest etwas isoliert zu fühlen, und denjenigen, die dies nicht taten. Bei den Lehramtsstudierenden gab es zwei berufliche Kontexte: das Studium und das Praktikum. Einige Lehramtsstudierende studierten „nur“ an der Universität und ihr beruflicher Kontext war das Studium, während andere Lehramtsstudierende zwar studierten, aber auch ein Praktikum absolvierten oder absolviert hatten und somit zwei berufliche Kontexte (Studium und Praktikum) hatten. Die deskriptiven Statistiken für die drei beruflichen Kontexte sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken für Lehramtsstudierende im Studium und Lehramtsstudierende im Praktikum zu ihren selbst eingeschätzten Gesamtergebnissen in der Umfrage zu den Auswirkungen von VE auf die Isolation

Self-identified as isolated	No			Somewhat/Yes		
	N	M	SD	N	M	SD
Student teachers (studying)	80	65.34	17.87	15	53.19	23.29
Student teachers (placement)	57	64.42	17.8	13	52.69	24.17

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, bewerteten die Lehramtsstudierenden, die angaben, sich zumindest etwas isoliert zu fühlen, die Auswirkungen von VE durchweg niedriger als diejenigen, die sich nicht isoliert fühlten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die quantitative Analyse der Befragungen vor und nach dem VE (Isolationsskala) in den ersten beiden VE-Runden der virtuellen Erprobung größtenteils keine Veränderung des Gefühls der beruflichen Isolation bei den Teilnehmenden ergab. Die Analyse der VE-Impact-Umfrage (Runde 3) zeigte jedoch, dass die Teilnehmenden VE als hilfreich empfanden, um ihr Gemeinschaftsgefühl und ihre Verbundenheit mit anderen zu stärken. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Lehrkräfte, die sich selbst als isoliert identifizierten, die VE-Erfahrung sehr schätzten, wobei sie der Aussage, dass der VE ihre berufliche Entwicklung gefördert habe, die höchste Punktzahl gaben. Bei den Lehramtsstudierenden hingegen bewerteten diejenigen, die sich während ihres Studiums beruflich isoliert fühlten, die Auswirkung von VE auf die Isolation mit der niedrigsten Punktzahl.

Um die Auswirkungen von VE auf die Isolation besser zu verstehen, ist es wichtig, die quantitativen Ergebnisse mit den Antworten auf die offenen Fragen der Umfrage zu vergleichen. Die offene Frage in der Vorerhebung lautete wie folgt: „Would you describe your teaching/internship experience as working in isolation in some way?“ In der Halbzeitbefragung wurde folgende Frage gestellt: „Do you feel the exchange is helping you to feel less isolated professionally or to develop your professional network in any way? If possible, give a concrete example.“

4 Rahmen für die qualitative Analyse: Codebuch

Die qualitative Analyse wurde mittels einer thematischen Analyse (Braun & Clarke 2006) durchgeführt, die sowohl einen deduktiven als auch einen induktiven Ansatz integrierte. Die Analyse begann mit einem konzeptuellen Rahmen, der auf einem umfassenden Literaturüberblick basierte. Spezifische Kategorien wurden hinzugefügt, sobald sie in der ersten Kategorisierungsrunde auftauchten. Dies ermöglichte die Identifizierung der relevantesten Kategorien, einschließlich Subcodes für verschiedene Arten der beruflichen Isolation, nämlich geografische, räumliche und physische Isolation (Burton, Brown & Johnson 2013; Ballantyne & Zhukov 2017), emotionale Isolation (Rogers & Babinski 2002) und administrative Isolation (Tsang 2018).

- Geografische/räumliche/physische Isolation erlebten Lehrkräfte/Lehramtsstudierende, die z. B. die einzige Lehrkraft oder der einzige Lehramtsstudierende in einer Einrichtung waren oder einen befristeten Vertrag hatten/auch lange Anfahrtswege oder eingeschränkter Zugang zu Fortbildungsmöglichkeiten konnten dazu führen.

- Administrative Isolation beschrieben Lehrkräfte/Lehramtsstudierende, die z. B. keine ausreichende administrative Unterstützung oder Anerkennung erhielten/sich nicht in die Schulkultur integrieren konnten oder unter Arbeitsüberlastung oder bürokratischen, nicht unterrichtsbezogenen Aufgaben litten.
- Emotionale Isolation wurde von Lehrkräften/Lehramtsstudierenden genannt, wenn sie keine oder schlechte kollegiale Interaktion erlebten, z. B. wenn kein Raum für die Diskussion pädagogischer Probleme vorhanden war. Lehramtsstudierende berichteten häufig von einem Mangel an Möglichkeiten, sich gemeinsam mit anderen Lehrkräften als Lehrkraft im Praktikum zu engagieren.

Alle Daten wurden von zwei Rater/innen codiert, die NVivo als Analysesoftware verwendeten. Tabelle 2 zeigt das Codebuch mit Definitionen, Originalbeispielen und Häufigkeiten der qualitativen Themen und Subcodes. Die Interrater-Reliabilität betrug 96,68 %. Zu den zwei Subcodes „Physical separation from familiar surroundings and family“ und „Lack of recognition and appreciation“ fanden sich keine Beispiele in den Daten der Lehramtsstudierenden. Tabelle 2 nennt bis auf die zwei fehlenden Subcodes nur Beispiele von Lehramtsstudierenden. Beispiele von Subcodes von Lehrkräften finden sich in von Lieres et al. (2024). Die Ziffern geben zunächst die Gesamtanzahl der identifizierten Subcodes an, gefolgt von der Zahl der Subcodes, die auf die Studierenden entfallen.

Tabelle 2: Referenzrahmen für die qualitative Analyse der selbst wahrgenommenen Isolation

CODE	SUB-CODE	DEFINITION	STUDENT TEACHER EXAMPLE	FREQUENCY
Geographic, spatial and physical isolation	Relativising geographic separation	This code includes statements in which participants reported new perspectives on geographic/spatial separation.	Yes, as a student teacher, it has helped me to see that some of the problematics that I see on the professional field are quite transversal internationally, so everyone has to face them. For instance, the motivation factor within the classroom has been one of our most recurrent preoccupations.	98/16
	Physical separation from familiar surroundings and family	This code includes statements in which participants reported how they are separated from familiar surroundings (e. g. being unfamiliar with school settings, the building, the classroom or even the city) and from family.	Going to school is different now. School used to be my second home. Now I go, have classes and return home. Teachers and students don't spend „leisure“ time there.	12 (Not mentioned by student teachers)

(Continuing table 2)

CODE	SUB-CODE	DEFINITION	STUDENT TEACHER EXAMPLE	FREQUENCY
	Disadvantages of remote teaching and learning	This code includes statements in which participants reported that working/studying online remotely had disadvantages, e. g. not being able to do group work effectively, not being able to visit teachers in their office.	Our university is conducting a hybrid term: including both face to face and online courses in their program. Most of our courses are online and it limits us to socialize face to face and make group works efficiently.	109/25
	Advantages of remote teaching and learning	This code includes statements in which participants reported that working/studying online remotely had advantages, e. g. easier access to content or less time spent travelling to work/study.	To be honest, this exchange program made me feel more professional. As I stated before, never have ever interacted with a professional teacher about the teaching profession prior to this exchange program. I have learned the techniques, strategies to teach; yet, I have not heard many experiences from teachers. Therefore, this exchange helped me feel less isolated.	28/6
	Experiencing spatial separation negatively	This code includes statements in which participants reported they are physically separated from others at school, such as in different buildings, in small schools where there is only one or only a few teachers per subject, or the case of itinerant/mobility teachers that find no opportunity to interact physically with other teachers.	I do not live close to my university, so the commute has sometimes hindered me from actively participating in study groups, the pandemic has certainly not helped with that.	120/14

(Continuing table 2)

CODE	SUB-CODE	DEFINITION	STUDENT TEACHER EXAMPLE	FREQUENCY
	Experiencing spatial separation positively	This code includes statements in which participants reported they chose to work isolated because they can work better and more effectively alone, and it enhances individual autonomy.	Because I generally prefer to work alone in order to elaborate my own thoughts and ideas. (Though remembering and using advice I heard)	14/3
	Lack of technology	This code includes statements in which participants reported lack of technology or poor technological connectivity prevented communication with others or learning, thus reinforcing the sense of being physically apart.	There was no wifi, Dokumentenkamera, projector, smartboard or any technology. We only had overhead projectors available.	48/24
Emotional isolation	Positive collegial interaction	This code includes statements in which participants reported they shared experiences, materials, and tools; had the possibility of networking and collaborating with others, as well as participating in an (emergent) community of practice or learning.	Yes, it did. The exchange with my co-students and the international teachers showed me how interaction and learning from each other works on a professional basis.	195/49
	Poor collegial interaction	This code includes statements in which participants reported they lacked desired human relationships and professional support (from colleagues) at work. It includes statements in which participants reported feeling different, alienated, or disconnected from others, holding radically different views from others, are in conflict with others, or feeling inadequate.	I never really collaborated during my internships. The teachers of the classes I taught helped me plan lessons and sometimes gave me feedback, but I wouldn't call that real collaboration. At none of the schools where I interned was there a practice of collaboration between teachers.	45/12

(Continuing table 2)

CODE	SUB-CODE	DEFINITION	STUDENT TEACHER EXAMPLE	FREQUENCY
	Feeling of missing out	This code includes statements in which participants reported feelings of unpreparedness or of inefficacy, of missing out on information or on pedagogical preparation.	In my internship program, I feel isolated from the „real“ teachers. As we are not seen as students nor teachers at the high school, we can't adapt to the school environment totally. We are only socialising with other interns but not with other teachers who can give us clues about teaching.	12/4
Administrative Isolation	Distribution of teaching and administrative load and scheduling	This code includes statements in which participants reported unsupportive educational administrative settings (school structure and organisation, an overburden of bureaucratic, non-teaching tasks,...).	Teacher: We work under heavy conditions and the school principal always pushes us to produce projects, yet we don't have the resources required for project implementation.	10/1
	Equipment and suitable materials offered	This code includes statements in which participants reported provision of adequate materials and equipment as a relieving factor of their isolation.	I had access to classroom technologies and resources, training, and sufficient opportunities for collaboration with colleagues/teachers during my internship as this is a process organized by educational and governmental institutions.	8/4
	Lack of administrative support to acquire equipment and suitable materials	This code includes statements in which participants reported lack of administrative support to acquire equipment and materials.	I've had to fight with the administration for full access to the different technological resources that are used at my school. Due to the limitations of time during my VFU, I haven't had the time to work with any other teacher than my supervisor.	25/18

(Continuing table 2)

CODE	SUB-CODE	DEFINITION	STUDENT TEACHER EXAMPLE	FREQUENCY
	Lack of recognition and appreciation	This code includes statements in which participants reported lack of appreciation and recognition from within the school community and administration.	Teacher: Contracted teacher in school and only visit the school when I have classes. Sometimes I feel not a part of the school.	5 (Not mentioned by student teachers)
	Lack of training offered	This code includes statements in which participants reported a lack of adequate pedagogical training as an aggravating factor of their isolation.	However, I had had poor training since I was in the second year of my program and no colleagues/teachers to seek for advice during my voluntary teaching.	8/7

5 Ergebnisse: Qualitative Daten

Im folgenden Abschnitt wird diskutiert, wie sich die VE-Teilnahme auf das Gefühl der Isolation ausgewirkt haben könnte, wie dies in ausgewählten Originalziten zum Ausdruck kommt und mit den oben diskutierten quantitativen Ergebnissen zusammenhängt.

5.1 Auswirkungen des VE: Relativierung der geografischen Isolation

Beide Gruppen von Lehramtsstudierenden (sowohl diejenigen, die sich isoliert oder etwas isoliert fühlten, als auch diejenigen, die sich nicht isoliert fühlten) gaben an, dass sie sich beruflich weniger isoliert fühlten, wenn sie sich mit Lehrkräften und Studierenden in VE vernetzten. Die Möglichkeit, trotz geografischer Entfernung mit Peers zu interagieren, half ihnen, universelle Probleme, Anliegen und Gefühle zu erkennen, die sie mit anderen teilten.

Student teacher 1: Definitely. It is always good to get to know new people that are experiencing similar problems, doubts and situations. Also, the possibility to explain your very own educational ideas and professions is quite nice. Especially, when it comes to feedback and new input.

Dies führte auch dazu, dass einige Studierende VE als eine Möglichkeit schätzten, innovative Lehransätze kennenzulernen.

Student teacher 2: Of course, absolutely. With these types of projects and cultural exchanges you create relationships with people from other countries who perhaps have an idea, in this case of teaching, different from your own.

Ein weiterer positiver Aspekt, den sehr viele Teilnehmende in den internationalen Interaktionen sahen, bestand darin, dass sie ein Kontaktnetzwerk aufbauen konnten, welches sie auch in Zukunft nutzen können.

Student teacher 3: This exchange allows me to create new friendships with people with similar interests and work ethics as me. This can be so helpful in my future since I can count with them in order to exchange ideas or work in different projects.

Ein paar Lehramtsstudierende gaben auch an, dass sie durch die Teilnahme am VE besser in der Lage waren zu verstehen, wie die Lehramtsausbildung in anderen Ländern ausgestaltet ist.

Student teacher 4: It is really nice to talk about how individuals experience the same project, lectures and also studies in different countries. What procedure does one have to go through to become an English teacher? What practices are advocated for in your country? We are all taking the same paths but have to go through different processes.

Für viele Studierende war es auch bereichernd zu sehen, dass viele andere vor ähnlichen Herausforderungen stehen und dass diese Probleme durch die Online-Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden in anderen Ländern bewältigt werden konnten.

Student teacher 5: Getting to know first-hand that teachers and student teachers are able to interact and collaborate online that easily has been the greatest impact. I have always thought that it would be more difficult to have the chance to discuss topics like these or share points of view with other colleagues from other countries.

5.2 Auswirkungen von VE: Förderung einer positiven kollegialen Interaktion

Durch die Teilnahme am VE wurden sich zahlreiche Lehramtsstudierende des potenziell vorhandenen internationalen Netzwerks unter Lehrkräften bewusst.

Student teacher 6: The exchange is definitely helping me to feel less isolated, as I have discovered that we, both as students and in-service teachers, are part of a huge community willing to help each other when necessary.

Zudem erkannten sie, dass VE eine positive kollegiale Interaktion über verschiedene Kulturen und Hintergründe hinweg fördern kann. Die daraus entstehende Gemeinschaft und den Austausch darin erachteten sie als vorteilhaft für ihre persönliche Entwicklung sowie für die Verringerung des Gefühls der emotionalen Isolation. Dies traf selbst für Lehramtsstudierende zu, die sich anfangs nicht als isoliert empfanden.

Student teacher 7: Yes, because I got to share my fears and questions with people with different academic backgrounds, cultural backgrounds. This helped me feel less trapped, also reading other people are having similar challenges also helped me realize that I'm not the only person who is having those issues. I felt the warmth of being in the support community.

In der Online-Zusammenarbeit konnten sie mit anderen Studierenden und Lehrkräften über ihre Arbeit diskutieren, Fähigkeiten und Fachwissen entwickeln, sich verbundener fühlen und ermutigt werden, von anderen zu lernen und ihre eigene Praxis zu reflektieren. Positive kollegiale Interaktion wurde beispielsweise als die Möglichkeit beschrieben, mit Kolleg/innen zusammenzuarbeiten, um Projekte und Ressourcen zu entwickeln, die für die berufliche Praxis bedeutsam und bereichernd sind.

Student teacher 8: I also think that as a language teacher, having an international network can be very beneficial for future projects with your students.

Die Mitarbeit im VE erweiterte auch das Verständnis einiger Studierender vom Lehrerberuf und verdeutlichte ihnen die Relevanz fachdidaktischer Forschung.

Student teacher 9: (...) Yes, I have now the vision that our future profession has a wider spectrum of possibilities and that it has a lot of research groups behind seeking for a continuous improvement. There is a huge communities of teachers willing to share their experiences and to innovate for the common welfare of society and learning.

Zudem schätzten sehr viele Lehramtsstudierende die Zusammenarbeit und die Hilfsbereitschaft.

Student teacher 10: I loved how the groups work collaboratively, and everyone is so willing to help each other. I felt as if I am not alone, and there is always someone who could help me.

Die wenigen Studierenden, die Probleme in der Zusammenarbeit ansprachen, führten diese auf logistische Ursachen zurück.

Student teacher 11: Absolutely, because we are all so far away from each other and are still able to create a great project together. Aside from minor difficulties with the internet connection from time to time or session planning because of different time zones, everything works great.

Sehr vereinzelt wurden auch unter Lehramtsstudierenden Stimmen laut, die die nicht ausreichende Vertrautheit mit anderen Gruppenmitgliedern und die mangelnde Kommunikationsbereitschaft bei anderen beklagten.

Student teacher 12: On the one hand, I met with new teachers from another country, we brought many different ideas together, which is kind of connections. On the other hand, it makes me feel slightly isolated, because we don't know each other well, especially in teaching or education background. And sometimes, people are not very willing to communicate.

Wie bereits die quantitativen Daten zeigten, schätzten zahlreiche Studierende insbesondere die Möglichkeit, im VE mit „echten“ Lehrkräften zusammenzuarbeiten.

Student teacher 13: (...) [I] never have ever interacted with a professional teacher (...) prior to this exchange program. I have learned the techniques, strategies to teach; yet, I have not heard many experiences from teachers. Therefore, this exchange helped me feel less isolated.

Zum Beispiel erklärte eine Lehramtsstudentin, dass sie sich bislang in ihren Praktika von den „echten“ Lehrkräften isoliert fühlte, weil sie als Praktikantin keiner definierten Gruppe in der Schule angehörte. Sie war weder Schülerin noch Lehrkraft und verkehrte in der Regel nur mit anderen Praktikant/innen. Das Projekt bot jedoch Gelegenheiten zur Interaktion mit erfahrenen Lehrkräften.

Student teacher 14: (...) in my practicum school, I do not feel comfortable talking with my mentor teacher about the questions in my mind. I feel timid towards her because she looks unwilling towards everything. But, in this project, I know my questions and concerns will be addressed, as all the mentors are preparing with sources and their experiences to help us.

Positiv hervorgehoben wurde von sehr vielen Studierenden auch, dass sie im VE von erfahrenen und kompetenten Lehrkräften lernen konnten.

Student teacher 13: As they are all experienced teachers, I feel like I'm learning from the best. They are professional too, which positively influences my understanding of the topics.

VE bot auch einen Kontext, mit Lehrkräften über reale Schulprobleme und eigene Unsicherheiten zu sprechen, um daraus Mut für die eigene berufliche Entwicklung und Zukunft zu schöpfen.

Student teacher 15: Yeah I think so, definitely. As I said, the exchange is giving me the opportunity to talk to real teachers and they are even from other countries, so this is giving me a wider perspective than I ever had before. The exchange is giving me the feeling that I too can be a good teacher one day because we notice that everyone has their struggles and we are all humans and I don't have to be perfect in order to be a good teacher.

VE verdeutlichte manchen Lehramtsstudierenden auch, dass ihre Zukunft nicht isoliert sein muss.

Student teacher 16: I realised that in-service teachers are very active and helpful towards one another, and I saw I won't be isolated when I start teaching as a job.

6 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Ziel des Beitrags war es darzustellen, wie sich VALIANT-VEs auf das Isolationsempfinden von Lehramtsstudierenden auswirkt und ob die Teilnahme an VEs dazu beiträgt, Gefühle der Isolation zu verringern. Es kam ein Mixed-Methods-Ansatz zur Anwendung, bei dem quantitative und qualitative Datenanalysen kombiniert wurden. Die Hauptergebnisse zeigen, dass VEs einen abmildernden Einfluss auf das Gefühl der Isolation der Teilnehmenden haben, wenn auch zuweilen nur in moderatem bis geringem Maße.

Für alle Lehramtsstudierenden (einschließlich derjenigen, die angaben, sich isoliert zu fühlen, und derjenigen, die dies nicht taten) förderte die Teilnahme am VE

positive kollegiale Interaktionen. Durch den Austausch erkannten die Teilnehmenden, dass sie ähnliche Anliegen, Probleme und Emotionen teilten, was zu einem Gefühl der Verbundenheit führte. Dies linderte ihr Gefühl der emotionalen Isolation.

Zudem vergrößerte VE die lokale professionelle Gemeinschaft der Studierenden und reduzierte dadurch die selbst wahrgenommenen Gefühle der geografischen, räumlichen und physischen Isolation. Des Weiteren bot VE den Teilnehmenden die Möglichkeit, in verschiedenen Bereichen neue Fähigkeiten und Fachwissen zu erwerben und alternative pädagogische Ansätze zu nutzen, die in ihrem lokalen Kontext nicht leicht zugänglich waren. Für die Lehramtsstudierenden eröffnete die Zusammenarbeit mit Lehrkräften in VE einen sicheren Raum, um über berufliche Herausforderungen zu diskutieren, die sie beobachtet hatten oder die sie antizipierten.

Während der Lehramtsausbildung bereits Erfahrungen mit beruflichen Gemeinschaften zu sammeln, verdeutlicht den Studierenden zum einen den Mehrwert dieser kollegialen Arbeitsgruppen. Zum anderen kann es ihnen helfen, die Fähigkeiten zu entwickeln, die sie benötigen, um später in einer kollegialen professionellen Lerngemeinschaft zu arbeiten (Hoaglund et al. 2014). Dies trägt dann möglicherweise auch dazu bei, die Isolation bei Lehrkräften zu überwinden, die häufig zu Fluktuation in den ersten fünf Unterrichtsjahren führen kann (Ingersoll, Merrill, Stuckey & Collins 2018). All dies unterstreicht das Potenzial von VE als Ressource zur Überwindung der Gefühle beruflicher Isolation.

In gewisser Weise scheinen diese Ergebnisse den quantitativen Ergebnissen zu widersprechen, wie sie durch die Isolationsskala gemessen wurden, und die eine leichte, aber signifikante Zunahme des Gefühls der Isolation bei den Lehramtsstudierenden anzeigen. Diese Ergebnisse können auf mehrere Faktoren zurückzuführen sein. Die Teilnahme an einem VE konnte nicht zwangsläufig die Herausforderungen reduzieren, mit denen die Lehramtsstudierenden an ihren jeweiligen Schulen oder Universitäten konfrontiert sind. Hierzu zählen z. B. der Mangel an technologischen Ressourcen, das Alleinsein als Studierende in einem abgelegenen ländlichen Gebiet oder das Gefühl der Entfremdung von den Kolleg/innen an einer Schule. Darüber hinaus könnten die Erwartungen in Bezug auf Mentoring oder Teamarbeit durch VE nicht erfüllt worden sein. Im Gegenteil, die Interaktion mit anderen könnte diese Gefühle der Isolation sogar verstärkt haben. Außerdem konnte der VE den Wert und die Erwartungen, die angehende Lehrkräfte an die persönliche soziale Interaktion und Zusammenarbeit hatten, insbesondere nach einer zweijährigen Phase der coronabedingten Online-Kommunikation, möglicherweise nicht vollständig ersetzen. Ebenso wenig konnte der VE Gefühle der emotionalen Isolation lindern, die durch die extremen Bedingungen des Online-Lehrens und -Lernens während der COVID-Pandemie entstanden waren. Andererseits könnte die Teilnahme am VE auch dazu geführt haben, dass einige Teilnehmende über ihre derzeitige Praktikums- und Studiensituation nachdachten und erkannten, dass sie tatsächlich isoliert waren, was wiederum zu einem moderaten Anstieg des Gefühls der Isolation bei den Lehramtsstudierenden beigetragen haben könnte. Dies könnte vielleicht auch den stärkeren Anstieg der Ergebnisse der Isolationsskala bei den Studierenden erklären, die sich als isoliert oder etwas isoliert einstufen.

Es ist wichtig zu betonen, dass die qualitativen Daten sowie die quantitativen Daten der VE-Impact-Umfrage darauf hindeuten, dass die Teilnahme am VE dem Gefühl der Isolation der Teilnehmenden entgegengewirkt hat. Die Lehramtsstudierenden bewerteten die Möglichkeit, durch VE unterstützende berufliche Gemeinschaften und unterstützende Beziehungen aufzubauen, als sehr positiv. Dabei beurteilten die Lehramtsstudierenden VE in Bezug auf das Gefühl der Zugehörigkeit zu anderen am höchsten. Diese quantitativen Ergebnisse werden durch die Ergebnisse der qualitativen Analyse bestätigt.

Die Ergebnisse sind für alle Akteur/innen im Bildungsbereich, einschließlich der Ministerien, von Bedeutung. VE hat sich als wirksames Mittel erwiesen, um die Perspektiven von Lehramtsstudierenden zu erweitern und sie durch den Austausch von Ideen, bewährten Verfahren und Ressourcen mit innovativen Lehrmethoden in Kontakt zu bringen. Dadurch trägt sie zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte bei. VE scheint die Motivation und das Engagement zu steigern und könnte möglicherweise die Auswirkungen von Lehrerfluktuation mildern. VE setzt Lehramtsstudierende (und damit auch ihre zukünftigen Lernenden) unterschiedlichen Perspektiven und kulturellen Erfahrungen aus, vertieft ihr Verständnis globaler Themen und fördert die interkulturelle Kompetenz. Und was vielleicht am wichtigsten ist: VE-Erfahrungen, die sorgfältig unterstützt und von geschulten Moderator/innen begleitet werden, können Lehramtsstudierende stärken und ihre berufliche Isolation im Studium sowie in ihrem späteren beruflichen Kontext möglicherweise verringern.

Literatur

- Ballantyne, Julie & Zhukov, Katie (2017): A good news story: Early-career music teachers' accounts of their „flourishing“ professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241–251 [DOI 10.1016/j.tate.2017.08.009].
- Bautista, Alfredo; Stanley, Ann Marie & Candusso, Flavia (2021): Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*, 122: 1, 42–53 [DOI 10.1080/10632913.2020.1746713].
- Bissessar, Charmaine (2022): The role of virtual community of practice in alleviating social and professional isolation during emergency remote teaching. *Equity in Education & Society*, 1: 1, 114–125 [DOI 10.1177/27526461211068512].
- Boyd, Donald; Lankford, Hamilton; Loeb, Susanna & Wyckoff, James (2005): Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95: 2, 166–171 [DOI 10.1257/000282805774669628].
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 2, 77–101 [DOI 10.1191/1478088706qp0630a].
- Burton, Megan; Brown, Kara & Johnson, Amy (2013): Storylines about rural teachers in the United States: A narrative analysis of the literature. *Journal of Research in Rural Education*, 28: 12 [Online: <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/28-12.pdf>, 13.02.2024].

- Çankaya, İbrahim Halil; Karakuş, Mehmet & Demirtaş, Zülfü (2009): The effect of mentoring roles displayed by teaching staff on emotional and social loneliness levels of teacher candidates. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1: 1, 2207–2210 [DOI 10.1016/j.sbspro.2009.01.388].
- Curtin, Nicola; Stewart, Abigail J. & Ostrove, Joan M. (2013): Fostering academic self-concept: Advisor support and sense of belonging among international and domestic graduate students. *American Educational Research Journal*, 50: 1, 108–137 [DOI 10.3102/0002831212446662].
- Drabble, Anne; Gordon, Georgina; Lyndon, Louise; Wilkins, Maddison; Middleton, Sarah; Zahra, Nathan & Watson, S. (2014): *Pre-service teachers make sense of teacher engagement and teacher identity through a Looking-Glass World*. Australian Association for Research in Education [Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596746.pdf>, 13.02.2024].
- Echazarra, Alfonso & Radinger, Thomas (2019): *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Papers, No. 196, OECD Publishing [DOI 10.1787/8b1a5cb9-en].
- Goldrick, Mike & O'Higgins Norman, James (2012): Reducing academic isolation in favour of learning relationships through a virtual classroom. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 4 [Online: <https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/2382>, 20.03.2024].
- Goncalves, Sally Ann & Trunk, Dunja (2014): Obstacles to success for the nontraditional student in higher education. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19: 4 [DOI 10.24839/2164-8204.JN19.4.164].
- Heider, Kelly L. (2005): Teacher isolation: How mentoring programs can help. *Current Issues in Education*, 8: 14 [Online: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/issue/view/41>, 20.03.2024].
- Hoaglund, Amy E.; Birkenfeld, Karen J. & Box, J. A. (2014): Professional learning communities: Creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 134: 4, 521–528 [DOI 10.5195/jmla.2021.1263].
- Hord, Shirley M. (1997): *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory [Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED410659>, 20.03.2024].
- Ingersoll, Richard M.; Merrill, Elizabeth; Stuckey, Daniel & Collins, Gregory (2018): *Seven trends: The transformation of the teaching force—Updated October 2018*. CPRE Research Reports [Online: <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/8354>, 20.03.2024].
- Jenkins, Kathy & Cornish, Linley (2015): Preparing pre-service teachers for rural appointments. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25: 2, 14–27 [DOI 10.47381/aijre.v25i2.13].
- Johnson, Bruce; Down, Barry; Le Cornu, Rosie; Peters, Judy; Sullivan, Anna; Pearce, Jane & Hunter, Janet (2014): Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20: 5, 530–546 [DOI 10.1080/13540602.2014.937957].

- Johnson, Susan Moore; Reinhorn, Stefanie & Simon, Nicole (2018): Ending isolation: The payoff of teacher teams in successful high-poverty urban schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 120: 5, 1–46 [DOI 10.1177/016146811812000502].
- Kilpatrick, Sue & Fraser, Sharon (2019): Using the STEM framework collegially for mentoring, peer learning and planning. *Professional Development in Education*, 45: 4, 614–626 [DOI 10.1080/19415257.2018.1463925].
- Knight, Stephanie W. P. (2020): Establishing professional online communities for world language educators. *Foreign Language Annals*, 53: 2, 298–305 [DOI 10.1111/flan.12458].
- Kutoane, Mahlomola; Brysiewicz, Petra & Scott, Tricia (2021): Interventions for managing professional isolation among health professionals in low-resource environments: a scoping review. *Health Science Reports*, 4: 3, e361 [DOI 10.1002/hsr2.361].
- Lin, Shu-Hui, & Huang, Yun-Chen. (2012): Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13: 3, 231–243 [DOI 10.1177/1469787412452983].
- McLoughlin, Catherine; Brady, Joe; Lee, Mark J. W. & Russell, Rupert (2007, November 25–29): *Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers*. [Paper presentation]. Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Fremantle, Western Australia [Online: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17803>, 25.03.2024].
- O'Dowd, Robert & Vinagre, Margarita (Hrsg.) (2024): *Virtual innovation and support networks: Exploring the impact of virtual exchange in teacher education*. Oxford: Peter Lang [DOI 10.3726/b21769].
- OECD (2016): *A new rural development paradigm for the 21 st century: A toolkit for developing countries*. OECD Publishing [DOI 10.1787/9789264252271-en].
- Ostovar-Nameghi, Seyyed & Sheikahmadi, Mohsen (2016): From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9: 5, 197–205 [DOI 10.5539/elt.v9n5p197].
- Padwa, Linda; Kelly, Angela M. & Sheppard, Keith (2019): Chemistry teacher isolation, contextual characteristics, and student performance. *Journal of Chemical Education*, 96: 11, 2383–2392 [DOI 10.1021/acs.jchemed.9b00392].
- Peel, Mark (2000): ‚Nobody cares’: The challenge of isolation in school to university transition. *Journal of Institutional Research*, 9: 1, 22–34.
- Rogers, Dwight L. & Babinski, Leslie M. (2002): *From isolation to conversation: Supporting new teachers' development*. Albany: State University of New York Press.
- Russell, Dan; Peplau, Letitia A. & Cutrona, Carolyn E. (1980): The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39: 3, 472–480 [DOI 10.1037/0022-3514.39.3.472].
- Sharplin, Elaine (2002): Rural retreat or outback hell: Expectations of rural and remote teaching. *Issues in Educational Research*, 12: 1, 49–63 [Online: <http://www.iier.org.au/iier12/sharplin.html>, 20.03.2024].

- Stoliker, Bryce E., & Lafreniere, Kathryn D. (2015): The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49: 1, 146–160 [Online: <https://link.gale.com/apps/doc/A409068512/AONE?u=anon-edb31d24&sid=googleScholar&xid=a50099c0>, 25.03.2024].
- Tsang, Kwok Kuen (2018): Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39: 3, 335–346 [DOI 10.1080/01596306.2016.1261084].
- Umbach, Paul D. & Wawrzynski, Matthew R. (2005): Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46: 2, 153–184 [Online: <https://www.jstor.org/stable/40197351>, 21.03.2024].
- VALIANT: *Virtual Innovation and Support Networks for Teachers. An Erasmus+ KA3 European Policy Experimentation* [Online: <https://valiantproject.eu/>, 25.03.2024].
- Vighnarajah, S. & Jolene, Lim (2018): Assessment of Diversity Through Student Isolation: Qualitative Investigation of Academic, Social, and Emotional Isolation. *International Journal of Teacher Education and Professional Development* 1: 2, 1–13 [Online: <https://www.learntechlib.org/p/185762/>, 21.03.2024].
- Von Lieres, Gabriella; Morgado, Margarida; Dooly, Melinda; Massler, Ute; Yu, Xiaoting; Schönberg, Carina & Rogaten, Jekaterina (2024): Impact of VALIANT's virtual exchange modules on in-service teachers' and student teachers' sense of isolation. In: O'Dowd, Robert & Vinagre, Margarita (Hrsg.): *Virtual innovation and support networks: Exploring the impact of virtual exchange in teacher education*. Oxford: Peter Lang. [DOI 10.3726/b21769], 87–112.
- Wagner-Bennett, McKenzie Taylor (2020): *Professional Learning Communities: Perceptions of Rural Missouri Educators Plc's Ability to Enhance Collaboration and Eliminate Teacher Isolation*. Univ. Diss., William Woods University.

DELT – *Digitally-Enhanced Language Teaching*: Ein standortübergreifendes Lehr-Lernkonzept zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Engischlehramtsstudierenden

JOLINE SCHMIT¹, LISA KLASSEN², SVEA WUCHERPFENNIG³, CAROLYN BLUME⁴, HENNING ROSSA⁵, TORBEN SCHMIDT⁶

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine standortübergreifende Zusammenarbeit eines Entwicklungsteams (*Community of Practice*) mit dem Ziel der digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Fach Englisch. Konkret wird ein Lehr-Lernkonzept (DELT – *Digitally-Enhanced Language Teaching*) im Bereich Fachdidaktik Englisch vorgestellt, das an den beteiligten Standorten in fachdidaktisch orientierten Lehrveranstaltungen implementiert wurde. Neben der Darstellung inhaltlicher Bausteine und Lernzielen des Lehrkonzeptes beschreibt der Beitrag die Begleitforschung und stellt Evaluationsergebnisse vor. Gleichzeitig versteht sich der vorliegende Beitrag als Erfahrungsbericht und beleuchtet Chancen und Herausforderungen der hochschulübergreifenden Kooperation.

This article describes a collaboration between researchers from different universities to develop a university course about digitally enhanced language teaching (DELT). The collaboration, which functions as a community of practice (CoP), and the university course for pre-service teachers of English as a foreign language will be described in the following. The university course was implemented at the universities that took part in the collaboration. In addition to presenting the content modules and learning objectives of the teaching concept, the article also describes evaluation results. This article is a field report and highlights the opportunities and challenges of cross-university collaborations.

1 Korrespondenzadresse: Joline Schmit, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier, E-Mail: schmitj@uni-trier.de.

2 Korrespondenzadresse: Lisa Klassen, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier, E-Mail: klassen@uni-trier.de.

3 Korrespondenzadresse: Svea Wucherpennig, Leuphana Universität Lüneburg, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg, E-Mail: Svea.Wucherpennig@gmail.com.

4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Carolyn Blume, PH Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg, E-Mail: carolyn.blume@ph-heidelberg.de

5 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Henning Rossa, Universität Trier, Universitätsring 15, 54296 Trier, E-Mail: rossa@uni-trier.de.

6 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Torben Schmidt, Leuphana Universität Lüneburg, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg, E-Mail: torben.schmidt@leuphana.de.

1 Ausgangslage der Zusammenarbeit – Einleitung in Erzählform

Im Frühjahr 2020 startet in Deutschland die dritte Förderrunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ mit dem Ziel, die Digitalisierung systematisch und nachhaltig in der Lehrerbildung zu etablieren (BMBF 2019). Damit starten bundesweit insgesamt 36 Projekte, die die digitalisierungsbezogene Professionalisierung angehender Lehrpersonen in den Blick nehmen.

Gleichzeitig zeigt das Virus SARS-CoV-2 für Forschung und Lehre neue Grenzen auf. Digitale Lehre beispielsweise ist gefragt, denn je, da Präsenzlehre aufgrund eines Lockdowns nicht mehr stattfinden kann. Für Forschende stellt sich somit die pragmatische Frage, wie den Zielperspektiven der QLB einerseits und den Herausforderungen der Corona-Pandemie andererseits begegnet werden kann. Mit Blick auf den Beitrag fachdidaktisch informierter Forschung und Lehre zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Lehrer/innen stellen sich angesichts dieser Entwicklungsimpulse zunehmend dringlicher inhaltlich-konzeptionelle Fragen, die den Kern dieser Entwicklungsarbeit betreffen: Wie lernen Studierende in universitären Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik? Wie verändert und erweitert die digitale Dimension die fachdidaktisch fundierte Planung, Analyse und Reflexion von Unterricht?

Sommer 2020. Angeregt durch diese digitalen Transformationsprozesse nehmen drei Forschendenteams virtuell Kontakt miteinander auf, um sich darüber auszutauschen, wie eine Weiterentwicklung von zeitgemäßer fachdidaktischer Lehrkräftebildung und Forschung gelingen kann. Schnell entsteht der Gedanke, gemeinsam als *Community of Practice* (CoP), bestehend aus Professor/innen und Promovierenden, ein standortübergreifendes Lehr-Lernkonzept zur Förderung von digitalisierungsbezogenen Kompetenzen angehender Englischlehrpersonen zu entwickeln und an den jeweiligen Hochschulen durchzuführen. Als Reaktion auf die hier beschriebene Ausgangslage beschreibt dieser Beitrag die Entwicklung eines standortübergreifenden Lehr-Lernkonzepts zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden des Fachs Englisch innerhalb einer CoP.

2 Potenziale der Zusammenarbeit

Dieses Kapitel widmet sich der Bedeutung, den Vorteilen und den Gelingensfaktoren, die mit der Zusammenarbeit zwischen Forschenden in der Lehre und Forschung einhergehen. Dabei verstehen wir unsere Zusammenarbeit als eine CoP, in der Akteur/innen verschiedener Hochschulen miteinander kollaborieren. CoP haben eine lange Forschungstradition im Bildungsbereich, jedoch liegt für das Konzept der CoP keine einheitliche Definition vor. In der Literatur werden verschiedene Merkmale einer CoP zwar beschrieben (Admiraal, Lockhorst & van der Pol 2012; Willemse, Boei & Pillen 2016), diese sind jedoch hochschuldidaktisch weniger verbreitet, bekannt oder beforscht. Die Autor/innen dieses Beitrages beziehen sich auf eine Definition in Anleh-

nung an Wenger (1998), nach der eine derartige Zusammenarbeit aus drei Elementen besteht: (1) gegenseitiges Engagement, (2) ein gemeinsames Vorhaben oder ein gemeinsames Ziel und (3) ein gemeinsamer Bestand an Ressourcen, auf den in der Zusammenarbeit zurückgegriffen wird. Somit können redundante Strukturen vermieden werden, wobei gleichzeitig die Effizienz der einzelnen Arbeitsprozesse gesteigert wird (Dornseiff, Groening & Kassanke 2016). Weitere Merkmale einer CoP sind die Vielfalt ihrer Mitglieder unter Berücksichtigung flacher Hierarchien (z. B. aus unterschiedlichen Statusgruppen und von verschiedenen Universitäten) und gemeinsames Forschen (Murray, Jones, McNamara & Stanley 2009). Für das Arbeiten in CoP im Bildungsbereich konzentrieren sich diese Entwicklungs- und Forschungsgemeinschaften laut Willemse et al. (2016) auf den gemeinsamen und individuellen Aufbau von Wissensselementen, die Erforschung und Entwicklung der Lehrpraxis oder die Entwicklung neuer Curricula in der Lehramtsausbildung. Demnach führen CoP zu einem erhöhten Wissensaustausch, der es ermöglicht, mit den jeweiligen Partner/innen vorhandenes Wissen zu teilen und gemeinsam voneinander zu lernen. Des Weiteren stellen die Autor/innen folgende Merkmale der Zusammenarbeit heraus, die in vorliegender CoP berücksichtigt werden (vgl. Willemse et al. 2016 in Anlehnung an Zellermayer & Tabak 2006, Murray et al. 2009, Griffiths, Thompson & Hryniewicz 2010; Boyd, Harris & Murray 2011):

- Projekt in Kleingruppen, gegenseitige Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung,
- Gemeinsames Problem aus der Praxis als Gegenstand; Nutzung unterschiedlicher Erfahrungen der Teilnehmenden,
- Erarbeitung von Aufgaben zwischen den Treffen der Mitglieder, um die Kontinuität des Projektes zu bewahren,
- Erfahrungsältere Mentor/innen, die Mitglieder der CoP sind,
- Veröffentlichung der Ergebnisse in Publikationen.

Aus den oben beschriebenen Merkmalen von CoP wird ersichtlich, dass sich diese vor allem im Forschungskontext etabliert haben, wobei CoP auch die Möglichkeit der Weiterentwicklung von Curricula bieten (Willemse et al. 2016; Straub, Spöhrer & Meimersdorf 2019; Troll et al. 2022). Somit kommt CoP zusätzlich zu den beschriebenen Möglichkeiten für die Forschung eine zentrale Bedeutung für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen zu. Willemse et al. (2016) zeigen neben den Potenzialen für die Curriculumsentwicklung durch das Arbeiten in einer CoP, dass Mitglieder von einem Zuwachs an Wissen, bspw. im Bereich des Fachwissens, der Forschungsmethoden und Datenauswertung berichten. CoP können damit zur eigenen Professionalisierung beitragen. Außerdem werden die Möglichkeit neuer sozialer Kontakte, der Austausch gemeinsamer Probleme, Erfahrungen aus der Praxis und die Erkenntnis, wie andere Kolleg/innen im Wissenschaftsbetrieb organisiert sind, als Potenziale der CoP bewertet (Willemse et al. 2016).

Obwohl die Zusammenarbeit von Bildungsakteur/innen vor allem bildungspolitisch vermehrt gefordert und gefördert wird, fehlt es im deutschsprachigen Raum

aktuell an Erfahrungsberichten, die beschreiben, wie Kooperationen zwischen Wissenschaftler/innen verschiedener Hochschulstandorte gelingen können. Die Beforschung von CoP im Bildungsbereich stellt folglich ein wesentliches Desiderat universitärer Arbeit dar.

Damit eine CoP jedoch gelingen kann, sind eine Reihe an Bedingungen notwendig, die bereits im Vorfeld für eine zielorientierte Zusammenarbeit bedacht werden müssen. Zentrale Gelingensfaktoren sind die Bereitschaft aller Beteiligten zur Zusammenarbeit und eine vertrauensvolle Kooperationskultur (Maschwitz 2013). Damit einher geht die Bereitschaft, eigene Ressourcen wie Zeit und Energie zu investieren (Schiever 2019). Zusätzlich ist die Konvergenz von Zielen und Interessen eine notwendige Voraussetzung, damit die Zusammenarbeit erfolgreich gelingen kann (Winde et al. 2017). Im vorliegenden Beitrag wird das mit der Zusammenarbeit in einer CoP beschriebene Ziel verfolgt, gemeinsam fachdidaktische Lehre zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen des Fachs Englisch im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens zu gestalten.

3 Digitalisierungsbezogene Professionalisierung in der Lehrkräftebildung für angehende Englischlehrkräfte

Die Digitalisierung hat längst sämtliche Lebensbereiche durchdrungen und verändert entscheidend, wie wir kommunizieren, arbeiten und lernen. Durch das Vorhandensein von digitalen Geräten und Werkzeugen als Medien der Informations- und Textverarbeitung werden zunehmend neue Kompetenzen im Bereich der Kommunikation diskutiert. Um die mittlerweile vorhandene Pluralität von Diskursen, Sprachen und Medien fassen zu können, wurde von der The New London Group (1996) der Begriff *Multiliteracies* geprägt, der neben Lese- und Schreibfertigkeiten die Vielfalt neuer Textformen, die mit den Informations- und Multimediatechnologien verbunden sind, berücksichtigt. Damit wird der *Literacy*-Begriff um digitale Kompetenzen erweitert.

Mit dem KMK-Strategiepapier (2016) ‚Bildung in der digitalen Welt‘ wurden erstmals zentrale Notwendigkeiten für Lernende formuliert, die es ihnen ermöglichen sollen, in einer digital geprägten Gesellschaft selbstbestimmt partizipieren zu können. Daraus ergeben sich konkrete Handlungsempfehlungen für Lehrpersonen, Lernende in jedem Fach auf die Bedingungen der Digitalität vorzubereiten. Insbesondere im Bildungsbereich eröffnen sich demnach neue Chancen und Herausforderungen, die eine kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen erfordern. Das Strategiepapier fordert zudem dazu auf, dass digitalisierungsbezogene Kompetenzen auch fachspezifisch anzubahnen sind (KMK 2016). Obwohl digitalisierungsbezogene Fragestellungen schon seit einigen Jahren im Diskurs der Fremdsprachendidaktik stehen, rückt damit die digitalisierungsbezogene Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen und folglich die Frage, welche Kompetenzen notwendig sind, um das Lehren und Lernen mit Technologien professionell zu realisieren, in den Fokus fachdidaktischer Überlegungen. Neben der Vermittlung technischer Fertig-

keiten sind auch pädagogische und didaktische Konzepte zur sinnvollen Medienintegration gefordert (KMK 2016). Der Anspruch einer fachdidaktischen Konkretisierung digitaler Lehrer/innenkompetenzen wird durch die im Jahr 2023 neu veröffentlichten Bildungsstandards für den mittleren Abschluss für die Fremdsprachen Englisch und Französisch, in denen fremdsprachenspezifische digitale Kompetenzen für Lernende als neuer Kompetenzbereich formuliert werden, unterstrichen (KMK 2023). Für die universitäre und damit erste Phase der Lehrkräftebildung bedeutet dies, Lehrangebote zu schaffen, die Kompetenzziele in „technischer, didaktischer, unterrichtspraktischer und schulentwicklungsbezogener Hinsicht“ (van Ackeren, Aufenanger, Eickelmann, Friedrich, Kammerl, Knopf, Mayrberger, Scheika, Scheiter & Schiefner-Rohs 2019: 111) in den Blick nehmen. Konkretisiert werden diese Kompetenzen in der ergänzenden Empfehlung zum Strategiepapier, die den Erwerb digitaler und medienbezogener Kompetenzen als Zielperspektive der universitären Lehramtsausbildung verbindlich festsetzt (KMK 2021). Das KMK-Strategiepapier (2016) findet auch eine wichtige Ergänzung im *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) (Redecker 2017). Der DigCompEdu definiert sechs Kompetenzbereiche, die für eine umfassende digitale Kompetenz von Lehrpersonen entscheidend sind, ‚Berufliches Engagement‘, ‚Digitale Ressourcen‘, ‚Lehren und Lernen‘, ‚Evaluation‘, ‚Lernorientierung‘ und ‚Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden‘ (Redecker 2017). Der Rahmen spiegelt die internationalen Bestrebungen wider, Lehrkräfte auf die Herausforderungen der digitalen Welt vorzubereiten und betont die Bedeutung eines ganzheitlichen Kompetenzsets, das weit über technisches *Know-how* hinausgeht.

Das digikompP-Modell der Virtuellen PH Österreich (2006) beschreibt ebenfalls, welche Kompetenzen für eine zeitgemäße, sinnvolle und zielgerichtete Integration von Technologie seitens der Lehrperson notwendig sind. Das Modell bezieht sich auf insgesamt acht Kompetenzbereiche, die beispielsweise sowohl Bereiche der Hardwarebedienung (*digital literacy skill* und *IT-knowledge*) als auch z. B. das Auswählen, Adaptieren und Erstellen von digitalen Lehr-Lernmaterialien (*designing digital materials*) beinhaltet. Ebenso stellen das Reflektieren über die Mediennutzung als Unterrichtsgegenstand, administrative Kompetenzen mit digitalen Medien und die fachspezifische Nutzung digitaler Technologien für das Unterrichten zentrale Kompetenzbereiche des Frameworks dar. Konkret bedeutet das, dass Lehrpersonen notwendige Kompetenzen in den beschriebenen Bereichen erwerben müssen, um einen zielgerichteten Medieneinsatz zu ermöglichen (vgl. Benitt, Schmidt & Legutke 2019).

Die Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher digitaler Kompetenzen findet sich auch im TPACK-Modell von Mishra & Koehler (2006) wieder, das sich zur Beschreibung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen empirisch bewährt hat (vgl. Frederking 2022). In Anlehnung an Shulmans (1987) Trias zum Lehrer/innenprofessionswissen beschreiben Mishra & Koehler (2006) das *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) als fachdidaktisch-pädagogisches Wissen zum Einsatz digitaler Technologien und damit als zentrale kognitive Disposition von Lehrpersonen beim Medieneinsatz. Das Modell, für welches zwischenzeitlich eine weitere Präzisierung in Form von D-PACK entwickelt wurde (Frederking 2022), verdeutlicht die Notwendigkeit,

dass Lehrpersonen neben technischen und pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit Technologien auch über digitalisierungsbezogene fachdidaktische Kenntnisse verfügen müssen.

Zur Entwicklung dieser Kompetenzen bei zukünftigen Lehrkräften sind folglich neue Lehr-Lernformate und Inhalte vonnöten, die in der universitären Lehramtsausbildung umgesetzt werden müssen und die die oben beschriebenen Kompetenzmodelle berücksichtigen. An dieser Stelle setzt die hochschulübergreifende Kooperation zwischen drei Universitäten an. Um angehende Lehrpersonen auf zukünftige Anforderungen vorzubereiten, war Ziel der gemeinsamen Zusammenarbeit die Konzeption von Lernmodulen für fachdidaktische Lehrveranstaltungen, die einen inhaltlichen Fokus auf digitalisierungsbezogene Fragen des Englischunterrichts richten. Im Folgenden wird der Prozess der Entwicklung des Lehrangebotes beschrieben.

4 Der Prozess der Entwicklung des Lehr-Lernkonzepts

Die Zusammenarbeit in der CoP begann mit der ersten Kontaktaufnahme im Sommer 2020. Dabei haben die teilnehmenden Wissenschaftler/innen durch eine Auseinandersetzung mit dieser Frage und bestehenden Modellen und Ansätzen zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien die Gemeinsamkeit festgestellt, dass sich an den jeweiligen Standorten ähnliche Notwendigkeiten zur Weiterentwicklung der digitalisierungsbezogenen Lehrkräfteausbildung ergaben. Die Fragen, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte des Fachs Englisch in einer digitalen Welt benötigen und wie sich der Englischunterricht durch Digitalität verändert, standen im Raum und wurden von der CoP auf Grundlage der oben genannten bildungspolitischen Vorgaben und unterschiedlicher Perspektiven der Teilnehmenden diskutiert. Gemeinsamkeiten wurden von den jeweiligen Standorten in folgendem Punkt festgestellt: Angehende Lehrpersonen sollen dazu befähigt werden, digital-vermittelten Englischunterricht kompetent planen, durchführen und evaluieren zu können, um die fachspezifische Nutzung digitaler Medien, zeitgemäß und zielgerichtet zu realisieren (vgl. DigCompEdu und Kompetenzbereiche des digi.kompP-Modells).

Zu Beginn des gemeinsamen Vorhabens evaluierten die jeweiligen Standorte auch die spezifischen Anforderungen an das Lehrkonzept sowie individuelle Zielsetzungen. In dieser Entwicklungsphase traten deutliche standortspezifische Unterschiede zutage. Diskrepanzen ergaben sich aus den unterschiedlichen Vorerfahrungen und dem Fachsemester der Studierenden, über die Struktur von Bachelor- und Masterkursen, bis hin zu den Praktikumsmodalitäten in den verschiedenen Bundesländern. Auch Kerncurricula, Prüfungsleistungen und Anwesenheitspflichten wichen in den jeweiligen Studiengängen stark voneinander ab. Gleichzeitig wurde an den jeweiligen Standorten mit unterschiedlichen *Learning Management Systems* (LMS) gearbeitet, was die technische Umsetzung des Lehrangebotes vor eine Herausforderung stellte. Infolgedessen entschieden wir uns dafür, modularisierte Lernbausteine zu entwickeln, die einen Spielraum für standortabhängige Anpassungen zulassen, an den jeweiligen Standorten nach

Bedarf ergänzt und beispielsweise an die jeweiligen Prüfungsleistungen angepasst werden können.

Anschließend wurden wöchentliche Treffen aller Dozierenden etabliert, die aufgrund der COVID-19-Pandemie online stattfanden. In diesem Rahmen wurde sich auf die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrveranstaltung fokussiert und Lernziele global bestimmt. Konkret wurde somit festgelegt, welche Lerngegenstände im Seminar thematisiert werden sollten, bevor gemeinsam Seminarsitzung für Seminarsitzung geplant, Lernmaterialien erstellt und offene Fragen geklärt wurden.

Bei der konkreten Gestaltung der einzelnen Bausteine wurde auf individuelle Erfahrungen der Lehrenden aus dem eigenen Lehramtsstudium oder der Lehrpraxis zurückgegriffen, um geplante Seminarsitzungsphasen zu verbessern oder zu bereichern. Für die jeweiligen Bausteine wurden jeweils Stundenverlaufspläne entwickelt. Eine cloudbasierte Plattform diente als gemeinsame Materialsammlung und ermöglichte die asynchrone Bearbeitung der Inhalte. Die konkrete Planung der Lehrbausteine erfolgte in intensiven, wöchentlichen Austauschrunden zwischen jeweils einer Person jedes Standorts, während regelmäßige Feedback-Sitzungen mit allen Beteiligten eingebaut wurden. Diese synchronen und asynchronen Interaktionen führten zur Entwicklung eines gemeinsamen Moodle-Kurses. Neben der Konzeption eines gemeinsamen Lehrangebotes war auch die Evaluierung der sechs Lernbausteine Gegenstand der kollegialen Zusammenarbeit. Im Entwicklungsprozess wurden daher auch Absprachen zur Durchführung der Begleitforschung getroffen, wobei die fokussierten Konstrukte, der Ablaufplan und das Vorgehen koordiniert wurden.

5 Die Bausteine des Lehr-Lernkonzepts

Die Konzeption der Blended-Learning-Bausteine (vgl. Tab. 1) basiert auf einer umfassenden didaktisch-methodischen Planung. Zu jedem Baustein wurden im Vorfeld jeweils Lernziele formuliert, um den Studierenden die Lernziele transparent zu machen. Das Lehr-Lernkonzept bedient sich des aufgabenorientierten Ansatzes des Backwards-Planning (vgl. Willis 1996; Müller-Hartmann & Schocker von Ditfurth 2006; Hallet 2011). Dabei sollen sich die Studierenden bei der Planung einer Lernsituation selbst des TBLT-Ansatzes (*Task-based Language Teaching*) bedienen, um digitale, kompetenzorientierte Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten und in der Praxis einzusetzen. Außerdem wird eine enge Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung in den sechs Bausteinen dieses Lehr-Lernkonzepts hergestellt. Übungen sowie eigenständige Materialentwicklungen für eine spezifische Lerngruppe unter Berücksichtigung von Rahmenlehrplänen und Bildungsstandards bieten den Studierenden die Möglichkeit, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und handlungsorientiert zu arbeiten (vgl. Diener 2016; Abendroth-Timmer & Gerlach 2021). Ein weiterer zentraler Aspekt des Konzepts ist die kollaborative und interaktive Arbeit der Studierenden mit digitalen Medien (vgl. Burger & Elsner 2020). Dabei geht es nicht nur darum, über digitale Medien zu lernen, sondern auch aktiv und mithilfe von ihnen

zu arbeiten. Zusätzlich bieten die Bausteine zahlreiche Reflexionsmöglichkeiten für die Studierenden. Hierbei werden Themen wie medienbezogene Vorerfahrungen, Einstellungen oder der sinnvolle Einsatz digitaler Medien im Englischunterricht diskutiert. Das Reflektieren von eigenen Medienerfahrungen und das Bewusstmachen eigener Einstellungen gegenüber dem Medieneinsatz kann als Stellschraube einer digitalen Grundbildung identifiziert werden und digitale Transformationsprozesse wesentlich beeinflussen (vgl. Thumel, Stephan & Martschinke 2023). Die einzelnen Bausteine dieses Konzepts sind in 90-minütige Präsenzsitzungen gegliedert, die eine intensive Vor- und Nachbereitung der Studierenden erfordern.

Das übergeordnete Lernziel des Lehr-Lernkonzepts war das Planen einer digital-vermittelten, kompetenzorientierten Lernsituation für den Fremdsprachenunterricht. Unter „digital-vermittelt“ verstehen wir Englischunterricht, der im Sinne eines breiten Medienverständnisses sowohl „elektronische Medien, die auf der Basis digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien arbeiten“ (Grünewald 2016, S. 463) – also das Internet, E-Book-Reader oder Lernsoftware integriert, aber auch „Digitalität“ zum Unterrichtsgegenstand macht (über „Digitalität“ in der Fremdsprache sprechen).

Tabelle 1: Die Bausteine des Lehr-Lernkonzepts.

1	Digital media in the EFL classroom	Die Studierenden reflektieren den Medieneinsatz im Englischunterricht ihrer eigenen Schulzeit und beschäftigen sich mit Mediennutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern.
2	Task-based language teaching	Die Studierenden diskutieren theoretische Grundlagen des aufgabenorientierten Ansatzes (TBLT). Die Aufgabenorientierung stellt für die angehenden Lehrpersonen einen Rahmen zur Planung von Lernaufgaben dar.
3	Digitally-mediated task-based language teaching	Die Studierenden erarbeiten anhand von Beispielaufgaben, inwiefern aufgabenorientiertes Lehren und Lernen mithilfe der Nutzung von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht realisiert werden können. Insgesamt wird in dem Baustein darauf hingewiesen, dass Aufgaben auch eine digitale Dimension aufgreifen sollten.
4	Teaching language competences using digital tools	Die Studierenden erstellen eine digital-gestützte Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht, die die Entwicklung einer spezifischen Sprachkompetenz fokussiert. Es wird verdeutlicht, wie allgemeine digitalisierungsbezogene Kompetenzen und fachliche, fremdsprachendidaktische Kompetenzen integriert betrachtet werden müssen.
5	New texts and new literacies for the EFL classroom	Die Studierenden vertiefen nicht-technische Überlegungen zur Digitalisierung im Fremdsprachenunterricht, wie zum Beispiel neue Textformen und Inhalte, die sich aus den Bedingungen der Digitalität ergeben.
6	The future of EFL and the role of the teacher	Die Studierenden diskutieren die Rolle der Fremdsprachenlehrperson in einer Unterrichtsrealität, die von neuen Entwicklungen wie Virtual Reality, maschinellem Lernen und künstlicher Intelligenz geprägt ist.

6 Implementierung an den Standorten

Die sechs Bausteine wurden an den unterschiedlichen Standorten mit je unterschiedlichen Lehrveranstaltungen verknüpft bzw. in bereits bestehende Lehrveranstaltungen eingebettet. An der Leuphana Universität Lüneburg wurden die Bausteine beispielsweise in das Modul *Teaching English as a Foreign Language II* implementiert, das als Pflichtveranstaltung von allen Englischlehramtsstudierenden des 4. Bachelorstudiensemesters besucht wird. Im Rahmen des Moduls sollen die Studierenden am Ende des Semesters in der Lage sein, eine eigene Unterrichtseinheit zu planen und ausschnittsweise in Microteachings durchzuführen. Bei der Planung gilt es auch, digital-gestütztes Üben zu berücksichtigen und in den zugehörigen Unterrichtsentwürfen didaktisch zu verorten und zu erklären. Die Bausteine werden gegen Ende des Semesters vor den *Microteachings* mit den Studierenden durchgeführt.

An der TU Dortmund wurden die Bausteine im Rahmen eines polyvalenten Seminars im Bachelorstudium implementiert. Um die Bedarfe der verschiedenen Lehrämter zu berücksichtigen, wurden innerhalb der einzelnen Bausteine Wahlmöglichkeiten in Form von theoretischen und praktischen Texten sowie kollaborative Aufgaben zu Spezifika des Fremdsprachenlernens in den verschiedenen Altersgruppen integriert. Diese schulformspezifische Bearbeitung mündete ebenfalls in Microteachings, die dazu dienten, Lehrannäherungsversuche im geschützten Raum zu ermöglichen. Die Microteachings und die schriftliche Ausarbeitung in Form eines Task-Cycles sowie die individuelle Reflexion dienten als Prüfungsleistung auf erhöhtem Niveau.

An der Universität Trier stellten die sechs Bausteine zu Beginn des Semesters eine Grundlage für die darauffolgende Praxisphase der Lehrveranstaltung *Technology-supported language learning* zu Beginn des Masters dar. Das übergeordnete Ziel der Lehrveranstaltung war es, eigenständig eine in laufende Unterrichtsvorhaben eingebettete digital-vermittelte Englischstunde in Kooperation mit Englischlehrpersonen zu planen, wofür die Bausteine ein Fundament bildeten. Abschließend wurde die von den Studierenden geplante Unterrichtseinheit an einer Schule erprobt und videografiert. Die Unterrichtsvideos dienen den Studierenden als Reflexionsanlass für das eigene professionelle Handeln.

An der unterschiedlichen Implementierung der Bausteine an den jeweils beteiligten Standorten ist zu erkennen, dass die Bausteine adaptiv in bereits bestehende Lehrveranstaltungen eingebettet werden und somit einen Beitrag zur Ergänzung digitalisierungsbezogener Inhalte in der Lehramtsausbildung leisten können.

7 Begleitforschung

Zur Evaluation der insgesamt sechs Lernbausteine wurde sowohl ein Online-Fragebogen als auch eine Fallvignette im Prä-Post-Design eingesetzt. Beide Erhebungsinstrumente zielten in Anlehnung an die Literatur auf die Untersuchung der Entwick-

lung professioneller digitalisierungsbezogener Kompetenzen ab, wobei kognitive und affektiv-motivationale Dispositionen berücksichtigt wurden.

Im Folgenden wird sich auf die quantitative Evaluation der sechs Lernbausteine bezogen (Fragebogen), da die qualitative Auswertung der Fallvignetten noch aussteht. Die im Fragebogen eingesetzten Skalen wurden vor allem aus bestehenden Instrumenten zu allgemeindidaktischen und naturwissenschaftlichen Lehrkräftekompetenzen bzw. Einstellungen (Richter et al. 2001; Bostancioglu & Handley 2018, Baser et al. 2016; Yeh et al. 2014, Rubach & Lazarides 2019, Vogelsang et al. 2019) entnommen und für den Fremdsprachenunterricht angepasst. Verwendet wurde eine 4-stufige Likert-Skala (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme zu). Der Fragebogen wurde erstmals im Sommersemester 2021 pilotiert und anschließend in den vier darauffolgenden Semestern (WiSe 2021/22, SoSe 2022, WiSe 2022/23, SoSe 2023) eingesetzt. Insgesamt füllten über alle drei Universitätsstandorte hinweg 210 Studierende den Fragebogen aus ($n = 210$), von 61 Studierenden liegen Prä- und Post-Daten vor ($n = 61$).

Zur ersten Auswertung der Daten wurden für die jeweiligen Skalen gepaarte T-Tests durchgeführt. Für die entsprechenden Skalen wurden zuvor Reliabilitätstests durchgeführt und Cronbachs Alpha bestimmt. Für die Skalen konnte mit Werten zwischen $\alpha = .76$ (selbsteingeschätzte Kompetenz) und $\alpha = .94$ (Einstellungen) eine akzeptable bis sehr gute interne Konsistenz festgestellt werden. Von insgesamt fünf eingesetzten Skalen zeigen drei (Einstellungen, Intentionen zum Medieneinsatz, selbsteingeschätzte Kompetenz) signifikante Zuwächse in der Post-Erhebung (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Skalenmittelwerte (M) mit Standardabweichung (SD) (stimme nicht zu (1) – stimme zu (4)) im Prä-Post-Vergleich, $n = 61$, * $p \leq$ Signifikanz .005 ** $p \leq$ Signifikanz .001

	<i>M</i>		<i>SD</i>	
	Prä	Post	Prä	Post
Einstellungen	3,35	3,54*	0,31	0,33
Intentionen zum Medieneinsatz	3,27	3,49*	0,41	0,44
Motivationale Orientierungen	3,49	3,43	0,43	0,54
Selbsteingeschätzte Kompetenz	2,73	3,04**	0,46	0,47

Die Ergebnisse der Prä-Erhebung lassen erkennen, dass die Studierenden bereits vor der Intervention im Mittel hohe Zustimmungswerte hinsichtlich der Konstrukte angeben. So scheinen die Studierenden dem Medieneinsatz im Mittel positiv eingestellt zu sein und weisen eine hohe Motivation zur Integration von digitalen Technologien im Englischunterricht auf. Damit scheint ein Großteil der Studierenden gewillt, digitale Medien im Englischunterricht zu integrieren (vgl. Lütge, Merse & Su 2021). Für die selbsteingeschätzte Kompetenz, digitale Medien didaktisch und methodisch einsetzen zu können, geben die Studierenden in der Prä-Erhebung im Mittel niedrigere Zustimmungswerte, jedoch über den Mittelwert von 2,5, an. Die Ergebnisse der Post-Erhebung

deuten darauf hin, dass die Studierenden nach dem Absolvieren der sechs Lernbausteine signifikant positiver gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Englischunterricht eingestellt sind, motivierter sind, diese für unterrichtliche Zwecke zu implementieren und sich kompetenter im didaktisch-methodischen Einsatz ebendieser einschätzen. An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass es sich bei den vorliegenden Auswertungen um erste vorläufige, basale Auswertungen handelt.

Auch wenn weitere Auswertungen anstehen, kann anhand der vorliegenden Analysen resümiert werden, dass die Studierenden wichtige Voraussetzungen für die professionelle Integration digitaler Medien im Englischunterricht mitbringen. Außerdem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine kurze Intervention von wenigen Wochen bereits zu signifikanten Veränderungen wesentlicher Einstellungen für den Medieneinsatz führen kann. Limitationen der Begleitforschung werden im letzten Kapitel dieses Beitrags aufgegriffen. Allgemein stellen die Autor/innen dieses Beitrags fest, dass die generell positiven Einstellungen der Studierenden gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht augenscheinlich durch die Intervention erfolgreich mit digitalisierungsbezogenen Kompetenzen untermauert werden konnten.

8 Fazit

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass sich hinsichtlich digitalisierungsbezogener Professionalisierungsprozesse seitens der Studierenden gelohnt hat. Daraus kann man ableiten, dass die Ziele der gemeinsamen Gestaltung von fachdidaktischer Hochschullehre in dieser CoP erfolgreich umgesetzt werden konnten. Bei einer Analyse der Stärken, Möglichkeiten, Schwächen und Herausforderungen des Vorhabens nach Abschluss der Implementation im Sommer 2023 können die in der Theorie beschriebenen Merkmale und Potenziale von CoP von den Autor/innen bestätigt werden. Vor allem der Austausch von Ideen und Konzepten sowie die Ressourcenbündelung ermöglichten eine effiziente Arbeitsteilung. Zudem erlaubte die CoP die Möglichkeit, von gemeinsamen Wissensstrukturen zu profitieren, und diverse Vorerfahrungen, Ideen und Wissen auszutauschen. Darüber hinaus wurde das gemeinsame Erstellen von Lernbausteinen, um kohärente Strukturen zwischen verschiedenen Hochschulstandorten zu etablieren, die über die traditionellen Grenzen einzelner Hochschulstandorte hinausgehen, als eine Chance der CoP für die Kohärenz der Lehrkräftebildung auf föderaler Ebene betrachtet (vgl. Diehr, Becker, Breul, Frisch, Kastens & Rumlich 2019). CoP können demnach ein erfolgreiches Instrument zur hochschuldidaktischen Weiterentwicklung darstellen. Der Austausch schien zusätzlich eine gewisse Qualitätssicherung des Lehrkonzepts durch gemeinsame Reflexionen und Feedbackschleifen zu ermöglichen, die alle beteiligten Mitarbeitenden zu „reflective practitioners“ (Schön 1990) machten. Dadurch können die Beteiligten rückblickend auch von eigenen Professionalisierungsprozessen berichten, die vor allem aufgrund von Wissensaustausch und unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen in der CoP vertretenen Statusgruppen initiiert wurden (vgl. Willemse et al. 2016). Gleichzeitig konnten im Austausch mit anderen Forschenden Grundprinzi-

prien des kontemporären Englischunterrichts diskutiert und weitergedacht werden. Außerdem eröffnete eine standortübergreifende Zusammenarbeit beispielsweise die Chance, gemeinsam Forschung zu betreiben und das Lehrkonzept zu evaluieren, da sich durch eine erhöhte Häufigkeit der Intervention die Aussicht auf eine größere Stichprobe bot.

Zum Stand der bisherigen Auswertung der erhobenen Evaluationsdaten wird jedoch deutlich, dass trotz einer erhöhten antizipierten Stichprobenzahl eine sehr niedrige Rücklaufquote von Teilnehmenden erreicht wurde, die sowohl an der Prä- als auch an der Post-Erhebung teilgenommen haben. Angesichts der relativ hohen Teilnehmer/innenzahl in der Prä-Erhebung war die Dropout-Quote hoch, die zum Teil auf Probleme im *Matching* der Codes, aber auch auf Herausforderungen der pandemiebedingten digitalen Semester zustande gekommen sein könnten. Von den Studierenden wurde zudem anekdotisch eine Müdigkeit in Bezug auf die Teilnahme an Fragebögen berichtet, weil im Lehramtsstudium vermehrt empirische Studien durchgeführt würden. Zukünftige CoPs sollten demnach darüber nachdenken, wie eine gewünschte Teilnehmendenzahl für Forschungsvorhaben zu erreichen sein könnte.

Trotz einer Vielzahl an Potenzialen der Zusammenarbeit konnten auch einige Herausforderungen und Schwächen identifiziert werden. Eine hohe Motivation der Kooperationspartner/innen war eine Grundvoraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit und für die Umsetzung der Forschungsvorhaben. Darüber hinaus musste im Allgemeinen ein Umgang mit unterschiedlichen Standortbedingungen gefunden werden. Den unterschiedlichen Studiengängen, Prüfungs- und Studienleistungen bspw. begegneten wir pragmatisch, weshalb modularisierte Bausteine entwickelt wurden, die adaptiv in Lehrveranstaltungen eingebettet werden konnten und die den jeweiligen Standortbedingungen entsprachen. Administrative Hürden und die Unterschiede in der technischen Ausstattung, insbesondere in Bezug auf Lernmanagementsysteme, stellten eine weitere Schwierigkeit dar, die es zu adressieren galt. Ebenso wurde die Tatsache, dass an den jeweiligen Standorten verschiedene Dozierende die Lehrveranstaltungen durchgeführt haben, in der Kooperation diskutiert. Eine Vergleichbarkeit der Durchführung sowie der Ergebnisse der Begleitforschung kann dadurch kritisch hinterfragt werden. Um diese Effekte zu berücksichtigen, wurden gemeinsam detaillierte Verlaufsskizzen der einzelnen Bausteine verschriftlicht und intensive, iterative Gespräche über den geplanten Ablauf der Lerneinheiten geführt.

Angesichts einiger Limitationen der hochschulübergreifenden Kooperation ist mit Blick auf die beschriebenen Potenziale und Chancen zu überlegen, wie solche Vorhaben in Zukunft gewinnbringend durchgeführt werden können, um sich den Herausforderungen zu stellen, mit denen sich Akteur/innen des Bildungssystems konfrontiert sehen. Dazu gehört beispielsweise die Integration digitalisierungsbezogener Professionalisierungsmaßnahmen in bereits bestehende Curricula der Lehramtsausbildung. Das hier beschriebene Lehr-Lernkonzept versucht an dieser Stelle einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung zu leisten. Die Zusammenarbeit in einer CoP kann dabei eine wesentliche Basis bilden.

9 Rückblick und Ausblick

Dieser Beitrag berichtet von der hochschulübergreifenden Entwicklung und Implementierung von sechs Lernbausteinen zur digitalisierungsbezogenen Professionalisierung angehender Englischlehrkräfte. Ergebnisse zur Evaluation als begleitende Forschung werden als Produkte der Zusammenarbeit einer CoP diskutiert. Angeregt wurde diese Entgrenzung zwischen den Hochschulstandorten durch digitale Transformationsprozesse, die nicht zuletzt durch pandemiebedingte Herausforderungen beschleunigt wurden. Die Verbindung von Fachwissen und Ressourcen aus verschiedenen Hochschulstandorten eröffnete neue Perspektiven und bot einen erweiterten Raum für die Durchführung von Forschungsvorhaben. Zum jetzigen Stand werden die quantitativen Analysen der Fragebogendaten vertiefend ausgewertet. Die Analyse der qualitativen Daten (Fallvignette) kann vertiefende Einblicke in die Wirkung der Intervention geben.

Die Autor/innen halten zusammenfassend fest, dass die hochschulübergreifende Zusammenarbeit als äußerst gewinnbringend für Forschung und Lehre empfunden wird und trotz der oben beschriebenen Herausforderungen sowohl forschungsmethodisch als auch inhaltlich Mehrwerte erzielt werden konnten. Das in diesem Beitrag beschriebene Lehr-Lernkonzept wird perspektivisch als *Open Educational Resource* zur Verfügung stehen und damit zu einem offenen Zugang zu Bildungsmaterialien für die hochschulische Lehre beitragen (<https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/415df31b-45a5-4570-8b00-2a56eae0b24a>). Zuletzt sei an dieser Stelle auch auf das Potenzial der CoP für Nachwuchswissenschaftler/innen hingewiesen. Das standortübergreifende Entwicklungsteam verstand sich als CoP, bestehend aus Professor/innen und Promovierenden. Damit konnten die Beteiligten auf unterschiedliche Vorerfahrungen (auch im Bereich Digitalisierung) zurückgreifen. Gerade für erfahrungsjunge Wissenschaftler/innen bildet die Zusammenarbeit mit erfahrungsalteren Lehrenden eine Möglichkeit, Konventionen der Disziplin kennenzulernen und mit der *Scientific Community* bekannt gemacht zu werden. Gleichzeitig konnte durch die Zusammenarbeit ein Austauschformat etabliert werden, das es ermöglicht, über Lehrentwicklung und Innovation im universitären Kontext gemeinsam in einen Austausch zu treten und die so entstandenen Produkte standortspezifisch zu denken und auszudifferenzieren⁷.

⁷ Die diesem Bericht zugrundeliegenden Vorhaben wurden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA2034 (Universität Trier), 01JA2001 (Leuphana Universität Lüneburg) und 01JA2002 (TU Dortmund) gefördert. Die in diesem Artikel beschriebenen Theoriebausteine des Lehr-/Lernkonzeptes sind als Open Educational Resources veröffentlicht und können unter dem folgenden Link abgerufen werden: <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/render/415df31b-45a5-4570-8b00-2a56eae0b24a>.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Gerlach, David (2021): *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Admiraal, Wilfried; Lockhorst, Ditte & van der Pol, Jakko (2012): An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research* 15, 345–361 [https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3].
- Baser, Derya; Kopcha, Theodore J. & Ozden, Yasar (2016): Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning* 29: 4, 749–764 [https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1047456].
- Benitt, Nora; Schmidt, Torben & Legutke, Michael K. (2019): Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education. In: Gao, Xuesong (Hrsg.): *Second Handbook of English Language Teaching*. Cham: Springer International Publishing, 1171–1193 [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_58].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): *Zusätzliche Förderrunde* [Online: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/zusaetzliche-foerderrunde/zusaetzliche-foerderrunde_node.html, 22.04.2024].
- Bostancioglu, Ali & Handley, Zoe (2018): Developing and validating a questionnaire for evaluating the EFL 'Total Package': Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for English as a Foreign Language (EFL). *Computer Assisted Language Learning* 31: 5–6, 572–598 [https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1422524].
- Boyd, Peter; Harris, Kim & Murray, Jean (2011): *Becoming a Teacher Educator. Guidelines for the Induction of Newly Appointed Lecturers in Initial Teacher Education* (2nd edition). Bristol.
- Burger, Claudia & Elsner, Daniela (2020): Digital English Lab – Digitale fachdidaktische Kompetenzen erwerben durch Kooperatives Forschendes Lernen im Lehramtsstudium Englisch. In: Niesen, Heike; Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 19–35.
- Diehr, Bärbel; Becker, Annette; Breul, Carsten; Frisch, Stefanie; Kastens, Claudia & Rumlich, Dominik (2019): Kohärenz im Englischstudium für die Primarstufe: Das Lehr-Lern-Konzept des Wuppertaler Projektes EULE. In: Hellmann, K.; Kreutz, J.; Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.): *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer, 199–213 [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_13].
- Diener, Astrid (2016): Effekte der Verzahnung von wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Ausbildungsinhalten auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden der Fachdidaktik Englisch. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 127–144.

- Dornseiff, Kai; Groening, Yvonne & Kassanke, Stephan (2016): Gelebte Kooperationsformen zwischen Hochschulen – Möglichkeiten der Ausgestaltung kritischer Erfolgsfaktoren anhand von Praxisbeispielen. In: Dornseiff, Kai; Mayr, Heinrich C. & Pinzger, Martin (Hrsg.): *Informatik 2016*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., 967–979.
- Frederking, Volker (2022): Von TPACK zu DPACK zu SEPACK.digital. In: Frederking, Volker & Romeike, Ralf (Hrsg.): *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 3). Münster: Waxmann, 481–522.
- Griffiths, Vivienne; Thompson, Simon & Hryniewicz, Liz (2010): Developing a research profile: mentoring and support for teacher educators. *Professional Development in Education* 36: 1–2, 245–262 [<https://doi.org/10.1080/19415250903457166>].
- Grünewald, Andreas (2016): Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 463–466.
- Hallet, Wolfgang (2011): *Lernen fördern Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Klett Kallmeyer.
- Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Su, Xiaoli (2021): The Digital Competence of English Language Educators: Exploring the DigCompEdu Framework with an Empirical Case Study. In: Lütge, Christiane & Merse, Thorsten (Hrsg.): *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 31–59.
- Maschwitz, Annika (2013): Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, Anke & Brinkmann, Katrin (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann, 137–150.
- Mishra, Punya & Koehler, Matthew J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108: 6, 1017–1054.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2006): Aufgaben bewältigen: Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, 2–8.
- Murray, Jean; Jones, Marion; McNamara, Olwin & Stanley, Grant (2009): Capacity = expertise × motivation × opportunities: factors in capacity building in teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 35: 4, 391–408.
- Redecker, Christine (2017): *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*. Europäische Union. [Online: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en, 22.04.2024]
- Richter, Tobias; Naumann, Johannes & Groeben, Norbert (2001): Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 48, 1–13.

- Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca (2019): Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9: 3, 345–374 [DOI 10.1007/s35834-019-00248-0].
- Schiewer, Hans-Jochen (2019): „Wenn Universitäten kooperieren, können sie ein unglaubliches Leistungspotenzial entwickeln“: *DUZ Wissenschaft & Management* 8, 2. Jahrgang.
- Schön, Donald A. (1990): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57: 1, 1–23.
- Straub, Robin P.; Spöhrer, Stefan & Meimerstorf, Lea (2019): Disziplinen- und phasenübergreifende Kooperationen für die Lehrkräftebildung fruchtbar machen – Einsichten aus dem Entwicklungsteam TIES im Kontext inklusiven Englischunterrichts. In: Blume, Carolyn; Gerlach, David; Benitt, Nora; Eßer, Susanne; Roters, Bianca; Springob, Jan & Schmidt, Torben (Hrsg.): *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen: Dokumentation der Tagung vom 20. und 21. September 2018 an der Leuphana Universität Lüneburg*. Netzwerk inklusiver Englischunterricht.
- SWK – KMK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2016): *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf, 22.04.2024].
- SWK – KMK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt – Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf, 22.04.2024].
- SWK – KMK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Fassung vom 22.06.2023*. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 22.04.2024].
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66: 1, 60–92.
- Thumel, Mareike; Stephan, Melanie & Martschinke, Sabine (2023): Einstellung pädagogischer Tätiger als Stellschrauben „Digitale Bildung“ im Grundschulalter. In: Irion, Thomas; Böttinger, Trautgott & Kammerl, Rudolf (Hrsg.): *Professionalisierung für digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG*. Münster, New York: Waxmann, 251–267.

- Troll, Bianka; Süßenbach, Jessica; Kuhl, Poldi; Jastrow, Florian; Schmidt, Torben & Blume, Carolyn (2022): Entwicklung und Ausgestaltung des Profilstudiums Inklusion und Diversität in der Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg. In: Ehmke, Timo; Fischer-Schöneborn, Sandra; Reusser, Kurt; Leiss, Dominik; Schmidt, Torben & Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 82–101.
- van Ackeren, Isabell; Aufenanger, Stefan; Eickelmann, Birgit; Friedrich, Steffen; Kammerl, Rudolf; Knopf, Julia; Mayrberger, Kerstin; Scheika, Heike; Scheiter, Katharina & Schiefner-Rohs, Mandy (2019): *Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten*. DDS (DDS – Die Deutsche Schule) Sonderheft 111: 1, 103–119 [DOI 10.31244/dds.2019.01.10].
- Virtuelle PH Österreich (2006): *Das digi.komp P-Kompetenzmodell* [Online: <https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/>].
- Vogelsang, Christoph; Finger, Alexander; Laumann, Daniel & Thyssen, Christoph (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 25: 1, 115–129 [<https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>].
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willemse, Martijn T.; Boei, Fer & Pillen, Marieke (2016): Fostering Teacher Educators' Professional Development on Practice-Based Research Through Communities of Inquiry. *Vocations and Learning* 9: 1, 85–110.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Winde, Mathias; Dauchert, Annett; Leusing, Britta & Meyer-Guckel, Volker (2017): *Durch Kooperation zum Standortprofil*. Stifterverband; Heinz Nixdorf Stiftung.
- Yeh, Yi-Fen; Hsu, Ying-Shao; Wu, Hsin-Kai; Hwang, Fu-Kwun & Lin, Tzu-Chiang (2014): Developing and validating technological pedagogical content knowledge-practical (TPACK-practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology* 45: 4, 707–722 [DOI 10.1111/bjet.12078].
- Zellermayer, Michal & Tabak, Edith (2006): Knowledge construction in a teachers' community of enquiry: a possible road map. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12: 1, 33–49.

Netzliteratur lesen zwischen Grenzüberschreitung und Neuausrichtung – Eine qualitative Studie mit Französischlernenden

MANUELA FRANKE¹, ANNE-MARIE LACHMUND²

Abstract

Mit der digitalen Transformation ist das Phänomen Netzliteratur entstanden, das nicht nur in Bezug auf Textsortenmerkmale hybrid und multimedial ist, sondern auch veränderte Leseweisen bedingt. Vor dem Hintergrund fremdsprachendidaktischer Fragestellungen bietet der digitale Raum Potenziale, den Zugang zu und das Verstehen von fremdsprachlicher Literatur sowohl zu unterstützen als auch zu behindern. Der Beitrag stellt eine qualitative Studie mit Laut-Denk-Protokollen vor, um zu zeigen, wie Französischlernende eine Poesie-Webseite lesen, wie sie Gedichte recherchieren, auswählen und mit Schwierigkeiten bzw. Hilfsmitteln umgehen.

The digital transformation has given rise to the phenomenon of New Media Literature, which is not only hybrid and multimedia-based in terms of text type characteristics, but also requires different ways of reading. Against the background of foreign language didactics, the digital space offers the potential to both support and hinder access to and understanding of foreign language literature. This article presents a qualitative study with thinking-aloud protocols to show how French learners read a poetry website, how they research and select poems and how they deal with difficulties and scaffolding.

1 Einleitung

Netzliteratur bzw. *New Media Literature*, digitale Poesie, Hyperfiction und Cyberfiction sind Phänomene, die in den letzten Jahren – v. a. in den sozialen Medien – zunehmend an Relevanz gewonnen haben (vgl. Naji 2021; Wilke 2022; Fritzenkötter 2022: 32–33; Thierry 2023). Nicht nur neue poetische Formate wie Twitteratur oder Instapoesie verzeichnen eine breite Leserschaft, auch literaturbasierte Apps wie Wattpad zeigen ein konstantes Interesse besonders unter jüngeren Lesenden.

1 Korrespondenzadresse: Dr. Manuela Franke, Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, E-Mail: manuf Franke@uni-potsdam.de.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Anne-Marie Lachmund, Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, E-Mail: anne-marie.lachmund@uni-potsdam.de.

Netzliteratur entsteht im digitalen Raum und wird entsprechend als „born digital“ klassifiziert (Winko 2016: 4). Sie liegt jedoch nicht ausschließlich digital vor, da mit steigender Bekanntheit der Netzliterat/innen ein Übergang in das Analoge beobachtet werden kann: Neben gedruckten Büchern und Texten (z. B. bei Instapoetry, Literaturblogs, Fan Fiction) ergänzen auch mündlich performte/gehörte Texte (z. B. Poetryslam) und Medienverbünde (Podcast, Hörbuch, E-Book, gedrucktes Werk u. v. m.) diese (vgl. Hille 2020: 116). Da sich literarische Verfahren in den digitalen Medien weiterentwickeln und teilweise neu kombiniert werden, zeichnet sich Netzliteratur neben einer breiten Textsortenvielfalt durch verschiedene Charakteristika aus, die sie von traditionellen literarischen Werken unterscheiden (vgl. Ernst 2010: 285). Besonders mit der im digitalen Raum bedingten Veränderung der Rezipient/innenrolle ist festzustellen, dass „von der Leserseite typische Autorenfunktionen teilweise übernommen werden, bspw. bestimmte Prozesse der Selektion und der Steuerung des Leseweges“ (Bender 2020: 386). Außerdem ist der Rezeptionsprozess in digitalen Umgebungen nicht abgeschlossen, da produktive und kommunikativ-kollaborative Techniken z. B. durch die Kommentarfunktion in den sozialen Netzwerken oder die Anbindung an Foren oder Chats gegeben ist. Damit steht Netzliteratur in enger Verbindung zur sogenannten *participatory culture* (Kalantzis & Cope 2012). Charakteristisch für Netzliteratur ist der Einsatz multimedialer Elemente, darunter Hyperlinks und (audio-)visuelle Stimuli, die das Verstehen eines literarischen digitalen Textes begleiten. Der vorliegende Beitrag möchte erörtern, wie Fremdsprachenlernende an Netzliteratur herangehen, um einen ersten Einblick in die vielfältigen Strategien und Lesepraktiken der Lernenden im Umgang mit digitaler Poesie zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen Implikationen für die Auswahl und didaktische Aufbereitung von Netzliteratur im fremdsprachlichen Unterricht abgeleitet werden.

2 Zu den Veränderungen digitaler Lesegeohnheiten aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Die Verbreitung und steigende Nutzung digitaler Texte haben zu veränderten Lese- und Sehgeohnheiten geführt: Lesende neigen dazu, vermehrt zu browsen, zu scannen und selektiv zu lesen (vgl. Liu 2005). Die Suche nach Schlüsselwörtern gewinnt an Bedeutung und es dominiert ein non-lineares Lesen. Das Überspringen und Auslassen von Passagen ist ebenso charakteristisch wie das überfliegende Lesen mehrerer Texte, wodurch das *intensive deep reading* abnimmt: „Overall, the frequency of fragmentary shallow reading had increased, while the frequency of deep reading to gain a deep understanding of the content had decreased“ (Shibata & Omura 2020: 7). Um Literatur in all ihren Ausprägungen verstehen zu können, müssen Lesende in den Modus des *close/deep reading* wechseln und ein immersives, intensives Lesen vollführen, das Textdetails gänzlich erfasst, weiterverarbeitet und mental integriert (Rosebrock 2020: 4).

Für das Lesen und Leseverstehen werden eine bewusste Aufmerksamkeitssteuerung und Konzentrationsfähigkeit benötigt, die im digitalen Raum u. a. durch folgende

Faktoren beeinträchtigt sein können: Nicht nur Hyperlinks können eine ständige Ablenkung hervorrufen, sondern auch visuelle und auditive Stimuli (z. B. Pop-up-Fenster, Blinken, Bewegen), das (automatische) Scrollen und Verrutschen oder Abspielen von Audio-/Videsequenzen und das parallele Arbeiten mit multiplen Quellen, zwischen denen ein Tab-Wechsel vollzogen werden muss. Demnach müssen die Eigenschaften digitaler Texte, ihre Rahmenbedingungen und Netzwerkumgebungen (z. B. je nach Plattform) bei ihrer Rezeption und didaktischen Aufbereitung berücksichtigt werden, um abzuwägen, inwiefern durch die digitale Präsentation eines Textes das Leseverstehen beeinträchtigt werden kann (vgl. Shibata & Omura 2020: 31; 112). Auch die Rezeption auf einem Bildschirm hat Einfluss auf die Aufmerksamkeit beim Leseprozess. Diverse Studien belegen einen Bildschirm-Unterlegenheitseffekt (*screen inferiority effect*; Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón 2018: 34) gegenüber dem Textverständnis beim Lesen auf Papier. Gründe hierfür sind laut Delgado et al. (2018) die erhöhte Lesegeschwindigkeit, die fehlende räumliche Orientierung und die eigene Überschätzung bezüglich des Textverständnisses (vgl. auch Stavanger Declaration 2019). Besonders der fehlende Überblick und das ständige ‚Sich-Orientieren-Müssen‘ mit Scrolling und Hyperlinks, die Einzeltexte bzw. multimodale Quellen miteinander in Beziehung setzen, führen zu einem veränderten Lesen (vgl. Philipp 2020). Laut Shibata & Omura wird auf Papier ein höherer „ease of concentration, ease of understanding, and ease of remembering content“ (2020: 28) erreicht, was u. a. den variablen Lesestil- und Sozialformwechsel unterstützen kann: „paper flexibly supports various types of reading such as careful and detailed reading, skipping around while reading, cross-referencing multiple documents, reading while explaining, and understanding outlines“ (ebd.). Auch tritt im digitalen Raum „disturbance of concentration“ ein, was das vertiefte, konzentrierte Lesen stört und in der Folge die Behaltensleistung im Vergleich zur analogen Textlektüre einschränkt (Shibata, Fukase, Hashimoto, Kinoshita, Kobayashi, Nebashi, Omodani & Takahasi 2016), denn das Gehirn muss bei jedem farblich anders unterlegten Hyperlink entscheiden, ob die Information relevant ist, wodurch der Lesefluss unterbrochen wird. Wenn nach dem Lesen des Hyperlink-Textes wieder zum Haupttext zurücknavigiert wird, muss ein Satz oder Absatz noch einmal gelesen werden, was Zeit und Aufmerksamkeit kostet. Außerdem besteht die Gefahr des *cyberwandering* (Thirunarayanan 2003), d. h. nach einem Hyperlink dem nächsten zu folgen, weil noch mehr Informationen benötigt werden (vgl. hierzu auch Shibata & Omura 2010; 2020).

Auch für kurze Maus- oder Klickbewegungen, z. B. beim Tab-Wechsel von einem Lesedokument zum nächsten, wird eine hohe kognitive Arbeitsleistung und Aufmerksamkeitssteuerung verlangt, da hierfür der Lesevorgang – wenn auch nur für kurze Zeit – unterbrochen werden muss (vgl. Baron 2015: 120). Unter diesen neu entstehenden Lesefähigkeiten wird die Navigation als eine Schlüsselkomponente des Lesens in der digitalen Umgebung anerkannt, da die Lesenden ihren Text ‚konstruieren‘, hierbei ihre Strategien an die Anforderungen der jeweiligen Aufgabe anpassen und effizient digitale Quellen auswählen, auffinden und nutzen (vgl. PISA-Auswertung zu 21st Century Readers dazu, OECD 2021: 56).

Mit Blick auf das fremdsprachige Lesen bietet der digitale Raum Chancen und Herausforderungen. Nicht zuletzt die aktualisierten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache fordern die Ausbildung einer „fremdsprachenspezifische[n] digitalen Kompetenz“, die die „kritisch-reflektierende Nutzung von Möglichkeiten der Unterstützung des eigenen Fremdsprachenlernens sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule und Unterricht“ (KMK 2023: 25–26) umfasst. Dieser Ansatz geht nicht nur auf die Notwendigkeit ein, autonom mit fremdsprachlichen Quellen umgehen zu können, sondern bedeutet auch, den Einsatz digitaler Medien und Ressourcen als Hilfsmittel zum Lernen der Fremdsprache zu nutzen und sie entsprechend in den Unterricht zu integrieren. Der Trend in Richtung *mobile-assisted language learning* (Kukulska-Hulme 2012) zeigt zudem, dass das schulische Fremdsprachenlernen durch Apps wie z. B. Babbel oder Duolingo ergänzt wird. Aber auch in den sozialen Medien können Sprachlernkanäle abonniert und Texte in der Zielsprache rezipiert werden, was ein zunehmend informelles, ortsunabhängiges und selbstbestimmtes Lernen mit sich bringt (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2018: 164; Gonulal 2019: 310–311). Lernende können auf unendlich viele, häufig frei zugängliche digitale Ressourcen zugreifen, jedoch sind diese ggf. nicht didaktisiert und an das individuelle Sprachniveau angepasst. Mit dem fast unerschöpflichen Angebot fremdsprachlicher Quellen rücken ein relevanzbasiertes Lesen multipler Quellen (Philipp 2018) und effiziente Rechercheprozesse unter Abwägung des kognitiven Energieeinsatzes in den Vordergrund. Was in schulischen Settings den Lernenden an Orientierungs-, Ordnungs- und Strukturierungsarbeit abgenommen wird – indem Materialien zum Einsatz kommen, die inhaltlich organisiert, vollständig, sprachlich korrekt, sinnvoll verdichtet, explizit und zumeist textsortenspezifisch und ablenkungsarm sind – muss im digitalen authentischen Raum – zwischen Unterhaltung, Wissensvermittlung, Kommunikation und Werbung – von den Lernenden selbst übernommen werden (Rosebrock 2020: 4). Demnach ist der Einsatz von Hilfsmitteln und die Vermittlung von Strategiewissen von großer Bedeutung.

Wie digitale fremdsprachliche Texte gelesen werden, um daraus abzuleiten, wie sie im Unterricht eingesetzt werden sollten und mit welchem Ziel Quellen entsprechend der Lesegewohnheiten bearbeitet werden müssen, wurde bis dato nicht umfassend (empirisch) erforscht (vgl. bspw. Gonulal 2019). Um didaktische Implikationen für die Gestaltung von Leseaufgaben, die Auswahl von digitalen Quellen sowie die Formulierung von Leseaufträgen im Zusammenhang mit Netzliteratur aufstellen zu können, ist es von entscheidender Bedeutung, die Vorgehensweisen der Lernenden, ihre Recherche- und Selektionsprozesse und ihren Einsatz von Strategien und Hilfsmitteln zu erfassen. Diese Erkenntnisse können einen Beitrag dazu leisten, die Anforderungen der Kultusministerkonferenz bezüglich des Aufbaus „fremdsprachenspezifischer digitaler Kompetenzen“ (KMK 2023: 25) umzusetzen. Im vorliegenden Beitrag steht die folgende Forschungsfrage im Fokus:

- Wie gehen Fremdsprachenlernende beim Lesen von Netzliteratur, insbesondere digitaler Poesie, vor?

Aus jener übergeordneten Forschungsfrage ergeben sich folgende Unterfragen:

- Welche Such- und Lesestrategien setzen Lernende ein, um digitale Texte zu verstehen?
- Welche Selektionsprozesse lassen sich beobachten, wenn Lernende auf Texte stoßen, die möglicherweise zu anspruchsvoll für sie sind?
- Wie gehen Lernende mit Schwierigkeiten um (Einsatz digitaler Hilfsmittel)?

3 Studiendesign

3.1 Ablauf der Untersuchung

Für die Untersuchung des Leseverhaltens von Fremdsprachenlernenden im Umgang mit digitaler Poesie wurde ein kombiniertes qualitatives Studiendesign angewendet, das auf introspektiven und retrospektiven Verfahren basiert. Ausgangslage ist eine französischsprachige Poesie-Webseite. Das Vorgehen wurde im Vorfeld bereits mit der Lektüre von digitalen Sachtexten mit L3-Lernenden durchgeführt (Pilotierung, vgl. Franke & Lachmund 2023). Im Zuge dessen wurden das introspektive Vorgehen (Laut-Denk-Methode) und der Leitfaden für das retrospektive Expert/inneninterview geringfügig angepasst. Im Folgenden werden die Methoden der Datenerhebung (3.1.1), die Stichprobe (3.1.2) und die Auswertungsmethode (3.1.3) vorgestellt, wobei die COREQ (Consolidated criteria for Reporting Qualitative research) Checklist (Tong, Sainsbury & Craig 2007) zum Einsatz kam.

3.1.1 Datenerhebung

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der Gestaltung von „Lese-Pfade[n]“ (Philipp 2018: 100) sowie dem Entscheidungs- und Rechercheverhalten im digitalen Leseprozess, der Auswahl und Lektüre von als relevant erachteten Texten einschließlich der Informationsbewertung, der etwaigen Erweiterung der Textsuche und des Einsatzes von Hilfsmitteln. Um die Vorgehensweise beim Leseprozess – d. h. die selbstregulatorische Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstüberwachung und metakognitive Regulierung der Bedeutungskonstruktion und Selbstwahrnehmung – zu ergründen, wird ein quasi-experimentelles exploratives Design (vgl. Diekmann 2017: 33) angewendet, bei dem Performance-Daten (Navigieren auf einer Webseite) in Verbindung mit introspektiven Verfahren (Laut-Denk-Methode, Heine 2005) erfasst werden. Das introspektive „Laut-Denken“ stellt eine mündliche Verbalisierung von Wissensständen simultan zu einer Lesetätigkeit dar (ebd.: 163). Mit einzelnen Französischlernenden wird dieses anhand einer Lese- und Rechercheaufgabe mit einer vorgegebenen Webseite (s. 3.2) durchgeführt. Zur Datentriangulation sind anschließend retrospektive leitfadengestützte Interviews mit den Probandinnen geführt worden (Gläser & Laudel 2010: 12; Döring & Bortz 2016: 356). Dabei schloss die Introspektion die „unmittelbare Verbalisierung von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses“ ein und die „verzögerte Retrospektion“ (Konrad 2010: 477) umfasste das Erklären von Gedanken und Gedankenprozessen nach dem parallelen lauten Denken und der Aktivitätsdurchführung. Somit können im Abgleich der Interviews mit den Laut-Denk-Protokollen auch Aussagen zum

Grad der Bewusstheit getätigt werden. Die halbstrukturierten Interviews (Döring & Bortz 2016: 358) wurden mit allen Probandinnen (alle weiblich, s. 3.1.2) mit einem Zeitabstand von zwei Minuten zur Aufgabenbearbeitung durchgeführt, um die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu gewährleisten. Die Datenerhebung erfolgte über eine Videoplattform mithilfe audiovisueller Bildschirmaufnahme im Zeitraum vom 01.07. bis 25.07.2022.

3.1.2 Stichprobe

Die Probandinnen sind mithilfe des Snowball-Samplings (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 184) über den Bekanntenkreis via Mail akquiriert worden und waren den Forscherinnen, die die Daten erhoben haben, vorher nicht bekannt. Die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 14 (drei Personen) und 15 Jahren (vier Personen) alt (Französisch L3 nach Englisch L2). Drei Personen befanden sich im zweiten Lernjahr Französisch, vier im dritten. Die letzte Zeugnisnote in Französisch lag zwischen zwei und drei. Für einen ersten Feldzugang wurden verschiedene Lernjahre für die Studie gewählt. Die Lernjahre liegen nicht zu weit auseinander (Niveau A2-A2+), jedoch soll die Variation der Lernjahre einen Einblick in eventuelle Tendenzen oder Unterschiede im Vorgehen der Lernenden in Abhängigkeit von ihrem Kompetenzstand ermöglichen. Von allen Probandinnen wurde im Vorfeld eine informierte Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt.

3.1.3 Auswertungsmethode

Um die Lernenden in ihren individuellen Herangehensweisen zu verstehen und Muster in ihrem digitalen Leseverhalten zu identifizieren, sind die gesammelten Daten unter der Verwendung von MAXQDA qualitativ analysiert worden (vgl. Moritz & Corsten 2018). Es lagen insgesamt 272 Minuten Datenmaterial vor; das längste Video (Aufgabenbearbeitung plus Interview) umfasste 55, das kürzeste 28 Minuten. Das Videomaterial wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse anhand von Kategorisierungen ausgewertet (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258). Für die Aufbereitung der Daten sind die Interviews vollständig und wortwörtlich transkribiert worden (Döring & Bortz 2016: 367). Das entwickelte Codesystem wurde induktiv zu den bestehenden Leitfaden-Kategorien ergänzt. Die Codierungen sind unabhängig voneinander (MF & AML) durchgeführt und von einer dritten Person stichprobenartig geprüft worden. Es fanden regelmäßige Austausche statt, um entsprechende Anpassungen im Codiersystem vorzunehmen und die intersubjektivität sicherzustellen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 294). Bei der Auswertung wurde ein fallintegrierender Ansatz verfolgt, sodass sowohl kategorienbasierte als auch fallbezogene Zusammenfassungen ermöglicht wurden, um die Einschätzungen als Ganzes wahrnehmen zu können (vgl. Kuckartz 2016: 49, 111; Prüssmann 2019: 145). Im Mittelpunkt der identifizierten Lese- und Recherchehandlungen standen nicht die Anzahl der Aussagen, sondern die Extraktion von Informationen, die tatsächlich im Text vorzufinden waren und in Beziehung zur Fragestellung und zum Forschungsinteresse gesetzt wurden (vgl. Gläser & Laudel 2010: 217). Die Extraktion von Informationen und die Herstellung von Ursache-Wirkung-Beziehungen, soweit mög-

lich, erforderten eine gewisse Interpretation, auf deren Grundlage entschieden wurde, welche Auswertungskategorie den jeweiligen Informationen zuzuordnen ist. Alle zitierten Passagen sind mit einem Code versehen worden (Gläser & Laudel 2010: 209). Die Interpretationsschärfe wurde geprüft, indem eine dritte Person eine kommunikative Validierung der extrahierten Textstellen und deren theoretischer Zuordnung durchführte.

3.2 Beschreibung der Aufgabenstellung und der Webseite

Die Aufgabenstellung, die den Lernenden vor der Lektüre der Webseite bereitgestellt wird und die während der gesamten Bearbeitungsdauer eingesehen werden konnte, lautet:

Stell dir vor, du bist mit der Organisation des Sommerfestes eurer Schule beauftragt. Auf dem Sommerfest möchte die Französisch-AG ein französisches Gedicht vortragen und damit die Sommerferien einläuten. Suche auf der Webseite <https://www.lesvoixdelapoe.sie.com> ein Gedicht, das für dich zur Thematik passt. Begründe deine Auswahl.

Da das laute Denken in der Erstsprache (hier Deutsch) ausgeführt wurde, wurde auch die Aufgabenstellung auf Deutsch gegeben. Um das laute Denken zu üben, wurde den Probandinnen zuvor eine andere Webseite bereitgestellt, auf der sie eine Information suchen sollten (vgl. Ericsson & Simon 1998).

Bei der Webseite, die den Lernenden zur Bearbeitung der Aufgabe gegeben wurde, handelt es sich um eine französischsprachige Seite ohne Werbung, mit Angabe von Quellen, die ausschließlich Gedichte und kurze Biografien der Autor/innen versammelt. Sie richtet sich an Jugendliche und ruft diese u. a. dazu auf, selbst Gedichte im Rahmen eines *concours* einzureichen. Das Interface der Webseite kann zwar vom Französischen ins Englische umgestellt werden, auf ihr veröffentlichte Gedichte liegen jedoch ausschließlich in der Originalsprache Französisch vor. Die Webseite wurde gewählt, weil sie neben den klassischen Charakteristika (u. a. Hyperlinks, Menüleiste, Einbettung von Videos) eine differenzierte Recherche von Gedichten nicht nur nach Thema, sondern auch z. B. nach sprachlichem Schwierigkeitsgrad (ab A1-Niveau) erlaubt. Die Qualität der Inhalte gilt aufgrund des Herausgebers als gesichert.

Die Webseite verfügt über eine klare Menüstruktur. Die Menüleiste umfasst: *Lire*, *Réciter* (mit Anleitung für einen Poetryslam-Concours), *Écrire* (mit Aufruf, selbst Gedichte einzureichen), *Enseigner* (Material für Lehrkräfte), *Écouter* (mit Videos und Quiz) und *À propos* (Impressum). Der für die genannte Aufgabe relevante Menüpunkt ist *Lire* (Lesen). Hier finden sich verschiedene Gedichte, die in ihrem Schwierigkeitsgrad und ihren Stilen wie Themen variieren. Es handelt sich um rein digital vorliegende Texte von zeitgenössischen frankofonen Autor/innen, aber auch nachträglich digitalisierte Texte des 19.-20. Jahrhunderts. Unter *Lire* gelangt man zudem zur Suchfunktion. So kann nach Gedicht (*poème*), nach Autor/in (*poète*) oder nach Themen und Register (*Thèmes et registres*) gesucht werden. Bei Einsatz der Suchfunktion werden den Lernenden die folgenden Informationen in Form einer Ergebnisliste angezeigt: Autor/in, Titel des jeweiligen Gedichts und die ersten ein bis zwei Zeilen. Anhand dieser Informationen ent-

scheiden die Lernenden, welche(s) Gedicht(e) sie anklicken. Dank der zusätzlichen Filtereinstellung haben die Lernenden die Möglichkeit, Gedichte auszuwählen, die ihrem individuellen Sprachkompetenzniveau entsprechen. Die Filtermöglichkeiten auf der Webseite umfassen: Epoche, Gedichtlänge und Sprachniveau.

Bei der Suche nach Themenbereichen werden Piktogramme und darunter Einzelbegriffe angezeigt, über die man zu thematisch eingeordneten Gedichten gelangt. In der Aufgabenstellung wird das Thema Sommer genannt, das die Lernenden eingrenzen müssen. Im Bereich *Thèmes et registres* findet sich der Begriff *été* (Sommer) nicht, jedoch verwandte Begriffe wie *voyage* (Reise), *saisons* (Jahreszeiten) oder *mer* (Meer). Neben den Texten sind auf der Webseite auch Bilder und Videos verfügbar.

3.3 Zu erwartende Vorgehensweise (argumentatives Lesen) und notwendige Leseschritte

Um die Aufgabe zu lösen, eine Entscheidung zu treffen und diese zu begründen, müssen die Schülerinnen mehrere Gedichte in die engere Auswahl nehmen und miteinander vergleichen. Das argumentative Lesen, wie von Henseler & Surkamp (2009: 6) definiert, legt den Fokus auf das Ziehen von Schlussfolgerungen und die subjektive Bewertung des Gelesenen. Dies erfordert bestimmte Lesestrategien und Schritte, die auch im Kontext der den Schülerinnen im Rahmen der Studie gestellten Aufgabenstellung zu erfüllen sind:

1. Überblick verschaffen: Die Lernenden sollten zuerst einen Überblick über die Webseite und deren Funktionen erhalten. Dazu müssen sie die Suchfunktion identifiziert haben.
2. Gedichte finden: Wie unter 3.2 erläutert, können die Lernenden Gedichte entweder über die Suchfunktion der Webseite, unter *Lire* oder über vorgegebene Themenfelder auswählen. Eine Suche über den Autor/die Autorin eignet sich zur Bearbeitung der Aufgabenstellung nicht.
3. Überfliegendes und selektives Lesen: Bei der Auswahl der Gedichte sollten die Lernenden die Titel, den Autor/die Autorin und die ersten Zeilen der Gedichte überfliegen, um festzustellen, ob sie thematisch einschlägig und für das Ziel der Aufgabe nützlich sind (vgl. Philipp 2018: 61). Auch erfolgt eine Abwägung, ob sie auf sprachlicher Ebene verstanden werden können.
4. Intensives Lesen: Ausgewählte Gedichte sollten intensiv gelesen werden, ggf. kommen Hilfsmittel zum Einsatz (z. B. zum Vokabular, zur Thematik).
5. Textverarbeitungsstrategien: Die Lernenden können verschiedene analoge und/oder digitale Textverarbeitungsstrategien anwenden, wie das Anfertigen von Notizen, um den Entscheidungsprozess zu strukturieren und effizient zu gestalten. Hierzu gehört auch das Notieren von Argumenten für oder wider ein bestimmtes Gedicht. Dies erleichtert das Aussortieren.
6. Schlussfolgerungen und subjektive Bewertung: Nach dem Lesen sollten die Lernenden Schlussfolgerungen ziehen und das Gelesene subjektiv bewerten. Ziel ist es, ein zum Thema passendes Gedicht ausgewählt zu haben und die Entscheidung mündlich zu begründen.

4 Ergebnispräsentation

Im Folgenden werden die Ergebnisse präsentiert, untergliedert in Bearbeitungsdauer und Anzahl der gesichteten Gedichte, die Vorgehensweise bei ihrer Recherche und Auswahlkriterien der Gedichte. Zudem wird auf den Umgang mit Schwierigkeiten und den Einsatz von Hilfsmitteln eingegangen.

4.1 Bearbeitungsdauer und Anzahl der gesichteten Gedichte

Die Lernenden brauchten zwischen elf und 27 Minuten, um sich für ein Gedicht zu entscheiden; dabei sichteten sie zwischen zwei und sieben Gedichten (siehe Tab. 1). Die sich stark unterscheidende Bearbeitungsdauer und Anzahl der gesichteten Gedichte zeigt, dass die Vorgehensweise der Schülerinnen beim Lesen von Netzliteratur äußerst individuell war. Es ließen sich Unterschiede in der Lesegeschwindigkeit sowie im Intensitätsgrad, mit dem die Gedichte bearbeitet wurden, feststellen. Drei Schülerinnen (FrS1, FrS2, FrS5) brauchten beispielsweise jeweils 15 Minuten für die Auswahl eines Gedichts, sichteten – ohne diese zwangsläufig zu lesen – aber zwei, drei bzw. sieben Gedichte in derselben Zeit.

Tabelle 1: Bearbeitungsdauer und Anzahl der gesichteten Gedichte

Code der Probandin	Bearbeitungsdauer in Minuten	Anzahl der gesichteten Gedichte
FrS6	11	4
FrS5, FrS2, FrS1	15	2, 3 bzw. 7
FrS7	17	2
FrS3	19	4
FrS4	27	5

4.2 Vorgehensweise bei der Suche

Die Schülerinnen wendeten verschiedene Strategien an, um das Gedicht zu finden, das ihnen zum Lösen der Aufgabe passend erschien. Während einige Schülerinnen die Suchfunktion (*Lire* und hier *poèmes*) nutzten, versuchten andere über die Themenliste (*thèmes et registres*) das passende Gedicht auszuwählen. Keine der Schülerinnen nutzte die Filterfunktionen bei der Suche, sodass unterschiedlich schwere bzw. lange Gedichte zu verschiedenen Themenbereichen angezeigt wurden. Als Suchbegriffe gaben die Schülerinnen **ete (été), soleil, vacances* und *chaud* ein, was zum festgelegten Rahmenthema Sommer passte. Von den angezeigten Ergebnissen, die mehrere Seiten lange Listen umfassten, wurden maximal die ersten zwei bis drei Gedichte angesehen, bevor ein neuer Suchbegriff verwendet wurde und die Suche erneut begann. Erfolgte die Suche anhand der thematischen Sortierung der Gedichte (siehe 3.2), so banden die Schülerinnen paratextuelle Elemente (Piktogramme) in die Suche ein. Anhand der verbalen Äußerungen konnte beobachtet werden, dass ein Fokus auf Bilder dominierte (u. a. Portraits der Autor/innen, die neben dem Gedichttitel und der ersten Zeile abge-

bildet waren), die jedoch für den inhaltlichen Zugang zu den Gedichten keine Anhaltspunkte boten. Anschließend wurden die Gedichttitel nach Schlüsselwörtern gescannt („Voyage hört sich doch gut an“, FrS1); ein intensives Lesen der ausgewählten Gedichte, wie es unter Punkt 3.3 beschrieben wird, kam hingegen kaum zum Einsatz („Wenn man das jetzt lesen würde, ...“, FrS6). Fünf von sieben Probandinnen (FrS1, FrS2, FrS4, FrS5 und FrS6) näherten sich den Gedichten durch Übersetzen: Es wurden Gedichttitel, einzelne Begriffe oder einige (nicht alle) Gedichtzeilen Wort-für-Wort übersetzt (siehe weiter 4.7).

Als Ersatz für den Finger beim analogen Fingerlesen nutzten FrS1, FrS4 und FrS5 den Cursor der Maus. FrS1, FrS4, FrS6 und FrS7 markierten unbekannte oder bekannte, ihnen relevant erscheinende Begriffe im Text zur besseren Orientierung mithilfe der Maus. Obwohl diese Markierungen nicht von Dauer waren, da sie mit einem erneuten Klick wieder verschwanden, wurde nicht auf analoge Hilfsmittel für Notizen zurückgegriffen oder etwa zusätzlich ein Dokument geöffnet, um Informationen zum Fundort (z. B. durch das Kopieren des entsprechenden Links) oder den Titel des Gedichts festzuhalten.

4.3 Organisation der Suche

Die Webseite bot eine Fülle an Gedichten, die von den Schülerinnen im Blick behalten und – mit dem Ziel der Entscheidungsfindung – miteinander verglichen werden mussten. Um nicht den Überblick zu verlieren, mussten entsprechende Strategien angewendet werden (z. B. Merkhilfen wie Notizen). Eine Schülerin (FrS3) organisierte sich, indem sie die ausgewählten Gedichte in separaten Tabs öffnete. Dies schien ihr als Gedächtnisstütze zu dienen. Parallel blieb die Trefferliste in einem gesonderten Tab geöffnet. So konnte schnell immer wieder auf diese zurückgegriffen werden. Trotzdem las die Schülerin die in den geöffneten Tabs hinterlegten Gedichte nicht vollständig, teils vergaß sie diese gänzlich. Auch weitere Möglichkeiten der Sortierung, z. B. nach Eignung der Gedichte, erfolgte nicht. FrS4 verwendete zur Markierung der Gedichte, die in die engere Auswahl kamen, die Favoritenfunktion (über das Anklicken eines Herzchens). Weitere digitale oder analoge Strategien zur Unterstützung des Merk-, Hierarchisierungs- und Entscheidungsprozesses konnten nicht beobachtet werden.

4.4 Auswahlkriterien der Gedichte

Die Auswahlkriterien, die von den Schülerinnen angewendet wurden, um die Gedichte zu beurteilen und aus mehreren zur Verfügung stehenden schließlich ein geeignetes auszuwählen, waren vielfältig:

Drei Schülerinnen (FrS2, FrS3, FrS7) orientierten sich am Titel des Gedichts als ersten Anhaltspunkt. In einigen Fällen (FrS2 und FrS3) entschieden sie sogar ohne die Lektüre des Gedichts (bzw. der ersten angezeigten Zeilen) und lediglich aufgrund des Titels, ob es für ihre Zwecke geeignet war.

Die Länge der Gedichte spielte für FrS1, FrS4, FrS5 und FrS6 eine große Rolle. Sie bevorzugten alle kürzere Gedichte (z. B. „Das ist zu lang für ein Sommerfest, [...]“, FrS4). FrS6 entschied sich ausschließlich basierend auf der Textlänge für ein Gedicht.

Die Schülerinnen FrS1 und FrS4 bezogen sprachliche Aspekte in ihre Entscheidung ein. So berücksichtigte FrS1 bei ihrer Auswahl auch die sprachliche Komplexität der Gedichte, insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe, für die das Gedicht beim Sommerfest gedacht war: „Man muss das auch verstehen. [...] Hab noch nicht das Gefühl, dass das für Schüler ist“ (FrS1). Die Verwendung mehrerer Sprachen in einem Gedicht führte bei FrS4 dazu, dass dieses Gedicht ausgeschlossen wurde.

FrS1 suchte nach einem Gedicht, das eine bestimmte Stimmung vermittelte. Für ein Sommerfest bevorzugte sie „positive und fröhliche“ Gedichte. Das globale Verständnis, ob es sich um ein trauriges oder glückliches Gedicht handelte, schien für die Grundlage ihrer Entscheidung auszureichen.

Der inhaltliche Aspekt leitete zwar die Auseinandersetzung mit der Webseite, spielte aber bei der finalen Entscheidung für oder gegen ein Gedicht eine untergeordnete Rolle. Die Schülerinnen (FrS4, FrS5) suchten explizit nach einem Gedicht, das das Thema Sommer selbst oder verwandte Themen wie Reisen fokussierte und somit zum Anlass des Sommerfests passte. Auffällig war jedoch, dass die Schülerinnen die Gedichte nicht vertieft lasen. In einem retrospektiven Interview heißt es hierzu:

Also ich lese nicht so wirklich alles dann so durch, sondern ich gucke so einfach, dadurch, dass ich ja auch bei Französisch nicht so viel verstehe, gucke ich einfach so erstmal welche Wörter fallen mir so direkt ins Auge, was ich mir so ableiten kann, oder was ich einfach schon kenne und dann gucke ich so erstmal nach dem Zusammenhang, ob ich mir das so ein bisschen erschließen kann, das Vokabular und so halt Bilder, wenn da auch welche noch dazu waren. (FrS4)

FrS4 bewertete die Gedichte anhand ihrer Gattungsmerkmale, wie beispielsweise das Vorhandensein von Reimen: „Das reimt sich auch“ (FrS4).

4.5 Schwierigkeiten

Die Untersuchung zeigt, dass die Schülerinnen auf verschiedene Schwierigkeiten gestoßen sind, während sie Gedichte auswählten:

1. Fehlende Kohärenz zwischen Titel und Suchbegriff: Wiederholt spiegelte der Titel der Gedichte nicht den tatsächlichen Inhalt wider, was die Schülerinnen vor Herausforderungen stellte. Anhand der verbalen Äußerungen ist festzustellen, dass verstärkt auf das Vorkommen des Suchbegriffs im Titel geachtet wurde. Dies führte bei FrS1 und FrS5 dazu, dass Gedichte als irrelevant erachtet wurden, wenn der gesuchte Begriff nicht im Titel erschien. Es wurde nicht weiter überprüft, ob dieses ggf. trotzdem zum Thema passte.
2. Schwierigkeiten bei der Identifikation von Gedichten: FrS2, FrS6 und FrS7 hatten Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Gedichten und anderen Textsorten, wie beispielsweise Informationstexten oder Biografien der Autor/innen.
3. Sprachliche Schwierigkeiten: Viele Gedichte waren sprachlich zu anspruchsvoll, was die Verständlichkeit und den Zugang erschwerte. Zusätzlich waren einigen Schülerinnen die französischen Begriffe zur Navigation auf der Webseite unbekannt, sodass z. B. nicht alle Optionen der Suchfunktion genutzt wurden. Statt

beispielsweise den Schwierigkeitsgrad der Gedichte bei der Suche einzugrenzen, suchte FrS3 nach einem Gedicht, das ohne intensive Lektüre verstanden werden konnte.

4. Fehlende Orientierung auf der Webseite: FrS2, FrS3, FrS6 und FrS7 fanden sich auf der Webseite nicht zurecht. Es konnte beobachtet werden, dass sie dazu neigten, auf Begriffe zu klicken, die sie nicht verstanden, was sie auf falsche Seiten führte (z. B. *À propos*). Das Klickverhalten war hier von erhöhter Geschwindigkeit charakterisiert. Es fiel ihnen dann wiederum schwer, auf die Trefferseite zu den Gedichten zurückzugelangen. So verloren sie den Überblick auf der Webseite.
5. Menge an Gedichten: Die große Anzahl an Gedichten führte dazu, dass einige Schülerinnen den Überblick verloren und Schwierigkeiten hatten, für sie relevante Gedichte zu finden. Da sie kaum oder keine Strategien zum Merken und Sortieren der Gedichte anwendeten, schafften FrS2 und FrS3 es nicht, Gedichte in einer engeren Auswahl zu behalten, um später eine endgültige Entscheidung treffen zu können – sie entschieden sich schließlich wahllos für ein Gedicht und konnten keine Begründung zum Bezug Sommer anführen.

4.6 Fallbeispiel FrS2

Im Folgenden wird der Fall FrS2 vertieft beleuchtet, da der Prozess von mehreren Hürden geprägt war. Anhand des Vorgehens von FrS2 wurden einige der Herausforderungen und nachteiligen strategischen Entscheidungen deutlich, die bei der Suche nach einem Gedicht auf der ausgewählten Webseite auftreten konnten. FrS2 klickte in der Hoffnung, relevante Informationen für ihr Anliegen zu finden, verschiedene Reiter in der Menüleiste an, darunter *Réciter*, *À propos* (Impressum), *Visionner*, *Écrire* und kam dann erst zu *Lire*. Dort hatte sie die Wahl zwischen *Poèmes* und *Poètes* und entschied sich für Letzteres. Sie äußerte den Wunsch, Gedichte über die Suche nach Autor/innen zu finden, die – so vermutete sie grundlos – etwas zum Thema Sommer geschrieben haben: Beim Anklicken einer Autorin in der Ergebnisliste äußerte sie: „Mal sehen, ob sie was zu Sommer geschrieben hat“ (FrS2). Sie bemerkte, dass ihre Strategie nicht zielführend war und wurde unsicher: „Ich weiß auch grad gar nicht, ob ich so im Dunkeln rumtappe oder ob ich den richtigen Weg genommen hab“ (FrS2). Trotzdem änderte sie ihre Strategie nicht und wählte am Ende ein Gedicht anhand des Titels aus, ohne es tatsächlich anzuklicken und zu lesen. Die Aufgabenstellung stand während des gesamten Bearbeitungsprozesses über die Chatfunktion zur Verfügung und wurde auch währenddessen noch einmal von FrS2 überprüft.

4.7 Einsatz von Hilfsmitteln

Es stand den Schülerinnen frei, für das Lösen der Aufgabe verschiedene Hilfsmittel zu nutzen (z. B. Zettel und Stift oder digitale Programme für Notizen, (digitale) Wörterbücher, Übersetzungsprogramme). Es wurden jedoch keine Vorgaben diesbezüglich in der Aufgabenstellung gemacht. Eine Schülerin überlegte zu Beginn, die Funktion der Webseite zu nutzen, das Interface (nicht die Gedichte) auf Englisch umzustellen, kam dann aber lachend zu dem Schluss: „Aber ich denke, das ist keine gute Idee. Das ist

nicht der Plan“ (FrS3). Keine der Schülerinnen verwendete die auf der Webseite vorhandenen Videos (u. a. Gedichtrezitationen) und Hyperlinks. Während alle Probandinnen auf Programme für Text-Übersetzungen wie Google Translate verzichteten, nutzten sie digitale Wörterbücher, um unbekannte Begriffe zu prüfen oder sich hinsichtlich der Bedeutung von Wörtern rückzuversichern (FrS3, FrS4). Die Schülerinnen hatten jedoch Schwierigkeiten im Umgang mit den digitalen Wörterbüchern: FrS3 gab Begriffe mit unbestimmtem Artikel ein (z. B. „des jours“) und erhielt dadurch eine falsche Übersetzung („tagelang“). Dann wollte sie das Wort „Ontario“ übersetzen, ohne dies als Eigennamen einer kanadischen Region zu erkennen. Auch hierfür erhielt sie keine Treffer, sie recherchierte aber die Bedeutung des Begriffes nicht weiter. FrS4 erkannte z. B. den englischen Begriff „vacation“ nicht als solchen und erhielt keine Übersetzung in dem auf Französisch eingestellten Wörterbuch. Bei der Nachfrage zum Einsatz von Hilfsmitteln äußerte FrS3 im sich anschließenden Interview, keine Übersetzungstools (mehr) zu verwenden, da diese nicht korrekt übersetzten:

Ich habe eine Zeit lang Google Translator benutzt, aber die übersetzen halt viel irgendwie falsch, weil die auch nicht irgendwie im Kontext lesen, sondern so Wörterbuch sind halt für einzelne Wörter da und Translator übersetzt teilweise auch ganze Texte. Und da wird dann viel falsch übersetzt, weil die irgendwie falsch lesen [...]. (FrS3)

5 Diskussion der Ergebnisse

Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich das Laut-Denken während der Gedichtsuche in Kombination mit retrospektiven Interviews als effektive Methode erwiesen hat, um das Vorgehen der Schülerinnen bei der Gedichtauswahl zu rekonstruieren. Durch das kombinierte Verfahren und die Bildschirmaufnahme konnten Einblicke in Denkprozesse und Strategien gewonnen sowie Hürden und der Umgang mit diesen identifiziert werden. Im Abgleich mit der zu erwartenden Vorgehensweise (vgl. 3.3) kann festgestellt werden, dass sich nicht alle Probandinnen einen ausreichenden Überblick verschafft haben und bereits einige gleich zu Beginn des Bearbeitungsprozesses Schwierigkeiten hatten, die gewünschten Gedichte zu finden und als solche zu identifizieren. Nicht alle haben die Suchfunktion entdeckt, keine der Probandinnen hat die Filterfunktion genutzt. Lesestrategien, die zum Einsatz kamen, waren v. a. das überfliegende Lesen. Jedoch bereits das selektive Lesen ausgewählter Gedichte, um in etwa die Passgenauigkeit zum Thema Sommer abschätzen zu können, stellte die Schülerinnen vor Herausforderungen. Besonders auffällig ist hier die teils starre Orientierung am Titel, die dazu führte, dass, sobald z. B. der Suchbegriff oder ein eindeutiger verwandter Begriff zum Thema Sommer nicht im Titel erschienen, ein Gedicht von vornherein aussortiert wurde. Demnach stellt der Titel das Kriterium dar, ob das jeweilige Gedicht thematisch einschlägig und für die Aufgabenstellung nützlich sein könnte (vgl. Philipp 2018: 61), was jedoch hinsichtlich der Textsorte und des Genres (poetische Arbitrarität, sprachliche Kreativität, Dissonanzen, Leerstellen usw.) ein wenig erfolgversprechendes Vorgehen ist. Das intensive Lesen eines gesamten Gedichtes und der Einsatz von Text-

verarbeitungsstrategien konnten nur sehr geringfügig beobachtet werden, was die Feststellung von Shibata & Omura (2020: 9) bestätigt: „[...] people become unable to read in-depth even when they need to, it becomes a problem too big to ignore.“ Die Schülerinnen neigen dazu, verschiedene analoge Vorgehensweisen wie das Markieren von Wörtern in den digitalen Raum zu übertragen, was aufgrund der Flüchtigkeit der Markierungen wenig zielführend ist. Zuvor ausgewählte Gedichte wiederzufinden, diese zu hierarchisieren und gegeneinander abzuwägen, gelingt den Probandinnen nicht, da die Menge an Gedichten die Behaltensleistung erschwert und sie nicht geordnet bzw. notiert werden.

Die Suche nach dem passgenauen Gedicht schien die Probandinnen stark zu leiten, was sich in Frustration (durch beispielsweise Ausdrücke wie „anstrengend“, FrS4) äußerte, sobald ein Gedichttitel nicht den Inhalt wie angenommen widerspiegelte. Schließlich konnte eine hohe Unsicherheit bei der finalen subjektiven Bewertung festgestellt werden: Die Entscheidung für ein Gedicht wurde mit Rückgriff auf emotionsgeleitetes Vokabular wie „mein Gefühl“ (FrS1) anhand einer antizipierten positiven Grundstimmung des Gedichts begründet, bei der der Inhalt eine stark untergeordnete Rolle spielte. Dies kann auch mit der Überschätzung des eigenen Leseverständnisses zusammenhängen (vgl. Stavanger Declaration 2019), da alle Probandinnen in den retrospektiven Interviews eine grundlegende Zufriedenheit mit ihrer Auswahl äußerten. Auch die vage Aufgabenstellung, die bewusst Raum für individuelle Schwerpunktsetzung lassen sollte, kann zu diesem Ergebnis geführt haben, da sich die Probandinnen stärker mit ihren eigenen Gedanken auseinandersetzen und so kein Abgleich jener Gedanken mit dem Inhalt in Erwägung gezogen wurde. Damit verkürzt sich die Lesezeit und es überwiegt eine emotionale Bewertung des Gelesenen anhand des Titels oder Teasers (vgl. die Studien von Knobloch-Westerwick & Westerwick 2020).

Die ausgewählte Webseite konfrontierte die Schülerinnen mit einer nicht-didaktisierten digitalen Quelle, auf der eine Vielzahl von Gedichten in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zugänglich war. Dementsprechend gab es unbekanntes Vokabular, das die Probandinnen vor diverse Schwierigkeiten stellte. Der Einsatz von Hilfsmitteln war einerseits stark limitiert und erwies sich andererseits als wenig erfolgreich (digitale Wörterbücher, s. 4.7). Im Vergleich zu der im Vorfeld durchgeführten Pilotstudie (spanischsprachiger Sachtext, vgl. Franke & Lachmund 2023: 29) wurde überraschenderweise von keiner der sieben Schülerinnen ein digitales Übersetzungsprogramm verwendet. Mögliche Gründe hierfür können in der poetischen Sprache (Sachtext vs. Gedicht) liegen, die ein Übersetzungsprogramm nicht immer fehlerfrei übertragen kann, oder im Format der Erhebung: Die Probandin FrS3 äußert zu Beginn der Laut-Denk-Phase die Überlegung, die Sprache der Webseite zur Erleichterung von Französisch auf Englisch umzustellen, jedoch verwirft sie diesen Gedanken (s. 4.7). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schülerinnen, obwohl ihnen die Nutzung jeglicher Hilfsmittel erlaubt war, den Testversuch mit den Gepflogenheiten des (Französisch-)Unterrichts assoziierten, in dem gewisse, zur Verfügung stehende Hilfsmittel nicht genutzt werden dürfen bzw. sollen, da sie als negativ oder als nicht immer hilfreich

für das Leseverstehen konnotiert sind. Um die Gründe und Motive hierzu näher beleuchten zu können, sind anschließende Studien mit einer größeren Stichprobe notwendig.

6 Limitationen

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse sind mehrere methodische Einschränkungen zu berücksichtigen. Das Sample ist aufgrund der geringen Anzahl der Befragten ($n = 7$), der ausschließlich weiblichen Probandinnen und der Streuung auf unterschiedliche Lernjahre nicht repräsentativ. Auch ein Vergleich der Probandinnen anhand ihrer Vorgehensweise in Korrelation mit ihrem Lernjahr hat sich als nicht zielführend herausgestellt und ist demnach nicht Teil dieses Beitrags. Das sprachliche und textsortenspezifische Vorwissen kann als sehr unterschiedlich ausgeprägt eingestuft werden. Aufgrund des Eintretens einer ersten Sättigung des Datenmaterials konnten einige bereits theoretisch erhobene bzw. empirisch überprüfte Kriterien bestätigt werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 32). Auch wenn es sich bei der Webseite um eine aus Lehrer/innenperspektive gut einzusetzende Quelle handelt, da sie monothematisch ist, ohne Werbung auskommt, sprachlich qualitativ gesicherte Inhalte anbietet, die nicht automatisch übersetzt werden können und eine differenzierte Suchfunktion bereithält – die sich mit ihren verschiedenen Sprachniveaus an den Bedürfnissen Fremdsprachenlernender orientiert –, handelt es sich jedoch nicht um die Art von Netzliteratur, die Jugendliche vermehrt in ihrem Alltag konsumieren. Netzliteratur in den sozialen Medien oder auf Apps wie Wattpad ist stärker in ein *Social Reading* eingebettet und ggf. multimedial, was nochmals andere Herausforderungen mit sich bringen kann. Mehr vom Algorithmus beeinflusst, wird zudem die Auswahl den Lesenden teilweise abgenommen.

7 Fazit und Ausblick

Die sich zeigende große Heterogenität der Schülerinnen hinsichtlich der Bearbeitungsgeschwindigkeit und der Anzahl an gesichteten Gedichten (s. 4.1) unterstreicht die Tatsache, dass fremdsprachliches Lesen ein äußerst individueller Prozess ist, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Dazu gehören neben der Aufmerksamkeitssteuerung die Organisation und Strukturierung von Informationen, die im digitalen Raum – sei es beim Lesen einer Webseite oder in den sozialen Netzwerken – flüchtiger und schwieriger festzuhalten sind.

Die Schülerinnen hätten an verschiedenen Stellen im Suchprozess von einem sowohl digitale als auch analoge Dimensionen beinhaltenden Hilfsangebot (z. B. Vokabelhilfen zur Transparentmachung der Menüleiste, Hinweise zu den verschiedenen Optionen der Suchfunktion) profitiert. Zusätzlich hätte die Erinnerung an den Einsatz von Lese- und Textverarbeitungsstrategien oder eine kleinschrittigere Aufgabenstellung, die

den Rechercheprozess ähnlich eines Scaffoldings abbildet, eine sinnvolle Unterstützung darstellen können.

Um die in den aktualisierten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2023: 8) geforderte Ausbildung literarästhetischer Kompetenzen im Rahmen der digitalen Transformation in die Praxis umsetzen zu können, müssen weiterhin Konzepte entwickelt werden, um die Lernenden beim Lesen authentischer fremdsprachlicher Quellen zu unterstützen. Hierfür müssen Lehrkräfte zunächst die digitalen Lesegewohnheiten der Lernenden kennen und abschätzen, um zu entscheiden, welcher Text sich für welches Leseziel eignet (Stichwort: Hilfsmiteinsatz), welche Lesestrategien aus dem Analogen in das Digitale übertragen bzw. angepasst werden müssen und wie diese bewusst gemacht/trainiert werden können. Um ein immersives, konzentriertes Lesen zu ermöglichen, müssen Lehrkräfte die Lernenden beim Wechsel in das *deep reading* literarischer Texte begleiten. Welche Rolle hierbei der Rückgang zu Papier vs. Bildschirm hat – wie das Karolinska-Institut (2023) mit ihrer Stellungnahme zur schwedischen Digitalisierungsstrategie der Bildung just empfahl – muss Schwerpunkt weiterer Untersuchungen sein.

Literatur

- Baron, Naomi S. (2015): *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bender, Michael (2020): Digitale Methoden und Kulturtechniken. In: Frieze, Heidrun; Nolden, Marcus; Rebane, Gala & Schreiter, Miriam (Hrsg.): *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*. Wiesbaden: Springer VS, 385–392 [DOI 10.1007/978-3-658-08357-1_48].
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 256–269.
- Delgado, Pablo; Vargas, Cristina; Ackerman, Rakefet & Salmerón, Ladislao (2018): Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25, 23–38 [DOI 10.1016/j.edur ev.2018.09.003].
- Diekmann, Andreas (2017): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1998): How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *Mind, Culture, and Activity* 5: 3, 178–186.
- Ernst, Thomas (2010): Weblogs. Ein globales Medienformat. In: Amann, Wilhelm; Mein, Georg & Parr, Rolf (Hrsg.): *Globalisierung und Gegenwartsliteratur*. Heidelberg: Synchron, 281–302.

- Franke, Manuela & Lachmund, Anne-Marie (2023): ¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales? – Un estudio exploratorio. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)* 35, 15–33 [DOI 10.4438/1571-4667-redele35-2023].
- Fritzenkötter, Stefanie (2022): Lyrik – Status Quo und Chancen für einen modernen Französischunterricht durch Lyrik 2.0. *Französisch heute* 53: 2, 30–35.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonulal, Talip (2019): The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool. *Contemporary Educational Technology* 10: 3, 309–323 [DOI 10.30935/cet.590108].
- Heine, Lena (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 2, 163–185.
- Heine, Lena (2013): Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse und in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13–31.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 43: 100–101, 4–10.
- Hille, Almut (2020): Digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Hille, Almut & Völkel, Oliver N. (Hrsg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 114–131.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012): *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Kammerer, Yvonne (2019): Textverständnis beim Lesen digitaler und gedruckter Texte. *Seminar* 3, 64–72.
- Karolinska-Institut (2023): *Entscheidung über den Vorschlag für eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Schulsystem 2023–2027* [Online: https://die-pädagogische-wen.de/wp-content/uploads/2023/07/Karolinska-Stellungnahme_2023_dt.pdf, 27.12.2023].
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2018): Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung. In: Kutzelmann, Sabine & Massler, Ute (Hrsg.): *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr, Francke, Attempto, 163–176.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf, 27.12.2023].
- Knobloch-Westerwick, Silvia & Westerwick, Axel (2020): *Mediated communication & you: An introduction to internet & media effects*. Oxford: Oxford University Press.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 476–490.

- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2012): Mobile-assisted language learning. In: Chapelle, Carol (Hrsg.): *The encyclopedia of applied linguistics*. New York: Wiley, 3701–3709.
- Les Voix de la Poésie (2023): *À propos (Impressum)* [Online: <https://lesvoixdelapoesie.ca/propos>, 27.12.2023].
- Liu, Ziming (2005): Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation* 61: 6, 700–712.
- Moritz, Christine & Corsten, Michael (2018): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer [DOI: 10.1007/978-3-658-15894-1].
- Naji, Jeneen (2021): *Digital poetry*. Cham: Springer.
- OECD = Organization for Economic Cooperation and Development (2021): *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. PISA, OECD-Publishing [DOI: 10.1787/a83d84cb-en].
- Philipp, Maik (2018): *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Tübingen: Francke.
- Philipp, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prüsmann, Franziska (2019): Qualitative Datenanalyse von Lehrereinschätzungen: Forschungsmethodische Überlegungen zur Dokumentarischen Methode und Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Wilden, Eva & Rossa, Henning (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Berlin: Peter Lang, 133–150 [Online: <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0hpt.10>, 27.12.2023].
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rosebrock, Cornelia (2020): Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *Leseforum Schweiz* 2, 1–16 [Online: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf, 27.12.2023].
- Shibata, Kengo & Omura, Hirohito (2010): Survey research on reading and writing for paper and electronic media. *Shigyo Times* 62: 10, 18–30.
- Shibata, Hirohito; Fukase, Yasuji; Hashimoto, Keisuke; Kinoshita, Yasuhiro; Kobayashi, Hideo; Nebashi, Satoshi; Omodani, Makoto & Takahasi, Tatsumi (2016): A proposal of future electronic paper in the office: Electronic paper as a special-purpose device cooperating with other devices. *ITE Transactions on Media Technology and Applications* 4: 4, 308–315.
- Shibata, Hirohito & Omura, Kengo (2020): *Why Digital Displays Cannot Replace Paper: The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*. Singapore: Springer.
- Stavanger Declaration (2019): *COST E-READ Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading* [Online: <http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>, 27.12.2023].
- Thiery, Sarah (2023): Instapoésie. Kreatives Schreiben in der Digitalität. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 180, 28–34.

- Thirunarayanan, Mandayam (2003): From thinkers to clickers: The World Wide Web and the transformation of the essence of being human. *Ubiquity* 5 [DOI: 10.1145/782792.777955].
- Tong, Allison; Sainsbury, Peter & Craig, Johnathan (2007): Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care* 19: 6, 349–357.
- Wattpad (2023): *Wattpad. The world's largest storytelling community* [Online: <https://www.wattpad.com>, 27.12.2023].
- Wilke, Franziska (2022): *Digital lesen: Wandel und Kontinuität einer literarischen Praktik*. Bielefeld: transcript.
- Winko, Simone (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. *Der Deutschunterricht* 5, 1–13.

Heterogenität und Inklusion

Grenzen und Entgrenzungen: Ethische Herausforderungen und Lösungsansätze für die Arbeit mit vulnerablen Lernenden in der Fremdsprachenforschung

SOPHIE ENGELN¹

Abstract

Während der Inklusionsdiskurs insgesamt in der Fremdsprachenforschung angekommen ist, wurden Chancen und Grenzen empirischer Zugänge zu inklusiven Unterrichtssettings sowie deren forschungsethische Implikationen bislang weniger diskutiert. Doch gerade potenziell vulnerable Personengruppen wie z. B. Lernende mit Fluchtgeschichte oder Lernbeeinträchtigungen verdienen eine besondere Aufmerksamkeit, wenn es um die Sicherstellung einer informierten und freiwilligen Studienteilnahme sowie die Auswahl einer angemessenen und verantwortbaren Forschungsmethodik geht. Ausgehend von einem qualitativen Forschungsprojekt zu Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten im Französischunterricht wird illustriert, welche forschungsethischen Herausforderungen sich bei empirischer Forschung in inklusiven Schulkontexten ergeben können und welche möglichen Lösungsansätze erarbeitet wurden. Diese erfordern, vulnerable Lernende im Sinne einer partizipativen Forschung in die Gestaltung des Forschungsprozesses einzubeziehen und die klassische Dichotomie von forschenden und beforschten Personen aufzubrechen.

While inclusion as a topic has gained importance in foreign language research, the opportunities and limitations of empirical approaches to inclusive educational settings and their ethical implications have been less discussed so far. Potentially vulnerable groups, such as learners with a refugee background or learning disabilities, deserve particular attention when it comes to ensuring informed and voluntary participation in a research project and the selection of appropriate and responsible research methodology. Drawing on insights from a qualitative research project on dyslexia in the French language classroom, this paper illustrates the ethical challenges that may arise in empirical research in inclusive settings and discusses possible solutions that have been developed in the project. These solutions require involving vulnerable learners in the design of the research process, thus breaking down the traditional dichotomy between researchers and researched individuals.

¹ Dr. Sophie Engelen, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Romanistik, Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, Karl-Glöckner-Str. 21G, 35394 Gießen, E-Mail: Sophie.I.Engelen@rom.jlug.de.

1 Einleitung

Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung findet meist in unmittelbarem Kontakt zu verschiedenen Akteur/innen des Bildungssystems statt. Dazu zählen sehr unterschiedliche Personengruppen wie (angehende) Lehrkräfte, Fach- und Schulleitungen, Inklusionskräfte, Betreuungspersonen, Erziehungsberechtigte und natürlich die Schüler/innen selbst. In diesem heterogenen Feld erscheint eine Aushandlung von Standards für die Zusammenarbeit nötig, um Forschungspartner/innen² zu schützen und Rollenbeziehungen in oftmals asymmetrischen Machtverhältnissen transparent zu gestalten (vgl. Hopf 2017: 591). Für die Fremdsprachenforschung liegt mit dem Ethik-Kodex der DGFF ein Referenzwerk vor, das den „Rechten von Forschungsbeteiligten“ (DGFF 2019: § 3) einen eigenen Absatz widmet und folgende Maßgaben für den Umgang mit Forschungspartner/innen formuliert:

Fremdsprachenforscherinnen und -forscher sind sich der Besonderheit der Rollenbeziehung, unterschiedlicher Motivationslagen der Beteiligten und der daraus resultierenden Verantwortung bewusst. Sie stellen sicher, dass durch die Forschung Würde und Integrität der teilnehmenden Personen nicht beeinträchtigt werden und die Persönlichkeitsrechte der in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen unter allen Umständen respektiert werden. Fremdsprachenforscherinnen und -forscher treffen alle geeigneten Maßnahmen, Rechte, Interessen und Wohlbefinden der an der Forschung teilnehmenden Personen zu gewährleisten und sind bestrebt, Risiken auszuschließen (ebd.: 4).

Während diese Grundsätze auf konzeptueller Ebene in der *scientific community* auf breite Zustimmung stoßen, kann ihre konkrete Umsetzung in die Forschungspraxis eine Herausforderung darstellen, denn Forschenden kommt im deutschen Wissenschaftssystem eine besonders hohe Eigenverantwortung zu: Eine lösungsorientierte *Clearance* durch universitäre Ethikkommissionen, wie sie im angloamerikanischen Raum etabliert ist, ist im deutschen Wissenschaftssystem weiterhin nicht obligatorisch (vgl. Viebrock 2015: 87, 135–136) – wenn auch im Bereich der schulbezogenen Forschung Genehmigungsverfahren durch Schulleitungen oder Kultusministerien vorgesehen sind.³ Eine eigenständige Auseinandersetzung mit den forschungsethischen Bedingungen der eigenen Arbeit erscheint somit umso notwendiger.

Für inklusive Forschungsansätze ergibt sich dieses Erfordernis in noch deutlicherer Weise, denn diese bergen – entgegen ihrer genuinen Zielsetzungen – das Risiko, kognitive, psychische oder physische Differenzen zwischen Lernenden zusätzlich zu markieren oder hervorzuheben, da beispielsweise in komparativer Perspektive nach Unterschieden zwischen Lernenden ohne bzw. mit verschiedenen Inklusionsbedarfen gefragt oder dezidiert die Wirksamkeit von Interventions- oder Differenzierungsmaßnahmen evaluiert wird. Schlimmstenfalls könnte dies dazu führen, mögliche Unter-

2 Im Folgenden wird der Begriff der Forschungspartner/in (z. B. in Abgrenzung zu „Proband/in“) genutzt, um den kooperativen Gedanken einer partizipativen Forschung zu untermauern, der den beteiligten Personen Raum für die Gestaltung von Forschungsbeziehungen einräumt.

3 Eine Übersicht über die bundeslandspezifischen Regelungen findet sich auf den Seiten des *Verbundes Forschungsdaten Bildung* (siehe: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/genuehmigungen>, 28.02.2024).

schiede zwischen Schüler/innen durch differenzsensible Forschungsansätze erst zu konstruieren, Lernende so vor ihren Mitschüler/innen zu exponieren oder ein Differenzempfinden seitens der betroffenen Personen hervorzurufen (vgl. Martens 2015: 212–213).

Der Begriff der Vulnerabilität wird im Folgenden aus der psychologischen Diskussion auf die Fremdsprachenforschung übertragen, um die spezifische Rolle von Lernenden im Kontext inklusions- bzw. differenzsensibler Forschung zu beschreiben und Eckpunkte für einen forschungsethisch angemessenen Umgang mit dieser Personengruppe aufzuzeigen.

2 Das Konzept der Vulnerabilität – und seine Relevanz für die Fremdsprachenforschung

Der Begriff der Vulnerabilität ist in unterschiedlichen Disziplinen gebräuchlich. Beispielsweise wird er in der Informatik verwendet, um Sicherheitslücken von Computersystemen zu bezeichnen; in der Medizin beschreibt er die erwartbare Anfälligkeit von Menschen, von bestimmten Krankheiten betroffen zu sein (vgl. Wirtz 2021: 69). Folgt man dem Ursprung des Begriffes (lat. *vulnerare*), bezeichnet er eine potenzielle Verwundbarkeit bzw. Verletzlichkeit einer Sache, eines Systems, eines Lebewesens oder eines Menschen. Besonders intensiv wurde das Konzept der Vulnerabilität in einer der zentralen Bezugsdisziplinen der Fremdsprachenforschung, der Psychologie, ausgearbeitet. Dort bezeichnet es „ein Konstrukt, mit dem individuelle Dispositionen erkannt werden können“ (ebd.), das von dem Begriff der Resilienz abgegrenzt wird.⁴ Ein zentrales Merkmal des Vulnerabilitätsbegriffes in der Psychologie ist, dass diese nicht als statisch, sondern als dynamisch und kontextgebunden verstanden wird: Vulnerabilität ergibt sich aus einem Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren, die sowohl von der betroffenen Person als auch ihrem Umfeld ausgehen (vgl. ebd.). Zudem wird angenommen, dass es im Leben besonders vulnerable Phasen gibt, z. B. bei entwicklungsbezogenen Übergängen und Diskontinuitäten wie der Adoleszenz, kritischen Lebensereignissen oder Umbrüchen in Bildungs- und Berufsbiografien.

Daraus ergeben sich verschiedene Anknüpfungspunkte für die empirische Fremdsprachenforschung: Gerade wenn wir uns mit Fremdsprachenlernenden in inklusiven Settings beschäftigen, stehen oftmals Schüler/innen im Fokus, die ein jüngeres Lebensalter aufweisen und in latenten oder expliziten Abhängigkeitsverhältnissen zu Lehrkräften, Betreuungspersonen oder eben auch Forscher/innen stehen, die ihre Bildungsinstitutionen aufsuchen. Diese potenzielle Alters-, Wissens- und Machtasymmetrie, die den verschiedenen Rollenbeziehungen innewohnen kann, und auch für das Verhältnis von Forscher/innen und Forschungspartner/innen charakteristisch ist, bedarf einer fortwährenden Reflexion bzw. der transparenten Darlegung innerhalb des Forschungs-

4 Resilienz bezeichnet die Kapazität des Menschen, adäquat auf Probleme und Lebenskrisen zu reagieren und sich auch unfreiwillig und negativ veränderten Lebenssituationen anzupassen (vgl. Wirtz 2021: 70).

prozesses (vgl. Miethe 2013: 928). Dies betrifft nicht nur das Auftreten und Verhalten als Forschende, sondern auch die Position und die konkreten Handlungs- und Entscheidungsspielräume, die den Forschungspartner/innen zugeschrieben werden. Diese können über die Etablierung von „Voice-, Choice- und Exit-Optionen“ (Oppermann, Schröder, Winter & Wolff 2018: 51–52) geschaffen werden, also die Möglichkeit, sich als Forschungspartner/in während der Studienteilnahme offen zu dem eigenen Wohlbe- finden zu äußern, zwischen verschiedenen Optionen bezüglich der Durchführungs- modalitäten zu wählen (z. B. in Bezug auf Ort und Zeit einer Interviewdurchführung) bzw. die Mitwirkung an der Studie ohne Angabe von Gründen jederzeit revidieren zu können (vgl. Kap. 4.3).

3 **Forschungskontext: Französischlernen mit Lese- Rechtschreib-Schwierigkeiten**

Die skizzierten Dimensionen des Vulnerabilitätsbegriffes sowie die besonderen Herausforderungen, die sich im Kontext inklusiver Fremdsprachenforschung ergeben können, werden im Folgenden exemplarisch anhand von forschungsmethodischen und -ethischen Entscheidungen diskutiert, die im Rahmen des Dissertationsprojektes „Französischlernen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Eine qualitative Studie im Unterricht der Sekundarstufen I und II“ (Engelen 2023) getroffen wurden. Zielsetzung der qualitativ-explorativen Studie war es, einen möglichst vielschichtigen Zugang zu dem bislang kaum erforschten Gegenstandsbereich des Französischlernens mit LRS zu schaffen und so einen Beitrag zu einer unterrichtsbezogenen Grundlagenforschung in diesem Themenfeld zu leisten. Zentrale Leitfragen der Studie zielten zum einen auf die konkrete fremdsprachliche Performanz der Schüler/innen im Französischunterricht, d. h. beispielsweise Stärken und Schwächen von Lernenden mit LRS im schriftsprachlichen Bereich, Lern- und Kompensationsstrategien sowie Unterstützungssysteme. Zum anderen wurde die Perspektive der betroffenen Schüler/innen auf ihr Französischlernen und ihre individuellen bildungsbiografischen Wege in den Französischunterricht nachgezeichnet (vgl. ebd.: 103–104).

Um diese Fragestellungen zu beantworten, erschien eine Triangulation verschiedener Datenerhebungs- bzw. -auswertungsmethoden gegenstandsangemessen: Es erfolgte eine mehrwöchige, analoge Beobachtung des Französischunterrichts; parallel dazu wurden die schriftlichen Notizen, Tafelabschriften, Hausaufgaben, Klassenarbeiten und Vokabeltests aller Lernenden erfasst. Den Abschluss der Datenerhebungen bildeten leitfadengestützte Interviews, die ausschließlich mit den von LRS betroffenen Lernenden durchgeführt wurden. Die anschließende Datenauswertung erfolgte anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz sowie korpusanalytischen Verfahren.⁵ An der Studie haben Schüler/innen verschiedener Gymnasien und Gesamtschulen in Hessen und NRW teilgenommen, die Französisch als zweite Fremd-

5 Für eine detaillierte Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns siehe Engelen (2023: 117–141).

sprache erlernten und zum Erhebungszeitraum zwischen 12–18 Jahren alt waren. Um von einer schulrechtlich verbindlichen Diagnostik auszugehen und die Vergleichbarkeit der einzelnen Fälle zu erhöhen, wurden nur Schüler/innen in die Datenerhebung aufgenommen, für die eine aktuelle und anerkannte Diagnose der Lese-Rechtschreib-Störung nach ICD-10 (vgl. Dilling, Mombour & Schmidt 2018) vorlag. Somit fokussiert die Studie eine besonders ausgeprägte Form von LRS, die zudem von einer Instanz wie z. B. Schulpsycholog/innen offiziell diagnostiziert und dokumentiert wurde.

4 Ethische Herausforderungen und Lösungsansätze für die Arbeit mit vulnerablen Lernenden in der Fremdsprachenforschung

Mit den Fragen nach der Gestaltung des initialen Zugangs zum Forschungsfeld (vgl. Kap. 4.1) sowie der Wahrung einer freiwilligen, informierten Studienteilnahme (vgl. Kap. 4.2) und des Prinzips der Nicht-Schädigung (vgl. Kap. 4.3) werden im Folgenden drei zentrale forschungsethische bzw. -methodische Herausforderungen sowie Lösungsperspektiven diskutiert, die für das angeführte Forschungsprojekt maßgeblich waren.

4.1 Zugang zum Forschungsfeld und Akquise von Forschungspartner/innen

Nicht selten besteht eine wesentliche Herausforderung empirischer Forschungsprojekte im Schulkontext darin, einen Zugang zum Forschungsfeld, zu Entscheidungsstragenden und geeigneten Forschungspartner/innen zu finden und diese von einer Studienteilnahme zu überzeugen. Zudem muss geklärt werden, inwieweit eine Mitwirkung für die Lernenden möglich und in dem jeweiligen Umfeld umsetzbar sowie verantwortbar erscheint. Bei Forschungsprojekten in inklusiven Settings sollten diese Fragen mit noch größerem Nachdruck gestellt werden, denn potenziell vulnerable Personengruppen wie z. B. Lernende mit Fluchtgeschichte, Lernbeeinträchtigungen oder anderen spezifischen Dispositionen müssen womöglich auf anderen Wegen und unter Einbezug komplexerer Vorüberlegungen adressiert werden, um eine freiwillige Studienteilnahme sicherzustellen (vgl. Kap. 4.2) und die Maxime der Nicht-Schädigung von Forschungspartner/innen (vgl. Kap. 4.3) zu wahren. Im Fall der angeführten Studie zeigte sich bei dem Erstkontakt zu potenziellen Forschungspartner/innen, dass viele Schüler/innen dem Bestreben, eine Studie zu LRS im Französischunterricht durchzuführen, mit Skepsis und Vorbehalten begegneten. Wie sich im Verlauf der Zusammenarbeit mit den betroffenen Lernenden zeigte – insofern diese zustande kam – war dies beispielsweise auf negative Vorerfahrungen mit wiederholt zu durchlaufenden und als bloßstellend erlebten Diagnoseverfahren oder eine empfundene Bagatellisierung der eigenen Schwierigkeiten zurückzuführen (vgl. auch Engelen 2021). Vor diesem Hintergrund war eine dezidierte Zielsetzung der Studie, während der gesamten Dauer der mehrwöchigen Datenerhebungen ein „vertrauensvolles Arbeitsbündnis“ (Legutke & Schramm 2016: 109) zu den Lernenden aufzubauen – oder, um es mit Worten der

berufsethischen Richtlinien der *Deutschen Gesellschaft für Psychologie* zu sagen – eine „professionelle Beziehungsqualität“ (DGPs 2016: Abs. 5.2) zu etablieren. Diese ist gleichzeitig von einer vertrauensvollen und zugewandten Haltung, aber auch einer respektvollen und angemessenen Distanz zu den Forschungspartner/innen gekennzeichnet.

Ein Ansatz zur Gestaltung eines möglichst ‚sanften‘ Feldzugangs besteht darin, einen schrittweisen und vorsichtigen Erstkontakt zu potenziellen Forschungspartner/innen zu suchen, indem Lehrkräfte oder vertraute Personen als Mediator/innen einbezogen werden. So kann eine niedrigschwellige Annäherung an potenziell vulnerable Personengruppen erfolgen und zugleich abgesichert werden, dass keine grundsätzlichen Bedenken gegenüber einer Studienteilnahme aus der Sicht von Dritten bestehen. Ausschlusskriterien für eine Fortführung der Kontaktaufnahme waren im Fall der Studie, dass die Lernenden bereits Erfahrungen mit vergleichbaren Forschungsprojekten gesammelt haben oder eine Erkrankung bzw. so hohe psychosoziale Belastung vorliegt, dass eine Studienteilnahme nicht verantwortbar erschienen wäre. Dies wurde anhand einer Vorstudie in Form von Kurzfragebögen umgesetzt, die an Schulen und Fachseminare in einem erreichbaren geografischen Umfeld versandt wurden und der Exploration der jeweiligen Lehr-Lernkontexte dienen sollten. Bei einem positiven Erstkontakt schlossen Vorgespräche mit Lehrkräften und Erziehungsberechtigten an; erst dann kam es in der Regel zu einem direkten Kontakt zu den von LRS betroffenen Schüler/innen.

Die transparente Formulierung einzelner Schritte für einen sukzessiven Feldzugang sowie das Aufstellen von *Sampling*-Kriterien, d. h. Auswahlkriterien für mögliche Forschungspartner/innen, kann somit ein ressourcenorientiertes Arbeiten unterstützen und dazu verhelfen, sogenannte „Datenfriedhöfe“ (Caspari 2022: 214) zu vermeiden – also große Mengen von Daten anzusammeln, die anschließend nicht ausgewertet werden. An dieser Stelle ist kritisch zu reflektieren, dass es im Fall der Studie durch das sehr enge *Sampling*-Kriterium der offiziellen Diagnostik einer Lese-Rechtschreib-Störung zu einem Ausschluss von Lernenden kam, die von vergleichbaren Beeinträchtigungen des Schriftspracherwerbs betroffen waren, ohne jedoch bereits eine Diagnostik durchlaufen zu haben. Diese Problematik lässt sich im Rahmen einzelner Forschungsprojekte nur schwerlich auflösen: Ein Ansatz bestünde in der Durchführung einer angepassten Folgeforschung, die jedoch eher im Rahmen von Forschungsverbunden möglich wäre. Ertragreich erschien im Fall der Studie zu LRS im Französischunterricht jedoch, das Ideal einer ‚Win-win-Situation‘ für Forschende und Forschungspartner/innen zu verfolgen: So wurde mit einigen Schulen eine längerfristige Kooperation aufgebaut; neue Erkenntnisse sowie ableitbare fachdidaktische Impulse konnten im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften diskutiert werden. Dies ermöglichte, das Forschungsfeld auf konstruktive Weise wieder zu verlassen und einen engen Austausch zwischen fremdsprachendidaktischer Forschung und Schulpraxis zu etablieren.

4.2 Freiwilligkeit der Teilnahme und informierte Einwilligung

Eine zweite forschungsethische Herausforderung im Kontext inklusionssensibler Forschung stellt die Sicherstellung einer informierten Einwilligung zu einer freiwilligen Studienteilnahme dar. Dies kann mit verschiedenen Hürden verbunden sein, wie der Ethik-Kodex der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* verdeutlicht:

Besondere Anstrengungen zur Gewährleistung einer angemessenen Information sind erforderlich, wenn davon auszugehen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund ihres *Bildungskapitals, ihrer Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihrer Sprachkompetenzen* nicht ohne spezifische Informationen die Intentionen und Modalitäten des Forschungsvorhabens durchdringen können (DGfE 2016, § 4, Abs. 2, Herv. der Verf.).

Haben Schüler/innen beispielsweise Schwierigkeiten, (schriftliche) Informationen zu den Modalitäten einer Studie (in deutscher Sprache) zu verstehen, müssen alternative Lösungen und Präsentationsformen gefunden werden, um den potenziellen Forschungspartner/innen eine informierte und reflektierte Teilnahme-Entscheidung zu ermöglichen. Anderenfalls kann es zu einer vorgetäuschten oder aus einem Nicht-Verstehen der Informationen resultierenden Zustimmung zur Studienteilnahme kommen, die von Thompson (2002: 11) als „misinformed consent“ bzw. von Miethe & Gahleitner (2010: 575) als „pseudo-consent“ bezeichnet wird. Folglich sollte je nach inklusivem Setting für eine adressatengerechte Bereitstellung von Informationen über Ziele, Methoden, Dauer und mögliche Risiken der Studie gesorgt werden.

Hinsichtlich des vorgestellten Forschungsprojektes ergab sich somit eine vielschichtige Herausforderung: Die relevanten Informationen zu dem Forschungsvorhaben mussten für verschiedene Kontaktpersonen und *Gatekeeper* aufbereitet werden, die mit sehr unterschiedlichem Kontextwissen über eine Studienteilnahme entschieden (z. B. Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft). Besonders im Fokus stand die rezipientenorientierte Aufbereitung der Informationen für die primären Forschungspartner/innen der Studie, also die von LRS betroffenen Schüler/innen im Alter von 12–18 Jahren. Für diese – durchaus heterogene – Personengruppe war anzunehmen, dass sie womöglich Schwierigkeiten bei der Textrezeption haben könnte und mit Fachbegriffen und Wissenschaftsjargon nicht vertraut ist (vgl. Trautmann 2010: 140–142).

Diese möglichen Einschränkungen bei der Einholung des *informed consent* der Lernenden wurden vorentlastet, indem vor Beginn der Datenerhebungen die schriftlichen Informationen über die Studie um eine persönliche, mündliche Vorstellung des Forschungsprojektes in den Lerngruppen ergänzt wurden, in deren Rahmen auch Rückfragen geklärt werden konnten. Denn wie Melville & Hincks (2016: 4) argumentieren, kann bereits die Wahl des passenden Mediums eine entscheidende Rolle für den Aufbau einer Forschungsbeziehung ‚auf Augenhöhe‘ spielen: „Some ethical guidelines encourage researchers to talk to prospective participants face-to-face, which can be especially useful for delivering information to people with poor literacy skills or people who feel intimidated by written documents.“

Ein weiterer Lösungsansatz bestand darin, für die verschiedenen Adressat/innen individuelle Informationsschreiben bzw. Einverständniserklärungen aufzusetzen, die in sprachlichen, inhaltlichen und formalen Merkmalen an die jeweilige Zielgruppe angepasst wurden. Beispielsweise wurden die Unterlagen, die sich an Schüler/innen der 6.-9. Klasse richteten, syntaktisch und inhaltlich vereinfacht, wenn möglich gekürzt und relevante Fachbegriffe paraphrasiert bzw. erläutert. Je nach konkretem Forschungskontext kann sich eine Orientierung an den Maßgaben der *leichten Sprache* anbieten, die hilfreiche Ansätze für die Vermittlung zwischen Fach- und Laiensprache bereitstellt (vgl. El Sherbiny Ismail, Engelen & Gerstenberg erscheint 2025).⁶ Neben der sprachlichen und inhaltlichen Adaption von Texten kann ebenfalls die visuelle Präsentation der studienbezogenen Informationen optimiert werden. Bei LRS wird beispielsweise empfohlen, das Layout von Texten zu reduzieren, eine serifenfreie Schriftart zu wählen und Zeilen- sowie Buchstabenabstände zu erhöhen, um den Leseprozess zu entlasten (vgl. Gerlach 2019).

Darüber hinaus erschien gerade innerhalb des Themenfeldes LRS zentral, die verwendeten Begrifflichkeiten kritisch zu reflektieren, um mögliche *Labeling*-Effekte oder pathologisierende Terminologie zu vermeiden. Darin liegt die Entscheidung der Autorin begründet, den Begriff „Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten“ bzw. „LRS“ zu nutzen, der in pädagogischen und fachdidaktischen Diskursen geläufig ist und zu einem weniger defizitorientierten Sprachgebrauch beiträgt. Die Informierung der Studienteilnehmenden stellt jedoch eine Gratwanderung – und ein nicht gänzlich auflösbares Dilemma – dar, das sich zwischen konkurrierenden Ansprüchen auf Transparenz, Offenheit und Ehrlichkeit gegenüber den Forschungspartner/innen einerseits und dem Ideal einer möglichst objektiven und unbeeinflussten Erforschung des Themenbereiches andererseits erstreckt. Denn die konkrete Formulierung von Studieninhalten und -zielen kann zu einer Gefährdung der Teilnahmebereitschaft führen oder ein sozial erwünschtes Verhalten der Forschungspartner/innen hervorrufen, was die Studienergebnisse verzerren würde: Dies wird auch unter den Begriffen des „Hawthorne-Effektes“ bzw. der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ gefasst (z. B. Albert & Marx 2016: 39, 47).

4.3 Wahrung des Prinzips der Nicht-Schädigung

Als dritte ethische Herausforderung bei der Forschung in inklusiven Settings ist die Wahrung des „Prinzips der Nicht-Schädigung“ (Hopf 2017: 594) anzuführen. Dieses umfasst in der Regel Aspekte wie die Gewährleistung von Vertraulichkeit, Datenschutz und Anonymisierung; aber auch die Möglichkeit eines frühzeitigen Studienabbruchs, ohne dass die betreffenden Personen negative Konsequenzen befürchten müssen. Im Fall des genannten Forschungsprojektes kamen weitere Herausforderungen hinzu: Neben ihrem großen Potenzial für die Erschließung der Schülersicht auf den Fremdsprachenunterricht bargen insbesondere die Interviews mit den von LRS betroffenen Schüler/innen das Risiko, negative Emotionen wie Prüfungs- oder Sprechangst und

6 Einen Überblick über relevante Orientierungswerke zur leichten Sprache im Deutschen und Englischen stellt Quast (2023: 273–281) zur Verfügung.

sehr belastende Erlebnisse wie beispielsweise soziale Ausgrenzungserfahrungen, ungewollte Schulwechsel oder Klassenwiederholungen durch ein erneutes Erleben im Rahmen der Erzählungen zu reaktualisieren. Denn gerade bei narrativ orientierten Interviewformen ergeben sich nicht selten sogenannte „Zugzwänge des Erzählens“ (Kallmeyer & Schütze 1977: 187), die darin bestehen, dass individuelle Erzählungen hinreichend strukturiert, mit Details angereichert und schließlich auch zu Ende geführt werden müssen, um sie den Rezipierenden verständlich zu machen. So können die interviewten Personen selbst von Erzählsituationen und hierbei evozierten Emotionen überrascht werden, in die sie ihre eigenen Narrationen geführt haben. Dies zeigte sich beispielsweise, als eine Forschungspartnerin zu zittern begann, als sie von einer als bloßstellend erlebten Unterrichtssituation berichtete, in deren Rahmen sie vor ihren Mitschüler/innen nur sehr fehlerhaft einen Text vorlesen konnte (vgl. Engelen 2023: 196).

Darüber hinaus warnt Miethe (2013: 933) vor der Etablierung „quasi-therapeutischer Settings“ im Rahmen von Interviewsituationen, die durch ein unangemessenes Rollenverständnis bzw. eine fehlgeleitete Gesprächsführung von Interviewenden entstehen können. Dies ist der Fall, wenn die professionell-distanzierte Forscherrolle verlassen wird und ein impliziter Wechsel hin zu einer psychologischen Intervention erfolgt, in der konkrete Lösungen für individuelle Probleme erarbeitet werden. Doch die Funktion der Datenerhebungsmethode des Interviews sollte unmissverständlich geklärt werden: Es dient nicht als Ort, an dem bestehende Probleme aufgearbeitet oder gar therapiert werden – auch wenn man als Forscher/in dem „Prinzip der Nicht-Schädigung“ (Hopf 2017: 594) verpflichtet ist.

Im Rahmen der Studie wurde dem vorgebeugt, indem ganz dezidiert *nicht* auf potenzielle Lösungsperspektiven für bestimmte Schwierigkeiten eingegangen wurde, die von den Lernenden im Rahmen der Interviews angesprochen wurden – auch wenn dies aus didaktischer Perspektive oftmals möglich gewesen wäre. Dieser Anspruch an die Gesprächsführung wirkt sich ebenfalls auf die Interviewenden aus, denn auch sie können herausfordernde und stark negative, emotionale Erzählsituationen als Belastung erleben und sich in ihrer professionell-distanzierten Rolle hilf- oder empathielos fühlen. Im Kontext psychologischer Forschung zu traumatischen Erlebnissen wie Gewalt- oder Missbrauchserfahrungen wird dies als „secondary trauma“ (Williamson, Gregory, Abrahams, Aghtaie, Walker & Hester 2020: 55) bezeichnet, das über einen kollegialen Austausch, professionelle Supervision und die gezielte Entwicklung von Coping-Strategien (vgl. ebd.: 65–66) aufgefangen werden kann. Auch wenn im Kontext der Fremdsprachenforschung existenzbedrohende Erlebnisse eher seltener thematisiert werden dürften, sollte die Intensität der Emotionen, die das Erzählen und Wiedererleben sehr belastender, auch bildungsbiographischer Lebensereignisse hervorrufen kann, niemals unterschätzt werden. Um die Schüler/innen nicht stark aufgewühlt aus der jeweiligen Interviewsituation entlassen zu müssen und diese angemessen abzuschließen, wurden Anlaufstellen und Hilfsangebote für die jeweilige Zielgruppe zusammen-

gestellt, die bei Bedarf ausgehändigt werden konnten. Außerdem erfolgten kurze Reflexionen und Evaluationen der durchgeführten Interviews, in deren Rahmen die Interviewpartner/innen ihr Feedback gegenüber der Forscherin formulieren konnten.

Darüber hinaus wurden für die Datenerhebungen und insbesondere die Schülerinterviews sogenannte „Voice-, Choice- und Exit-Optionen“ (Oppermann et al. 2018: 51–52) geschaffen. Hierbei handelt es sich um ein Konzept, das aus dem organisationalen Kinderschutz stammt und beispielsweise bei der Prävention sexueller Gewalt gegenüber Schutzbefohlenen in Vereinen und Jugendorganisationen Anwendung findet. Im Sinne einer partizipativen Forschung kann auf diesem Weg Studienteilnehmenden eine gewisse Mitgestaltung des Forschungsprozesses ermöglicht werden (vgl. Hauser 2020). Beispielsweise wurde den von LRS betroffenen Schüler/innen die Möglichkeit eingeräumt, die Interviewmodalitäten mitzubestimmen und Ort und Zeit für ihre Durchführung zu wählen. Dies trug zu einem geschützten und angenehmen Gesprächsklima bei. Zudem wurde unmittelbar vor dem Interview erneut auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Möglichkeit hingewiesen, Fragen der Interviewerin ohne Begründung nicht zu beantworten. Die Maxime der freiwilligen Studienteilnahme impliziert auch, dass ein Abbruch des Interviews bzw. ein nachträglicher Rückzug der Daten möglich sein sollte, ohne dass negative Konsequenzen auf sozialer, finanzieller oder ausbildungsbezogener bzw. beruflicher Ebene zu befürchten wären (vgl. DGFF 2019: § 3, Abs. 2). Im schulischen Kontext wurde insbesondere betont, dass die Studienteilnahme nicht an die Leistungsbewertung gebunden ist. Zudem wurde eine Gesprächsstrategie gewählt, die vorsah, auch bei unangenehmen Schilderungen eine affirmative, aktive Gesprächsführung beizubehalten und potenziell sensible Themen im Interviewverlauf erst später anzusprechen, wenn ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen Interviewerin und Schüler/in etabliert wurde (vgl. Trautmann 2010: 95–96). Wäre es zu einer für die Forschungspartner/innen so belastenden Gesprächssituation gekommen, dass eine Weiterführung des Interviews nicht mehr hätte verantwortet werden können, wäre ein Abbruch des Interviews vorgeschlagen worden; dieser Fall ist jedoch nicht eingetreten.

Auch in Bezug auf die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen ergab sich die Notwendigkeit einer umfassenden Reflexion des Datenerhebungsinstrumentes: Im Rahmen der Pilotstudie wurden videographische Aufzeichnungen des Französischunterrichts vorgenommen, da eine ursprünglich formulierte Forschungsfrage der Studie sich ganz dezidiert auch auf phonetische Merkmale der Lersprache bezog (vgl. Engelen 2023: 120–121). Es wurden jedoch deutliche Methodeneffekte festgestellt, da einige Schüler/innen mit LRS laut Lehrkraft ihre mündliche Mitarbeit reduzierten und insbesondere Arbeitsaufträge mit Bezug zur Schriftsprache systematisch vermieden (z. B. waren sie nicht mehr bereit, schriftlich verfasste Texte zu präsentieren oder aus dem Lehrwerk vorzulesen). Folglich wurde die „Invasivität“ (Ricart Brede 2014: 138) der Methode als zu hoch eingeschätzt und stattdessen analoge Unterrichtsbeobachtungen anhand teilstrukturierter Beobachtungsbögen als Instrument der Datenerhebung in die Studie implementiert. So konnte eine potenzielle ‚Schädigung‘ von Forschungspartner/innen, hier in Form einer herabgesetzten Partizipation und Motivation für

den Französischunterricht sowie einem wahrscheinlich geringeren Lernzuwachs, abgewendet oder zumindest reduziert werden. An diesem Punkt wird deutlich, dass forschungsethische Überlegungen oftmals in einem engen, direkten und wechselseitigen Zusammenhang zu forschungsmethodischen Entscheidungen stehen (vgl. Viebrock 2015: 143–144).

5 Fazit und Perspektiven

Wir als Akteur/innen innerhalb der Fremdsprachenforschung tragen Verantwortung dafür, mit der möglichen Alters-, Wissens- und Machtasymmetrie, die unsere Präsenz im Forschungsfeld Schule mit sich bringt, gegenüber allen beteiligten Personen sorgsam und verantwortungsbewusst umzugehen. Dazu ist nötig, die forschungsethischen Implikationen und Herausforderungen, die empirische Forschung gerade in inklusiven Settings mit sich bringt, zu reflektieren und möglichst konkrete Lösungsansätze zu formulieren, die sich an den Rechten und Bedürfnissen der Forschungspartner/innen orientieren – ohne dabei Zielsetzungen und Gütekriterien empirischer Forschung zu vernachlässigen. Am Beispiel der Datenerhebungsmethoden der Unterrichtsbeobachtung sowie der Schülerinterviews zeigte sich, dass Grenzen, Grenzüräume und Entgrenzungen gerade in inklusionssensiblen Forschungskontexten immer wieder neu ausgehandelt werden müssen, um die klassische Dichotomie von Forscher/in und beforachter Person aufzubrechen und sich der Idee einer partizipativen Forschung zu nähern, die im Bereich der Förderpädagogik bereits populärer ist (vgl. Hauser 2020). Denn nur wenn Forschungspartner/innen als Subjekte in Erscheinung treten und Forschungsprozesse mitgestalten können, kann sich eine Forschung *über* Menschen zu einer Forschung *mit* Menschen weiterentwickeln – und damit auch ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen.

Als Impuls aus der Nachbardisziplin der Psychologie wurde der Begriff der Vulnerabilität auf die empirische Fremdsprachenforschung übertragen, um für die spezifischen Bedürfnisse gerade von jüngeren Schüler/innen mit Lernbeeinträchtigungen in Forschungskontexten zu sensibilisieren. Auch im Rahmen der Referenzstudie zu LRS im Französischunterricht zeigte sich die potenzielle Vulnerabilität von Lernenden in ihren ungefilterten Reaktionen auf die im Rahmen der Pilotstudie durchgeführten Unterrichtsvideographien und ihren teils sehr emotionalen Narrationen während der Schülerinterviews. Vulnerabilität als „ein [psychologisches] Konstrukt, mit dem individuelle Dispositionen erkannt werden können“ (Wirtz 2021: 69) diene als Instrument und als Denkfigur, die die Reflexion individueller Risiko- und Schutzfaktoren im Forschungskontext Schule unterstützt und darüber hinaus Perspektiven für ein *Empowerment* der Lernenden eröffnet. Denn wird Vulnerabilität als potenzielle Disposition von Forschungspartner/innen mitgedacht, eröffnet sich auch die Dimension des Gegenbegriffes der Resilienz, die im schulischen Umfeld ebenso entwickelt werden kann. Auch an dieser Stelle zeigen Konzepte aus relevanten, aber im Kontext der Fremdsprachenforschung bislang wenig rezipierten Disziplinen wie dem Kinder- und Jugendschutz eine

hohe Anschlussfähigkeit, indem sie in Arbeits- und Kooperationsprozessen gezielt Punkte benennen, an denen auch jüngeren Menschen eine Stimme gegeben werden kann (vgl. Oppermann et al. 2018).

Finden neue, teils existenzielle Themen wie das Scheitern von Bildungsbiografien oder Fluchtgeschichten von Schüler/innen Eingang in die Fremdsprachenforschung (vgl. auch Heine & Cornely Harboe 2016), bedarf es nicht nur einer Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Forschungspartner/innen, sondern auch der forschenden Personen selbst, damit diese mental unbelastet ihre Arbeit fortführen können (vgl. Williamson et al. 2020). Dazu sollten entsprechende Supervisionsangebote in kollegialem Austausch oder innerhalb von Forschungsverbünden etabliert werden, die ihrerseits einer zukünftigen Evaluation und Erforschung bedürfen.

Literatur

- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Caspari, Daniela (2022): Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto, 202–214 [<https://doi.org/10.24053/9783823394327>].
- DGfE 2016 = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2016): *Ethikkodex der DGfE* [Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf, 28.02.2024].
- DGFF 2019 = Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2019): *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* [Online: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Ethikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf>, 24.02.2024].
- DGPs 2016 = Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. & Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V. (2016): *Berufsethische Richtlinien des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e. V. Fassung vom 21.09.2016* [Online: <https://www.dgps.de/die-dgps/aufgaben-und-ziele/berufsethische-richtlinien>, 24.02.2024].
- Dilling, Horst, Mombour, Werner & Schmidt, Martin H. (Hrsg.) (2018): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (10. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- El Sherbiny Ismail, Eman; Engelen, Sophie & Gerstenberg, Annette (erscheint 2025): Linguistic approaches to health communication. In: Montemayor Gracia, Julia; Neusius, Vera & Polzin-Haumann, Claudia (eds.): *Manual of Applied Romance Linguistics*. Berlin & Boston: de Gruyter, 589-608.

- Engelen, Sophie (2021): Fremdsprachenlernen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten als (weitere) Krisenerfahrung? Ergebnisse eines qualitativen Interviews mit einem Französischschüler der 11. Klasse. In: Eibensteiner, Lukas; Kiparski, Frederik; Kuschel, Daniela & Märzhäuser, Christina (Hrsg.): *Interaktion(en): Brüche, Spuren, Konstruktionen. Beiträge zum 34. Forum Junge Romanistik in Mannheim* (26.–28. März 2018). München: AVM, 183–198.
- Engelen, Sophie (2023): *Französischlernen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Eine qualitative Studie im Unterricht der Sekundarstufen I und II*. Tübingen: Narr Francke Attempto [<https://doi.org/10.24053/9783823396185>].
- Gerlach, David (2019): Design matters! Materialien für schwache Lernende gestalten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 53: 157, 46–48.
- Hauser, Mandy (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt [<https://doi.org/10.35468/5800>].
- Heine, Lena & Cornely Harboe, Verena (2016): Besondere Herausforderungen für die Lehramtsausbildung am Beispiel von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen: Ein Blick aus der DaZ-Perspektive. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 2, 185–193.
- Hopf, Christel (2017): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 589–600.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, 159–274.
- Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 108–117.
- Martens, Matthias (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16: 2, 211–229.
- Melville, Angela & Hincks, Darren (2016): Conducting Sensitive Interviews: A Review of Reflections. *Law and Method* [Online: <https://www.lawandmethod.nl/tijdschrift/lawandmethod/2016/05/lawandmethod-D-15-00008.pdf>, 06.01.2025].
- Miethe, Ingrid (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 927–937.
- Miethe, Ingrid & Gahleitner, Silke Birgitta (2010): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. In: Bock, Karin & Miethe, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Barbara Budrich, 573–581.

- Oppermann, Carolin; Schröer, Wolfgang; Winter, Veronika & Wolff, Mechthild (2018): Kultur der Achtsamkeit als wesentlicher Aspekt eines Schutzkonzeptes. In: Oppermann, Carolin; Winter, Veronika; Harder, Claudia; Wolff, Mechthild & Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen*. Weinheim: Beltz, 41–55.
- Quast, Michaela (2023): *Easy-to-Read als Differenzierungsinstrument für neu zugewanderte Schüler*innen im Englischunterricht*. Stuttgart: Metzler [<https://doi.org/10.1007/978-3-662-67319-5>].
- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 137–146.
- Thompson, Anthony S. (2002): My research friend? My friend the research? My friend my research? Mis/Informed consent and people with development disabilities. In: van den Hoonaard, Will (eds.): *Walking the tightrope: ethical issues for qualitative researchers*. Toronto: University of Toronto Press, 95–106.
- Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viebrock, Britta (2015): *Ethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Williamson, Emma; Gregory, Alison; Abrahams, Hilary; Aghtaie, Nadia; Walker, Sarah-Jane & Hester, Marianne (2020): Secondary Trauma: Emotional Safety in Sensitive Research. *Journal of Academic Ethics* 18, 55–70 [<https://doi.org/10.1007/s10805-019-09348-y>].
- Wirtz, Markus Antonius (2021) (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Bern: Hogrefe.

Design-Based Research zum aufgabenorientierten Lernen am Gemeinsamen Gegenstand und *Universal Design for Learning* für den inklusiven Englischunterricht

LUCAS LEPELT¹, KARIN VOGT²

Abstract

Die Gestaltung inklusiven Unterrichts stellt insbesondere spezifische Ansprüche an die Fachdomänen wie Fremdsprachen. Zwar sind Konzepte der inklusiven Didaktik vorhanden, die für den Fachunterricht adaptiert werden, diese sind aber noch nicht empirisch untersucht. Daher wird im Rahmen dieses Beitrags ein flexibel anpassbares Planungsmodell für den aufgabenorientierten lehrwerkgestützten Englischunterricht vorgestellt, das auf der Grundlage des Konzepts des *Universal Design for Learning* und des inklusionsdidaktischen Ansatzes des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2011) entwickelt wurde. Der Fokus liegt hierbei auf einem lernförderlichen Einsatz von differenzierten Lernaufgaben sowie der Förderung des Engagements und der Teilhabe aller Schüler/innen in diversitätssensiblen Unterrichtssettings. Dieses Modell wird in einem Dissertationsprojekt nach dem Konzept des *Design-Based Research* (McKenney & Reeves 2019) empirisch erprobt. Im Rahmen von iterativen Forschungszyklen wurden differenzierte Lernaufgaben anhand des Planungsmodells in Zusammenarbeit mit Lehrkräften in realen Unterrichtssettings entwickelt, erprobt und evaluiert.

Implementing inclusive teaching represents a challenge for the subject domains in instructional contexts. In addition, empirical evidence related to conceptual approaches to inclusive foreign language teaching is still scarce. The present chapter suggests a flexibly design model for task-supported, textbook-based English as an Additional Language teaching on the basis of Universal Design for Learning and the inclusive pedagogical approach of „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ („learning on a common object“, Feuser 2011). The focus lies on promoting learning and encouraging engagement and participation of all students in heterogeneous classroom settings. As part of a research project, the design model was empirically evaluated following the

1 Korrespondenzadresse: Lucas Lepelt, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, E-Mail: lepelt@ph-heidelberg.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Karin Vogt, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, E-Mail: vogt@ph-heidelberg.de.

concept of Design-Based Research (McKenney & Reeves 2019). Following iterative research cycles, differentiated tasks were developed, piloted, and evaluated using the design model in collaboration with foreign language teachers in real classroom settings.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der Inklusion an Regelschulen stellt sich in Bildungskontexten insbesondere für Fachlehrkräfte die Frage, wie sie den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen einer häufig sehr heterogenen Lerngruppe im Fachunterricht gerecht werden können. Mit dieser Frage setzt sich seit geraumer Zeit auch die Fremdsprachendidaktik auseinander. Während sich insbesondere auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene Beiträge der Fachdidaktik zum inklusiven Fremdsprachenunterricht finden (Roters, Gerlach & Eßer 2018; Blume, Gerlach, Benitt, Eßer, Roters, Springob & Schmidt 2019), liegen empirische Studien zur Inklusion in der Fremdsprachendidaktik nur vereinzelt vor. Zu nennen wären hier zuletzt beispielsweise Suter (2019) zur Aufgabenorientierung im inklusiven Englischunterricht, Engelen (2023) zu Lese-Rechtschreib-Schwäche im Französischunterricht sowie Springob (2017) zum inklusiven Englischunterricht am Gymnasium. Das aufgabenorientierte Lernen (Müller-Hartman & Schocker-von Ditzfurth 2011) beinhaltet bereits für den inklusiven Englischunterricht relevante Aspekte wie der Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die Differenzierung von Aufgaben und Materialien sowie die Förderung der Lernendenautonomie. Verbunden mit der entwicklungslogischen Didaktik des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2011) eröffnet dies Lernenden in heterogenen Gruppen die Möglichkeit, kollaborativ an ähnlichen Lernaufgaben zu arbeiten. Doch die Entwicklung solcher differenzierten Lernaufgaben, die für alle Lernenden einer heterogenen Lerngruppe geeignet sind, erfordert klare Handlungsempfehlungen. Hier könnte sich das Rahmenwerk des *Universal Design for Learning* (UDL) als nützlich erweisen, nach dessen Prinzipien Unterricht geplant werden kann, der in inklusiven Kontexten Lernen für alle Schüler/innen ermöglichen will. Aus einem Ansatz des aufgabenorientierten Lernens am Gemeinsamen Gegenstand und *Universal Design for Learning* scheint sich zwar auf theoretischer Ebene ein geeignetes didaktisches Modell für diversitätssensiblen Fremdsprachenunterricht ableiten zu lassen, doch steht die empirische Überprüfung bislang noch aus. Fachdidaktische Forschung mit dem Fokus auf inklusiver Beschulung sucht laut Gerlach & Schmidt (2021) nach „Lösungsoptionen, Unterstützungsstrukturen, didaktisch-methodischen Prinzipien und Innovationen, welche das Lernen eines fachlichen Gegenstands für Lernende in einer Lerngruppe mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erleichtern“ (S. 13). Dasselbe Ziel verfolgen laut Reinmann (2014) auch Forschungsprojekte nach dem Prinzip des *Design-Based Research* (DBR), die in der Regel von einem bestehenden Praxisproblem ausgehen, „zu dessen Lösung eine Intervention entwickelt wird, die dann erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert wird“ (S. 65). Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher DBR als methodologisches Rahmenkonzept zur fremdsprachendidaktischen Forschung zum aufgabenorientierten Lernen am gemeinsamen Gegenstand

und *Universal Design for Learning*. Der Fokus richtet sich zum einen darauf, wie diese theoretischen Konzepte miteinander in Beziehung gesetzt werden können, und zum anderen darauf, welche Erkenntnisse DBR zum Design des Planungskonzepts sowie zum Aufgabendesign beitragen kann, wobei hier auf die Problematik der bedeutungs-offenen Verwendung von Design in der DBR-Forschung hinzuweisen ist. Hierzu wird zuerst vor dem Hintergrund von Inklusion der Begriff der *diverse learning needs* (DLN) definiert und erläutert, welche Rolle verschiedene Dimensionen von Heterogenität für die Unterrichtsplanung spielen. Im nächsten Schritt werden die Konzepte des aufgaben-orientierten Lernens im Fremdsprachenunterricht, das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand und *Universal Design for Learning* beschrieben und miteinander in einem flexiblen Planungsmodell für den lehrwerkgestützten Englischunterricht verbunden. Das Planungsmodell wird anhand einer beispielhaften Unterrichtseinheit erläutert. Im nächsten Schritt geht es um das forschungsmethodologische Rahmenkonzept des Design-Based Research und dessen Merkmale zur Erforschung des aufgabenorientierten Lernens am Gemeinsamen Gegenstand nach den Prinzipien des *Universal Design for Learning*, bevor der Ablauf eines möglichen Forschungszyklus vorgeschlagen wird, wie er im Rahmen eines Dissertationsprojekts zur Erforschung von Praktiken und Perspektiven inklusiven Englischunterrichts durchgeführt wurde.

2 Umgang mit *diverse learning needs* im Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund von Inklusion

Seit der UN-Charta von 2000, der *de facto* jedem Kind das Recht auf Bildung zuschreibt, ist die Ausgestaltung inklusiver Bildung eine große Herausforderung für Schulen. Wie aktuell diese Herausforderungen auf allen Ebenen der Schulentwicklung noch sind, zeigt der Bericht der zweiten Staatenprüfung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention von 2023 in Deutschland. So kritisiert der UN-Ausschuss u. a. weiterhin eine fehlende Umsetzung von inklusiver Bildung im Schulsystem, falsche oder negative Konzeptionen von Inklusion und insbesondere unzureichend ausgebildete Lehrkräfte, denen es an spezifischen Skills und Methoden zur inklusiven Beschulung fehlt (S. 12). Zusätzlich zur häufig negativen Konnotation von Inklusion wird im Schulalltag häufig nur dann von Inklusion gesprochen, wenn Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf Teil einer Klasse sind. Dies ist terminologisch zu eng gefasst und schließt andere Dimensionen von Heterogenität aus (Vogt 2017, S. 326 f.). Inklusion wird im umfassenden Sinne verstanden, wie hier von Hinz (2009) definiert:

Inklusion wendet sich der Heterogenität und der Vielfalt von Personen positiv zu, (...) dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen. Charakteristisch ist dabei, dass Inklusion sich gegen dichotome Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien konstruieren, bspw. Behinderte und Nichtbehinderte (S. 171).

Für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dieser Inklusionsbegriff insbesondere, dass verschiedene Dimensionen der Heterogenität der Lerngruppe in der Unterrichtsplanung besondere Beachtung erhalten sollten. Von verschiedenen Dimensionen ist die Rede, da jede Lerngruppe unterschiedlich heterogen sein kann, je nachdem, auf welchen Aspekt man seinen Fokus setzt: Beispielsweise kann eine siebte Klasse an der Realschule in der Dimension „Alter“ sehr homogen sein, das heißt, alle Schüler/innen sind nur 1–2 Jahre auseinander, könnten aber in der Dimension „sozioökonomischer Hintergrund“ sehr heterogen sein, wenn beispielsweise viele Kinder diverse Familienhintergründe haben. Des Weiteren sind aber auch nicht alle Heterogenitätsdimensionen, die sich in einer Klasse feststellen lassen, für den Lernerfolg im Englischunterricht von Relevanz (Chilla & Vogt 2017, S. 63). Häufig liegt in der Inklusionsdebatte der Fokus besonders auf Kindern, die Defizite haben, sprich auf Kindern mit „Behinderung“ oder „Lernproblemen“. Auch sollte die Beachtung von Heterogenitätsdimensionen nicht dazu führen, neue problembehaftete Gruppen zu bilden, wie es häufig der Fall ist, wenn von den „Schwachen“ oder den „Zweitsprachler/innen“ die Rede ist. Ziel eines inklusiven Unterrichts sollte es sein, die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder nicht als Defizite zu sehen, sondern als das, was Kinder voneinander unterscheidet, um so die Teilhabe aller Lernenden am Unterricht zu ermöglichen und mögliche Exklusionsrisiken zu erkennen und zu vermeiden. Zur Einordnung dieser diversen Voraussetzungen und Bedürfnisse ist im DAAD-geförderten Projekt DINGLE, in dessen Rahmen u. a. die Einstellungen von angehenden Lehrkräften zu inklusiv-digitalen fremdsprachlichen Lernsettings untersucht wurden, der Begriff der *diverse learning needs* (DLN) entstanden, der wie folgt definiert wird:

The learning needs which reflect various elements of the diversity encountered with learners, e. g., socio-economic background, developmental stage, physical/cognitive abilities, cultural, sexual orientation, gender, ethnic group (etc.). (Chilla, Vogt, Doetjes & Tsagari, 2024)

Im Rahmen dieses Beitrags wird also auch von Lernenden mit *diverse learning needs* ausgegangen, die im Unterricht zu beachten sind. Dies stellt Lehrkräfte aber nachvollziehbarerweise vor eine große Herausforderung: Sie müssen den Englischunterricht für eine Gruppe von häufig 15–30 Lernenden planen, die alle individuelle DLN haben.

Zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sind also zwei Schritte nötig:

1. die Analyse der heterogenen Ausgangslage (DLN-Lerngruppenanalyse);
2. auf den DLN basierend individuelle und differenzierende Unterrichtsplanung.

Speziell der zweite Schritt ist für viele Lehrkräfte allein nicht ohne enormen Mehraufwand möglich, weshalb es ein Planungsmodell braucht, das für den inklusiven Englischunterricht in der Sekundarstufe I geeignet ist.

2.1 *Universal Design for Learning* und Lernen am gemeinsamen Gegenstand für den aufgabenorientierten Englischunterricht

Als fremdsprachendidaktisches Konzept ist der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011) für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht seit Längerem etabliert. Beim aufgabenorientierten Lernen steht die erfolgreiche Bewältigung von Lernaufgaben im Mittelpunkt des Lernprozesses. Hierzu nutzen die Lernenden ihre sprachlichen Mittel und handeln interaktiv und kooperativ Bedeutung aus, wobei ein integrierter Fokus auf (fremd)sprachliche Phänomene wie grammatische Strukturen diesen Prozess unterstützen soll. Besonders verbreitet ist hierzu das Modell von Willis (1996), in dem die Phase der Vorbereitung, Bewältigung und Präsentation der Ergebnisse der Zielaufgabe den *task cycle* umfasst (S. 53). Laut Blume, Kielwein & Schmidt (2018) führt eine gute Aufgabe zu einem oder mehreren Lernergebnissen, welche sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte einschließt. Allerdings ist die Lernaufgabe so angelegt, dass sich die Ergebnisse in einer heterogenen Lerngruppe erheblich voneinander unterscheiden können. Dies ermöglicht differenziertes Arbeiten am gleichen Lerngegenstand. Bei den Aspekten der Heterogenität der Lerngruppe, der Differenzierung der Lernaufgaben sowie der Förderung der Lernendenautonomie zeigen sich bereits relevante Überschneidungen mit dem Ansatz des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand. So haben bereits verschiedene Fachvertreter/innen (Rohde 2014; Bartosch & Köpfer 2015; Eßer, Gerlach & Roters 2018) den methodischen Zugang des aufgabenorientierten Lernens im inklusiven Englischunterricht mit der inklusiven Didaktik des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand zusammengeführt. Die Integration beider Ansätze ermöglicht, im Englischunterricht Lernaufgaben sowohl individuell zu differenzieren als auch in Kooperation mit anderen Lernenden zu bearbeiten. Das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand entspringt der „entwicklungslogischen Didaktik“ von Georg Feuser. Das Fundament der entwicklungslogischen Didaktik stellen für Feuser (2011) die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogen-biografische Individualisierung“ dar (2011: 91). Wenn laut Feuser alle Schüler/innen auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten können, „impliziert dies, dass alle Kinder (...) alles lernen dürfen, jedes Kind (...) auf seine Weise lernen darf und alle die erforderlichen Hilfen bekommen, derer sie bedürfen“ (ebd.: 89). Somit birgt der Ansatz großes Potenzial, heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden (ebd.: 67). So sprechen sich auch Blume et al. für die Ermöglichung diversitätssensibler Partizipation am gemeinsamen Lerngegenstand als übergeordnetes Ziel des inklusiven Englischunterrichts aus und sehen insbesondere im aufgabenorientierten Unterricht mögliches Potenzial für diesen, betonen aber auch, dass der methodische Ansatz „insbesondere für Lernende mit Lernbesonderheiten auch mit Schwierigkeiten verbunden ist“ (2018: 41f.). Eine empirische Erprobung der Verbindung des aufgabenorientierten Lernens mit dem Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in der Praxis hat bisher noch nicht stattgefunden.

Die Wirksamkeit des Konzepts *Universal Design for Learning* ist für den Fremdsprachenunterricht noch nicht empirisch belegt, obwohl es laut Gerlach & Schmidt (2021)

insbesondere für den inklusiven Englischunterricht großes Potenzial birgt (S. 20). So sehen Timpe-Laughlin & Laughlin (2018: 171) in UDL eine Möglichkeit, Lehrenden zu helfen, den Bedürfnissen aller Lernenden in inklusiven Settings gerecht zu werden. Ziel des Konzepts ist es, die Vielfalt aller Menschen im Lernprozess zu berücksichtigen und Lehr-Lernsettings so zu gestalten, dass sie von Anfang an für möglichst alle Lernenden zugänglich sind. Hierzu leitet das Konzept basierend auf empirischen Erkenntnissen der Neurowissenschaft drei Prinzipien des Lernens ab, bei denen die Wahrnehmungsnetzwerke, die strategischen Netzwerke und die affektiven Netzwerke von nahezu allen Lernenden aktiviert werden sollen (Rose & Meyer 2002). Da laut Meyer et al. (2014: 49) der Prozess des Lernens bei jedem Lernenden individuell abläuft, erfordert eine erfolgreiche Umsetzung der UDL-Prinzipien, dass die planende Lehrperson die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen ihrer Lernenden genau kennt. Hier zeigt sich also, wie sich das Konzept mit dem Begriff der *diverse learning needs* gut vereinbaren lässt. Zur Beachtung dieser integriert das UDL-Rahmenwerk (CAST 2024) die folgenden drei Prinzipien, die schon in der Unterrichtsplanung einbezogen werden, um den vielfältigen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. In Bezug auf affektive Netzwerke werden verschiedene Möglichkeiten eingeplant, wie das Engagement und die Motivation der Lernenden gefördert werden kann (*Design multiple means of engagement*). Um die Wahrnehmung und das Verständnis von Ideen und Informationen in Wahrnehmungsnetzwerken zu fördern, soll ein universeller Zugang zu Informationen für alle ermöglicht werden (*Design multiple means of representation*). Schließlich sollen der Lerngruppe noch unterschiedliche Möglichkeiten zur strategischen Verarbeitung der Informationen und zur Darstellung der Lernergebnisse angeboten werden (*Design multiple means of action and expression*). Laut Fisseler (2022: 319) sind mit dem UDL-Modell zwei Erwartungen eng verknüpft: Barrieren für erfolgreiches Lernen können durch entsprechende (Um-)gestaltung von Methoden und Medien im Unterricht reduziert werden und alle Schüler/innen profitieren davon. Das zu diesem Zweck entworfene Rahmenwerk setzt sich zusammen aus den drei zuvor genannten Bereichen, die sich jeweils wieder in insgesamt neun Richtlinien und 36 Erwägungen (*considerations*) unterteilen und in der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigt werden können. Verschiedene Angebote zur Förderung von Lernengagement finden sich beispielsweise in thematischen Wahlmöglichkeiten, selbstformulierten Lernzielen und regelmäßigem Feedback durch Lehrende und *peers*. Den Zugang zu Informationen für möglichst alle zugänglich machen ist insbesondere dadurch möglich, dass Lehrende Alternativen für visuelle und auditive Informationen bereitstellen, sprachliche Unterstützung (*language support*) geben und/oder die Unterstützung durch (assistive) Technologien mitbedenken. Auf strategischer Ebene sind verschiedene Wege zur Erfüllung der Lernaufgabe durch kooperative Methoden, unterschiedliche Präsentationsformate oder der Nutzung von digitalen Tools möglich. Die einzelnen Erwägungen des Rahmenmodells liefern hierbei hilfreiche Anhaltspunkte und Beispiele, in welchen Bereichen welche Alternativen zur Differenzierung angeboten werden können. Die hohe Zahl an Erwägungen heißt aber nicht, dass es zur erfolgreichen Differenzierung eine unendliche Zahl an Angeboten braucht. Stattdessen werden von der Lerngruppenanalyse aus-

gehend die Angebote mitgeplant, die für die jeweiligen DLN der Klasse angemessen sind. Weiterhin ist es wichtig zu betonen, dass die Unterstützung durch digitale Technologien zwar häufig im Zusammenhang mit der Umsetzung von UDL genannt werden, da diese in der Regel besonders viele Möglichkeiten zur individuellen Anpassung und Gestaltung von Material zulassen, doch ist eine Umsetzung von UDL auch in technologieärmeren Lehr-Lernumgebungen problemlos möglich, was hohe, kontextsensitive Flexibilität erlaubt.

2.2 Ziel und Prozessstruktur des Planungsmodells

Verknüpft man nun das aufgabenorientierte Lernen am gemeinsamen Gegenstand mit *Universal Design for Learning*, ergibt sich zusammengefasst folgende Zielsetzung: Alle Schüler/innen einer Lerngruppe lernen an einem gemeinsamen Gegenstand (dem *task*), in Beachtung ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse (den DLN) und werden durch verschiedene Angebote zur Förderung des Engagements, des Zugangs zu Informationen und zur Erarbeitung und Präsentation von Lernaufgaben basierend auf dem UDL-Rahmenwerk befähigt.

Für die konkrete Unterrichtsplanung bietet sich folgende Prozessstruktur an, die kontextsensitiv und lerngruppenbezogen angepasst werden muss. Ausgangspunkt aller Planungen sind die individuellen DLN der Lerngruppe, bei denen die für den Englischunterricht relevanten Dimensionen der Heterogenität in den Fokus gerückt werden, während die Umsetzung der UDL-Prinzipien innerhalb des *task cycle* (Willis 1996) und unter Berücksichtigung der Merkmale eines *task* nach Ellis (2003, S. 9 f.) die Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand ermöglicht. Startpunkt des *task cycle* (Willis 1996) ist im Sinne von *backward planning* die Formulierung eines *target task*, der sich an der Lebenswelt der Lernenden orientiert und zu dessen Bewältigung sprachliche Mittel benötigt werden. Ein mögliches Beispiel hierfür ist die Vorstellung eines Lieblingsortes in der Nachbarschaft: *Present your favourite place in your neighbourhood*, etwa für eine fünfte oder sechste Klasse. In Einklang mit den UDL-Prinzipien ist im Sinne von thematischer Differenzierung den Lernenden überlassen, sich diesen Ort auszusuchen. Es könnte sich um das eigene Zuhause oder einen bestimmten Ort in diesem Zuhause handeln, oder auch beispielsweise um einen anderen Ort in der Nachbarschaft, wie einen Spielplatz, das Haus eines Freundes oder einer Freundin oder ein Geschäft. Möchte man die Aufgabe noch etwas weiter öffnen, kann man den Lieblingsort ohne Vorgabe frei wählen lassen. Umgekehrt lässt sich die Aufgabe insbesondere für jüngere Lernende auch auf die Schule begrenzen, sodass die Lernenden im und um das Schulgebäude herum einen Lieblingsort wählen. Ausgehend von dem *target task* werden dann nach dem Prinzip des *backward planning* verschiedene *pre-tasks* konzipiert, die nach Eßer et al. (2018: 17) die inhaltlichen (*task support*) und sprachlichen Anforderungen (*language support*) vorzubereiten versuchen. Auf strategischer Ebene werden den Lernenden Alternativen angeboten, wie sie ihren Lieblingsort präsentieren möchten, in Form eines Posters, einer digitalen Präsentation, eines vorab gedrehten Videos oder einer Tonaufnahme oder eigenständig vor der Lerngruppe präsentiert. Hierbei ist es wichtig, dass die Alternativen in den Arbeitsanweisungen (*task instructions*) so struktu-

riert und verständlich vorgegeben werden, dass die Lernenden durch die Wahlmöglichkeiten wiederum nicht überfordert werden. Diese Alternativen werden dann als *pre-task* anhand von Beispielen (wie der Präsentation des eigenen Lieblingsortes durch die Lehrkraft) modelliert. Zur Vorbereitung der sprachlichen Mittel führt ein *pre-task* anknüpfend an das Vorwissen der Lernenden Vokabular zum Themenfeld *places* ein und wiederholt bereits bekannte Wörter. Außerdem werden *phrases* formuliert, die für die spätere Vorstellung hilfreich sind. Weiterhin haben die Lernenden die Möglichkeit, sich je nach Präferenz auch in Paaren oder Kleingruppen zusammenzufinden und einen gemeinsamen Lieblingsort zu präsentieren.

Im Planungsmodell soll die zentrale Rolle, die das Lehrwerk in der Sekundarstufe I einnimmt, nicht außer Acht gelassen werden, weshalb sich die hier vorgestellte Beispiel-aufgabe an der zweiten Unit *Neighbours* des Lehrwerks *Lighthouse* der 6. Klasse (Biederstädt & Donoghue 2022) orientiert. Sowohl inhaltlich als auch methodisch orientieren sich Zielaufgabe und/oder *pre-tasks* am Lehrwerk oder werden mit nötigen Anpassungen auch gänzlich aus diesem übernommen.

3 Design-Based Research zum aufgabenorientierten Lernen am gemeinsamen Gegenstand und *Universal Design for Learning* für den inklusiven Englischunterricht

Damit Lernaufgaben wie diese nicht nur theoretisch konzipiert, sondern in einem praktischen Setting erprobt und evaluiert werden, bedarf es eines geeigneten Forschungsdesigns. Daher wird an dieser Stelle DBR als forschungsmethodologischer Rahmen zur Erprobung des Planungskonzepts vorgestellt sowie in einem weiteren Schritt der mögliche Aufbau eines Forschungszyklus erläutert, wie er in der empirischen Erprobung durchgeführt wurde.

Bei DBR handelt es sich laut Reinmann um „einen anders gelagerten Ansatz in der Bildungsforschung, der auf theoretische Erkenntnisse *und* nachhaltige innovative Interventionen abzielt und dabei verschiedene etablierte empirische Methoden integriert“ (2014: 66). McKenney & Reeves (2019) sprechen von einem Genre, Bakker (2018: 7) von einem methodologischen Rahmenkonzept. Euler sieht DBR als ein „paradigm under development“ (2014: 15), was sich auch an der fortlaufenden Diskussion beispielsweise über Qualitätsstandards (vgl. Reinmann 2022) oder der unterschiedlichen Begrifflichkeiten als *Design-Based Research*, *Design Research*, *Educational Design Research* oder anderen zeigt (vgl. Bakker 2018: 4f.).

Laut Reinmann gehen Design-Based Research Modelle in der Regel von einem bestehenden Praxisproblem aus, „zu dessen Lösung eine Intervention entwickelt wird, die dann erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert wird“ (2014: 65). Dies geschieht iterativ, also in zyklischen Prozessen und mit einem dualen Fokus auf Theorie und Praxis. Reinmann (2022: 3) bezeichnet dies als das „doppelte Ziel“ von DBR: die Inter-

vention strebt zugleich theoretische Erkenntnisse als auch bildungspraktischen Nutzen an. Außerdem zeichnet sich DBR-Forschung durch die Kooperation von Wissenschaft und Praxis aus, mit der Zielsetzung, alle am Problem beteiligten Akteure einzugliedern. Der Begriff Design in DBR ist laut Reinmann (2022) „bedeutungsoffen und nicht exakt definiert“ (2022: 2). In Bildungskontexten bezieht er sich häufig auf die Entwicklung von Aktivitäten, Unterrichtsmaterialien, Aufgaben und/oder Lernarrangements, wobei Design sich nach Bakker (2018: 5 f.) auch auf abstraktere und prozesshafte Phänomene beziehen kann. Diese Bedeutungsoffenheit trägt zugleich Chance als auch Risiko für die Forschung mit sich, bedenkt man die tragende Rolle des Designs im Forschungsprozess. In dem hier dargestellten Forschungsprozess ist die Herausforderung einer lernförderlichen Unterrichtsplanung für Lernende mit DLN im inklusiven Englischunterricht der Ausgangspunkt, zu dessen möglicher Lösung differenzierte Lernaufgaben nach dem Planungsmodell des aufgabenorientierten Lernens am gemeinsamen Gegenstand und an den UDL-Prinzipien iterativ und in Kooperation mit Lehrpersonen erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden. Hierbei ergeben sich zwei für das Design relevante Ebenen: die des Planungsmodells und die des Aufgabendesigns. Ausgangspunkt des Aufgabendesigns ist das Planungsmodell, in dem die verschiedenen theoretischen Aspekte verankert sind und für die sich abschließend aus der praktischen Erprobung Prinzipien ableiten lassen sollen, die zur Umsetzung in anderen Kontexten beachtet werden müssen. Die Ebene des Aufgabendesigns umfasst wiederum die konkret geplanten Lernaufgaben, über deren Umsetzung dann Rückschlüsse auf die Theorie gebildet werden, die aber als Teil des eigentlich iterativen Designs in folgenden Zyklen nicht wiederholt durchgeführt werden, da es weder aus unterrichtspraktischer noch aus forschungsmethodologischer Sicht sinnvoll wäre, immer wieder dieselben Lernaufgaben angepasst in derselben Lerngruppe durchzuführen. Auf beide Ebenen haben unterschiedliche Designprozesse einen Einfluss, dazu gehört die Gestaltung der Unterrichtsplanung, die vielschichtigen Faktoren, die in der alltagspraktischen Unterrichtsdurchführung eine Rolle spielen, sowie natürlich mögliche Einflüsse aller beteiligten Akteure.

Bakker fasst den üblichen Ablauf von Forschungszyklen in DBR-Projekten in drei Phasen zusammen: Die erste Phase umfasst die Vorbereitung und die Entwicklung des Designs, bevor es in Phase 2 in die Implementation des Designs in der Praxis geht, und abschließend in die Phase 3 der Analyse und *Redesign* (Bakker 2018: 59). Ein detailliertes generisches Modell wurde hierzu von McKenney & Reeves (2019) aufgestellt, das sich ebenfalls durch drei Phasen auszeichnet, aber in jeder Phase eine Stufe auf der theoretischen Ebene und auf der praktischen Ebene enthält, um deutlich zu machen, dass in allen Phasen sowohl in der Praxis interagiert als auch theoretisches Wissen produziert wird (McKenney & Reeves 2019: 83 f.). Diese drei Phasen umfassen Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion und Evaluation/Reflexion, die sich im Forschungsprozess wiederholen und in variabler Reihenfolge ablaufen können (ebd.: 83). Orientiert am Drei-Phasen-Modell lässt sich ein Forschungszyklus zur Erforschung von aufgabenorientiertem Lernen am gemeinsamen Gegenstand und *Universal Design for Learning* folgendermaßen gestalten:

Lerngruppenanalyse und Design

Die erste Phase erfordert eine Lerngruppenanalyse, in der die DLN der Lernenden festgestellt und die für die Planung des Englischunterrichts relevanten Heterogenitätsdimensionen bestimmt werden. Zu den für eine Lerngruppenanalyse geeigneten Forschungsinstrumenten gehören z. B. Unterrichtshospitationen, Interviews mit Lehrkräften und den Schüler/innen, Fragebögen zur (Selbst)einschätzung oder zu Interessen und Präferenzen auf Basis der UDL-Guidelines sowie Testungen, die zum Beispiel Aufschluss geben über die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lerngruppe. Ausgehend von der Lerngruppenanalyse wird dann am Design gearbeitet, indem man in enger Zusammenarbeit mit der/den Lehrperson(en) und anhand des Lehrwerks eine oder mehrere differenzierte Lernaufgaben nach dem Planungsmodell des aufgabenorientierten Lernens am Gemeinsamen Gegenstand und den UDL-Prinzipien konzipiert (s. Kap. 2.2.). Außerdem ist es wichtig festzulegen, welche praktischen und theoretischen Erkenntnisse man in den Fokus rückt, dazu gehören die Lernförderlichkeit des Designs für alle Lernenden sowie der mögliche Einfluss auf Engagement und Teilhabe, die Praktikabilität zur Umsetzung im Praxisalltag von Lehrenden oder die Eignung zur Förderung individueller Lernender. Abhängig von diesem Fokus und von der Theorie ausgehend werden an dieser Stelle Designprinzipien formuliert, die im Laufe der praktischen Erprobung des Designs angepasst und erweitert werden, sodass nach mehrmaligen Forschungszyklen Prinzipien zum Gelingen des Designs abgeleitet werden, die von Lehrenden in ähnlichen Kontexten wie dem Forschungskontext angewandt werden können (Euler 2014: 18 f.; Delius 2020: 249).

Implementation

In der zweiten Phase werden die zuvor konzipierten Lernaufgaben im Unterricht mit der Lerngruppe erprobt. Hierzu sollten vorher klare Rollenverteilungen erfolgen. Was sind die Aufgaben der Lehrperson während des Unterrichts und welche Aufgaben trägt die forschende Person? Es liegt zwar nahe, dass die Lehrperson den geplanten Unterricht selbst durchführt, während die forschende Person beispielsweise für die Erhebung von Daten verantwortlich ist (z. B. Unterrichtsdokumentation, teilnehmende Beobachtung). Sicherlich gibt es aber auch die Möglichkeit, im Team zu unterrichten oder sich mit den Rollen abzuwechseln, was zur Reliabilität der Forschung förderlich sein kann, wenn z. B. nicht alle Beobachtungen von nur einer Person gemacht werden. Zu den Daten, die in dieser Phase und für die anschließende Evaluation gesammelt wurden, gehören Beobachtungsbögen, Video- und/oder Tonaufnahmen einzelner Phasen/Gruppenarbeiten oder ganzer Unterrichtsstunden, Lernendentexte, Pre- & Post-Tests sowie abschließende Interviews mit Lehrenden und Lernenden.

Evaluation

Ziel der Evaluation ist es, aus den empirischen Daten Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob, wie und warum Merkmale des Designs in der Implementation wirksam waren (McKenney & Reeves 2019: 161). Hierbei empfiehlt es sich, das Design zuerst in einer Pilotphase zu testen, um erste Schwachstellen zu erkennen. In der weiteren Erprobung

erfolgt dann kontinuierlich die formative Evaluation des Designs, um dieses praktikabel zu machen, wobei hierbei zwischen den beabsichtigten Zielen und den tatsächlich erreichten Zielen der Intervention unterschieden werden muss (McKinney & Reeves 2019: 168). Die gesammelten Daten müssen also hinsichtlich der Fragen analysiert werden, welche Ziele verfolgt wurden, inwieweit diese erreicht oder nicht erreicht wurden und welche Schritte notwendig sind, um diese zu erreichen. Zur Transparenz ist es wichtig, jegliche Erkenntnisse zu dokumentieren und genau festzuhalten, inwiefern anhand dieser in der *Redesign*-Phase das ursprüngliche Design angepasst oder erweitert wird. Notwendige Anpassungen ergeben sich beispielsweise durch neue Erkenntnisse über die Lerngruppe, die zur Lerngruppenanalyse hinzuzufügen sind, aber auch in der Reflexion zur Unterrichtsplanung und -durchführung, für die Designprinzipien abgeleitet oder erweitert werden müssen. Erst wenn die Intervention ausreichend stabil und robust ist, besteht die Möglichkeit einer summativen Evaluation (Euler 2014: 33).

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich das mögliche Potenzial von aufgabenorientiertem Lernen am Gemeinsamen Gegenstand und UDL für den inklusiven Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen festhalten. Hierzu bedarf es weiterer empirischer Forschung, die sich der Frage nach der Eignung aus unterschiedlichen Blickwinkeln nähert. Die Beforschung von inklusivem Englischunterricht in der komplexen Unterrichtspraxis ist multifaktoriell, da unterschiedliche Akteure beteiligt sind und unterschiedliche Einflussfaktoren wirksam sind. Daher eignet sich *Design-Based Research* als mögliches Rahmenmodell zur Erforschung dieser komplexen Settings aufgrund seiner Merkmale des dualen Fokus auf Theorie und Praxis, dem iterativen Verlauf und der Kooperation mit Lehrenden. Der in diesem Beitrag beschriebene Forschungszyklus zeigt beispielhaft, inwiefern ein derartiges DBR-Forschungsprojekt in konkreten Lerngruppen umgesetzt wurde. Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte soll DBR-Forschung, die in derartigen Forschungszyklen abläuft, mehr Aufschluss über die Eignung des im Beitrag vorgestellten Planungsmodells für einen lernförderlichen Einsatz in heterogenen Lehr-Lernsettings liefern. Außerdem sollen sich aus der Forschung Handlungsprinzipien in Form von im Forschungsprozess entwickelten Designprinzipien ableiten, die praktizierenden Lehrenden zur eigenen Umsetzung an die Hand gegeben werden.

Literatur

- Bakker, Arthur (2018): *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. New York: Routledge.
- Bartosch, Roman & Köpfer, Andreas (2015): Stadtnatur als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven Englischunterricht – Spannungsfelder und Möglichkeiten in der didaktischen Fachdiskussion. In: Bongartz, Christiane & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 195–208.
- Biederstädt, Wolfgang & Donoghue, Frank (2022): *English G. Lighthouse. Band 2*. Berlin: Cornelsen.
- Blume, Carolyn; Kielwein, Christina & Schmidt, Torben (2018): Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inklusive Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 27–48.
- Blume, Carolyn; Gerlach, David; Benitt, Nora; Eßer, Susanne; Roters, Bianca, Springob, Jan & Schmidt, Torben (Hrsg.) (2019): *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. [Online: <http://inklusive-englischunterricht.de/tag-ung-2018/dokumentation>, 08.01.2024].
- CAST = Center for Applied Special Technology (2024): *Universal Design for Learning guidelines, Version 3.0*. [Online: <http://udlguidelines.cast.org>, 20.09.2024].
- Chilla, Solveig & Vogt, Karin (2017): Dimensionen von Heterogenität im Englischunterricht. In: Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 55–81 [https://doi.org/10.3726/b10831].
- Chilla, Solveig; Vogt, Karin; Doetjes, Gerard & Tsagari, Dina (2024): How prepared are prospective teachers for inclusive-digital foreign language teaching? - A bilateral German- Norwegian perspective. *Center for Educational Policies Studies Journal*.
- Delius, Katharina (2020): *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Berlin: J. B. Metzler [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62738-9].
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Engelen, Sophie (2023): *Französischlernen mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Eine qualitative Studie im Unterricht der Sekundarstufen I und II*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto [https://doi.org/10.24053/9783823396185].
- Eßer, Susanne; Gerlach, David & Roters, Bianca (2018): Unterrichtsentwicklung im inklusiven Englischunterricht. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 9–24.

- Euler, Dieter (2014): Design Research – a paradigm under development (S. 15–41). In: Euler, Dieter & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 15–41.
- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 86–100.
- Fisseler, Björn (2022): Universal Design for Learning in der Lehrer*innenbildung: Ein Weg zu mehr digitaler Teilhabe und Inklusion? In: Betz, Joachim & Schluchter, Jan-René (Hrsg.): *Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung*. Weinheim: Beltz Juventa, 318–323.
- Gerlach, David & Schmidt, Torben (2021): Heterogenität, Diversität und Inklusion: Ein systematisches Review zum aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 11–32.
- Hinz, Andreas (2009): „Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?“ In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5, 171–179.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas (2019): *Conducting educational design research* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Meyer, Anne; Rose, David & Gordon, David (2014): *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English: Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker, Marita & Pant, Hans (2013): *Kompetenzaufgaben in der Sek. I. Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- Reinmann, Gabi (2014): Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 63–78.
- Reinmann, Gabi (2022): Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6: 2, 1–22 [<https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>].
- Rohde, Andreas (2014): Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht. In: Bartosch, Roman & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 9–23.
- Rose, David & Meyer, Anne (2002): *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (2018) (Hrsg.): *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Springob, Jan (2017): *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium. Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Suter, Christoph (2019): *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht*. Berlin: J. B. Metzler.
- Timpe-Laughlin, Veronika & Laughlin, Michael K. (2018): Universal Design for Learning. Review and recommendations for EFL instruction. In: Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.): Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. Münster: Waxmann, 161–173.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UN-CRPD (2023): *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Vogt, Karin (2017): Inklusion und Heterogenität im Englischunterricht der Sekundarstufe. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 326–336.

Wortschatzarbeit und Grammatik

Grenzen und Reichweiten von Wortbedeutungen: Implikationen der kognitiven Semantik für den Fremdsprachenunterricht

RALF GIEßLER¹

Abstract

Die Grenzen von Wortbedeutungen sind oft vage und unbestimmt (Geeraerts 2010: 22). Die kognitive Semantik stellt ein Inventar an Modellen und Heuristiken für die Bestimmung des Verhältnisses von Wortbedeutungen bereit, welches in der internationalen Forschung im Hinblick auf die Förderung des Fremdsprachenlernens bereits rezipiert worden ist (Littlemore 2009; Holme 2009). In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik ist dieser Grenzraum zwischen kognitiver Linguistik und Fremdsprachendidaktik hingegen wenig begangen (vgl. Goschler & Niemeier 2016). Anhand von konkreten Beispielen aus Lehrwerken und Unterrichtsvideos wird demonstriert, wie sich ein von der kognitiven Semantik motivierter didaktischer Zugriff auf die Vermittlung und das Lernen von Wortschatz realisieren lässt. Ein solcher didaktischer Zugriff kann die lexikalische Bewusstheit als Teil plurilingualer Kompetenz fördern und durch die vertiefte Verarbeitung von lexikalischen Einheiten auch das Einspeichern und Abrufen von Wortschatz fördern.

The boundaries of word meanings are vague, unclear and indeterminate (Geeraerts 2009: 22). Cognitive semantics provides an inventory of models, which can serve as heuristics for determining the relationship between word meanings. Internationally, the advances in cognitive semantics have already been acknowledged regarding the promotion of foreign language learning (Littlemore 2009; Holme 2009). In English language education in Germany, however, this border area between cognitive linguistics and foreign language teaching has been little explored (cf. Goschler & Niemeier 2016). In this paper specific examples from textbooks and lesson videos are used to demonstrate how a didactic approach motivated by cognitive semantics can be applied to the teaching and learning of vocabulary. Such a didactic approach can promote lexical awareness as part of plurilingual competence and also promote the memorization and retrieval of vocabulary through in-depth processing of lexical items.

1 Korrespondenzadresse: Dr. Ralf Gießler, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: giessler@uni-wuppertal.de.

1 Einleitung

Perspektiven der kognitiven Linguistik (respektive der kognitiven Semantik) auf das Wortschatzlehren und -lernen, die damit verbundenen Prozeduren der Semantisierung und des Aushandelns von Bedeutungen, lassen sich dahingehend optimieren, dass einsichtsvolles Lernen im Sinne der lexikalischen Bewusstheit und des plurilingualen Verstehens gefördert wird. So sollen Schüler/innen in der Sekundarstufe I

grundlegende Einsichten in die Struktur und den Gebrauch der englischen Sprache sowie ihre Kenntnisse anderer Sprachen nutzen, um vertraute mündliche und schriftliche, analoge und digitale Kommunikationssituationen in der Regel sicher zu bewältigen (MSB 2022: 31).

Konkreter sind die Anforderungen formuliert, die der GeR für die Stufe B1 in den Skalen zum plurilingualen Verstehen formuliert: „Can recognise similarities and contrasts between the way concepts are expressed in different languages, in order to distinguish between identical uses of the same word root and ‚false friends‘“ (Council of Europe 2018: 160). Darüber hinaus sollen Lernende in der Oberstufe „auch komplexe Beziehungen zwischen Sprach- und Kulturphänomenen erläutern“ (MSB 2023: 36) können. Im vorliegenden Beitrag soll am Beispiel der Repräsentation von Präpositionen in Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I und der Analyse von Sprechakten im fortgeschrittenen Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe veranschaulicht werden, welchen didaktischen Mehrwert die Anwendung von Prinzipien der kognitiven Semantik für das einsichtsvolle Lernen und tiefergehende Verarbeiten von Wortbedeutungen hat.

2 Prinzipien und Annahmen der kognitiven Semantik

Die kognitive Linguistik entwickelte sich seit den 1970er-Jahren als Gegenmodell zum Generativismus. Die Unzufriedenheit mit der syntaxdominierten Linguistik im Gefolge von Chomsky bündelte sich unter dem Schirm der „kognitiven Linguistik“ und wandte sich gegen die „Dekontextualisierung und Desemantisierung von Sprache“ (Zima 2021: 15). Die kognitive Linguistik geht statt von einem modularen Ansatz (Syntax, Lexis, Morphologie etc.) von einem ganzheitlichen Ansatz aus, bei dem „sprachliche Strukturen Ausdruck der Konzeptualisierung der Welt“ (Zima 2021: 46) sind. Mit der Annahme, dass „sprachliche Strukturen einen bestimmten Sachverhalt nicht objektiv wiedergeben, sondern immer die Perspektive von SprachnutzerInnen [sic] mit einschließen“ (Zima 2021: 46), rückt die kognitive Linguistik das Verhältnis von Konzeptualisierung und der Wahl sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten ins Zentrum der grundlegenden Frage, wie Sprachbenutzer Bedeutungen konstruieren (vgl. Boers & Lindstromberg 2008). Eine Grundprämisse der kognitiven Linguistik besagt,

dass unser Sprachwissen und unser Weltwissen untrennbar miteinander verwoben sind und sich die Bedeutung sprachlicher Strukturen nicht ohne die selektive Aktivierung von relevantem Weltwissen erschließen lässt (Zima 2021: 63).

Dieses Wissen ist nach verschiedenen Domänen (z. B. Fächer, Tätigkeiten des alltäglichen Lebens, historische Daten) geordnet, welche als strukturierte Wissensbereiche für die Konzeptualisierung einer semantischen Einheit herangezogen werden. Langacker (1987) hat die Theorie der Domänen entwickelt, um z. B. das Verhältnis von lexikalischen Konzepten wie *hot*, *cold* und *lukewarm* zu der Domäne TEMPERATURE zu bestimmen (Evans & Green 2006: 230). Bedeutung in der Kognitiven Linguistik hat insofern mit einer bestimmten Konzeptualisierung der Welt zu tun (Zima 2021: 53). Die Aktivierung eines Wortes ist also gleichbedeutend mit „dem Eindringen in dieses Wissensnetzwerk an einer bestimmten Stelle, wodurch Teile des Netzwerks automatisch mitaktiviert werden bzw. deren Aktivierung erleichtert wird“ (ebd.: 67). Folgendes Beispiel soll helfen, diesen Gedankengang zu illustrieren:

Die Bedeutung des Wortes *France* in den Sätzen (1) bis (3) verweist jeweils nur auf einen Ausschnitt der Gesamtheit aller konzeptuellen Vorstellungen, die man zu Frankreich haben kann (Evans & Green 2006: 159). In (1) ist die geografische Landmasse mit ihren unterschiedlichen Landschaftsformen gemeint. Im zweiten Satz ist die Gruppe aller wahlberechtigten Bürgerinnen und Bürger gemeint, während in (3) nur das französische Rugby-Team gemeint ist.

1. France is a country of outstanding natural beauty.
2. France voted against the European constitution in 2005.
3. France beat New Zealand in the 2007 Rugby World Cup. (Evans 2009: 76)

Das Beispiel veranschaulicht die pragmatische Flexibilität von Bedeutungen und zeigt, dass Bedeutungen nicht ein lexikalisches, sondern ein kognitives Phänomen sind (Geeraerts 2010: 182). Das lexikalische Konzept [France] ermöglicht den Zugriff auf konzeptuelles Wissen (Evans 2009: 76), welches Sprecher/innen über Frankreich haben. Die im Satz ergänzten Informationen ermöglichen es dem Sprecher/der Sprecherin, eine konzeptuelle Repräsentation der gemeinten Bedeutung zu erzeugen: „The way a speaker chooses to ‚package‘ and ‚present‘ a conceptual representation [...] has consequences for the conceptual representation that the utterance evokes in the kind of the hearer“ (Evans & Green 2006: 536). Die Bedeutung eines Wortes ist insofern nur ein Ausschnitt der Gesamtheit aller konzeptuellen Vorstellungen: „The set of lexical concepts is only a subset of the entire set of concepts in the mind of the speaker“ (ebd.: 159).

Nicht-kontextualisierte Einzelwörter haben „lediglich Bedeutungspotenziale, d. h. mögliche schematische Bedeutungen“. Daraus ergibt sich – quasi als wortschatzdidaktische Implikation –, dass Wortbedeutungen grundsätzlich vage, unklar und unbestimmt (Geeraerts 2010: 22) sind und Fremdsprachenlernende vor der Aufgabe stehen, die Grenzen und Reichweiten von Wortbedeutungen in der Sprachverwendung erlernen zu müssen. Wortschatzdidaktisch betrachtet macht das Erlernen von dekontextualisierten Wörtern wenig Sinn, denn Bedeutung ist untrennbar mit dem Gebrauch in

einem konkreten Kontext verbunden. Erst im Gebrauch ergeben sich aus der Fülle an kontextuellen Informationen konkrete Bedeutungen (Zima 2021: 32).

Ein weiterer grundlegender Begriff der kognitiven Linguistik ist der des Bildschemas (*image schema*) (vgl. Hampe 2005): „Bildschemata sind Wahrnehmungsmuster der grundlegendsten Vorgänge und Erfahrungen und für unsere Orientierung in der Welt von elementarer Bedeutung“ (Zima 2021: 71). Sie entwickeln sich aus basalen Erfahrungen, die wir als menschliche Wesen mit unserem Körper machen: Dinge sind in einem CONTAINER, wir bewegen uns geradeaus oder kreisförmig (PATH), wir erfahren Kräfte und Gegendruck (FORCES) und können Objekte in ihrer räumlichen Position zueinander beschreiben (UP-DOWN, FRONT-BACK, PART-WHOLE, CENTER-PERIPHERY) (Lakoff 1987: 267).

Im folgenden Abschnitt sollen diese hier nur knapp umrissenen Prinzipien der Kognitiven Linguistik auf ein Unterrichts- bzw. Lernmaterial und auf eine Unterrichtssituation bezogen werden.

3 Auf dem Weg zu einer kognitiv-linguistisch motivierten Sprachdidaktik

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie eine Sortierung von Wortbedeutungen nach Bildschemata eine Ordnung in das Geflecht von Wortbedeutungen bringen kann. An einem zweiten Beispiel soll gezeigt werden, wie ein pragmatischer Fehler auf das Wissen bzw. Nichtwissen über unterschiedliche Konventionen beim Restaurantbesuch zurückgeführt werden kann. Lakoff (1987) hat für diese Wissensstrukturen des Langzeitgedächtnisses den Begriff der „idealisierten kognitiven Modelle“ (IKM) geprägt. IKMs sind prototypisch strukturiert und können als „Theorien über das Funktionieren unserer Erlebenswelt“ (Zima 2021: 70) aufgefasst werden. Sie sind insofern „idealisiert“, weil in ihnen von den konkreten Erfahrungen abstrahierte Gemeinsamkeiten gespeichert sind (z. B. Wissen über einen Restaurantbesuch). Manche Elemente (z. B. Händeschütteln) werden für eine bestimmte Kategorie (Begrüßung) als typischer als andere eingestuft (z. B. Wangen aneinander reiben).

3.1 Repräsentation von Präpositionen in Lehrwerken

Präpositionen sind eine häufig verwendete Wortklasse: Mehr als jedes achte Wort ist im Amerikanischen (12,21 %) wie im britischen Englisch (12,34 %) eine Präposition (Mindt & Weber 1989: 237). Bereits im Englischunterricht der Grundschule sollen die Präpositionen *in*, *on*, *under*, *at* vermittelt werden (MSB 2021: 46). Die Polysemie ist ein wesentliches Merkmal von Präpositionen. Lernende nehmen den Lerngegenstand Präpositionen deshalb als schwierig wahr, weil die Präpositionen mit neuen Bedeutungen über das gesamte Lehrwerksvokabular verteilt sind und Lehrwerke und Grammatiken eine systematische Darstellung vermissen lassen (Niemeier 2017: 175).

Even the best descriptive grammars and dictionaries present the multiple meanings of spatial language as largely arbitrary. Traditional accounts have represented the semantics of English prepositions as arbitrary [...]. Consequently, pedagogical treatments have often suggested memorization as the best strategy. (Tyler, Mueller & Ho 2011: 182)

Die unterschiedlichen *meaning senses* von Präpositionen lassen sich auf räumliche, zeitliche und metaphorische Funktionen zurückführen, wobei sich auch die übertragenen Bedeutungen auf die Kernbedeutung zurückführen oder von ihr ableiten lassen: „Most prepositions denote spatial relations as their basic and historically primary meanings, and their uses in abstract domains are metaphorical extension of spatial meanings“ (Radden & Dirven 2007: 304). Die räumlichen und zeitlichen Verwendungsweisen sind verbunden über Eigenschaften wie Ziel (*point/target*), Kontakt (*coverage/contact*) und Umschlossen-Sein (*containment/enclosure*) (Niemeier 2017: 177). „In other words: the acquisition of prepositions can be facilitated by making learners aware of the conceptual connections between their various meanings“ (Niemeier 2017: 173).

Dabei würde eine Sortierung nach räumlichen und zeitlichen Bedeutungen sowie nach prototypischen und eher peripheren Bedeutungen die Erlernbarkeit und den nachfolgenden Gebrauch von Präpositionen unterstützen. Anhand von zwei Beispielen aus aktuellen Englischlehrwerken soll veranschaulicht werden, wie eine wenig lernförderliche Präsentation von Präpositionen durch eine von der kognitiv-linguistischen Sprachdidaktik motivierte Perspektive optimiert werden kann.

3.1.1 Die Präposition *at*

Für die Präposition *at* findet sich in vielen Lehrwerken der folgende Eintrag als Wortgleichung:

at = in, an, auf, bei

Dies mag Lernende zu der Einschätzung verleiten, dass *at* ein schwieriges Wort ist, da es so viele Bedeutungen bzw. Übersetzungen hat. Wenn man die Frage stellt, wo sich jemand befindet, der sagt: *I am still at school*, wird man ganz unterschiedliche Positionen im Schulgebäude lokalisieren können, die allesamt auf die Aussage zutreffen. Mit anderen Worten: Um eine präzise Ortsangabe zu machen, ist die Präposition *at* denkbar ungeeignet; vielmehr ist sie durch eine große Unbestimmtheit (*vagueness of location*) gekennzeichnet. Auch in Kombination mit anderen Nomina wird der Unbestimmtheitsgrad der Lokalisation deutlich: *at work, at a game, at a ceremony, at my friend's*.

Währenddessen ist die Präposition *in* deutlich spezifischer, da sie anzeigt, dass der/die Sprechende sich a) im Schulgebäude oder b) in der Institution und in der Rolle des Schülers/der Schülerin befindet: *I am still in school*. Wird *at* mit Verben wie *laugh at, be mad at someone, throw something at someone* kombiniert, verliert die Präposition jedoch ihre Vagheit in der Lokalisation. Stattdessen wird die Person zum Zielpunkt (*target*) der Aktivität (Lindstromberg 2010: 177–178).

Allein diese Information den Lernenden in einer kurzen Episode von *rich instruction* zu vermitteln, würde schon dazu beitragen, dass der Sprachgebrauch der Lernen-

den pragmatisch angemessener wird und sich typische Sätze von Englischlernenden wie **I stay by my friend* vermeiden lassen, mit denen Lernende ausdrücken wollen, dass sie sich bei einem Freund aufhalten. Unter *rich instruction* versteht Nation (2001: 95) Erläuterungen, die der Lehrer für hochfrequente Wörter in der Regel immer dann einbringt, wenn sich im laufenden Unterrichtsprozess Verstehens- oder Produktionsprobleme ergeben. Thema einer Phase von reichhaltiger Instruktion könnte auch der Vergleich mit *stand by* s. o. sein, mit dem sich Loyalität gegenüber einer und Unterstützung für eine Person ausdrücken lassen. Eine solche reichhaltige Instruktion unterscheidet sich von Semantisierungsstrategien, die der Erstsemantisierung eines unbekannten Wortes und dem Etablieren der Form-Bedeutungs-Verknüpfung dienen. Die direkte reichhaltige Instruktion (Nation 2001: 95) vermittelt zusätzliches Wortwissen anlässlich einer erneuten, nachfolgenden Begegnung mit dem Wort (Vermittlung von Informationen zu weiteren Aspekten des Wortwissens wie Gebrauch oder Form).

3.1.2 Die Präposition *around*

Betrachten wir nun ein zweites Beispiel, welches illustriert, wie Bedeutungsunterschiede und -reichweiten der Präposition *around* in dem Vokabelverzeichnis eines Lehrwerks versucht werden zu erklären.

around	
herum... / umher ...	We walked around till we found a nice cafe. _____ herumlaufen, umherspazieren It's fun to run and jump around in the park after school. _____ herumrennen; herumspringen
in... umher, durch	We walked around the town and looked at the sights. _____ in der Stadt umher, durch die Stadt They rode their bikes around the village. _____ im Dorf umher, durch das Dorf
um... (herum)	There was water all around them. _____ ganz um sie herum Let's run around the lake and see who is the fastest. _____ um den See (herum) ! (auch zeitlich:) I'll see you around six. _____ um sechs Uhr herum, gegen sechs

Abbildung 1: Lernhilfe im Vokabelverzeichnis (English G21 A3, S. 174)

Es fällt auf, dass verschiedene Übersetzungsvarianten für die Präposition *around* angegeben werden: herum, umher, um ... herum, durch. Zahlreiche Techniken zum *input enhancement* wie Unterstreichungen, Fettdruck und Ausrufezeichen wurden angewandt. Für den Lernenden auf Mittelstufenniveau entsteht jedoch ein diffuses Bild der unterschiedlichen Übersetzungsmöglichkeiten von *around*, die sich zum Teil auch überlappen, wenn *around* mit unterschiedlichen Ergänzungen (Verben der Bewegung, Ortsangaben) kombiniert wird. Die Übersetzung ins Deutsche auf der linken wie auch auf der rechten Seite der Lernbox liefert wenig Transparenz hinsichtlich der räumlichen Beziehungen zwischen dem *trajector* (we) und den *landmarks* (town, park lake). Unklar bleibt auch, in welchem Zusammenhang die zeitliche Verwendung von *around* (mit einem roten Fragezeichen markiert) zu der räumlichen Bedeutung steht.

Welche Möglichkeiten zur Optimierung der Darstellung ergeben sich aus der Sicht der Kognitiven Linguistik? Nimmt man Bildschemata zur Hilfe, so ergeben sich Möglichkeiten für eine systematische Darstellung jenseits der Übersetzung. Nach

Talmy (2000) lassen sich in Bewegungsbeschreibungen die folgenden semantischen Rollen unterscheiden: Figur, Grund, Bewegungsart und Bewegungsweg. Als satelliten-gesteuerte Sprache realisiert das Englische analog zum Deutschen die Bewegungsart im Verb (*to walk* = zu Fuß gehen) und den Weg (*path*) in einer präpositionalen Ergänzung: *We walked around town till we found a nice café*. Der Weg ist keine kreisförmige, zirkuläre Bewegung als vielmehr eine Suchbewegung mit vielen Schleifen und einem Vor- und Zurück, wie Lindstromberg (2010: 135) es in der folgenden schematischen Skizze illustriert:

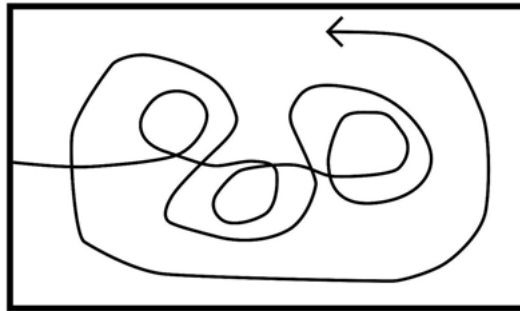
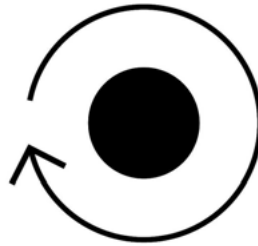


Abbildung 2: Bildschema 1 für *around* nach Lindstromberg (2010: 135)

Hingegen ruft der Satz *Let's run around the lake and see who is fastest* ein anderes Bildschema mit einem anderen Bewegungspfad auf, welches sich wie folgt skizzieren lässt:



(all the way) around

Abbildung 3: Bildschema 2 für *around* nach Lindstromberg (2010: 135)

Die Bewegungen im Raum lassen sich als Bewegungspfade nach Johnson (1987) und Lakoff (1987) konzeptualisieren. Es handelt sich um ein sogenanntes *SOURCE-PATH-GOAL image schema*, welches durch einen Startpunkt der Bewegung (SOURCE) und eine Bewegungsrichtung (geradeaus, zirkulär etc.) (PATH) markiert ist. Meistens – so die körperlich-menschliche Erfahrung – führt die Bewegung an einen anderen Ort, so dass sich als dritte Komponente das Ziel (GOAL) unterscheiden lässt (Dodge & Lakoff 2005: 63).

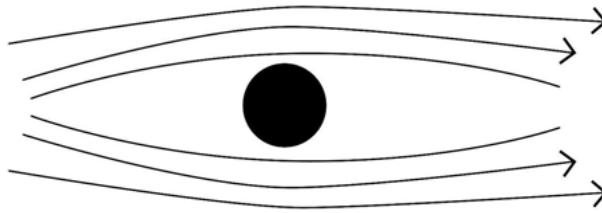


Abbildung 4: Bildschema 3 für *around* nach Lindstromberg (2010: 135)

Ein anderes Bildschema wird über den Satz *There was water all around them* aktiviert (Abb. 4). Hier handelt es sich nicht um einen Bewegungspfad, bei dem der Akteur/die Akteurin sich nicht aktiv auf ein Ziel hinbewegt, sondern sich selbst in Richtung auf das ihn umgebende Wasser positioniert. Die räumliche Beziehung lässt sich über das Verhältnis von einem *trajectory* (*them* = eine Gruppe von Leuten) zu einer *landmark* (Wasser) konzeptualisieren.

Eine Anordnung der Bedeutungen von *around* nach den zugrunde liegenden Bildschemata kann zu mehr Transparenz führen, was die Lernbarkeit verbessert: „If we can represent the meanings and uses of prepositions as being systematic and motivated, this insight may help learners in their acquisition“ (Niemeier 2005: 106).

3.2 „Ach, es ist nur ein Salat“ – Sprechaktanalyse anhand von Hörtexten im Englischunterricht

Das nachfolgend beschriebene Unterrichtsvideo findet sich in Thaler (2012; Unterrichtsbeispiel Interkulturelle Kompetenz). In einer Englischstunde eines Englischleistungskurses hören die Schüler/innen einen Hörtext, in dem sich ein Deutscher und mehrere amerikanische Gäste in einem Restaurant treffen und gemeinsam essen. Es ereignet sich ein pragmatisches Missverständnis, als der Deutsche den anderen Gästen *Good appetite!* wünscht und eine Amerikanerin erwidert: *Oh, it's just a salad*. Der Lehrer versucht mit den Schüler/innen diese und andere Kommunikationspannen zu analysieren und den dabei entstehenden Humor zu erschließen (Lehrer: „I was actually expecting some smiles on your faces“). Ein Schüler mutmaßt, dass man im Englischen genau wie im Deutschen mit der Wendung *good appetite* den Beginn einer gemeinsamen Mahlzeit markiert. Der Lehrer fragt nach, ob der Schüler weiß, was *good appetite* bedeutet. Dieser meint, dass es im Englischen wohl dasselbe meint wie im Deutschen und man diese Wendung verwendet, um sich einen guten Appetit zu wünschen. Der Schüler mutmaßt, dass die Amerikanerin diese Konvention offenbar nicht kennt (Schüler: „She doesn't know... that thing“). Der Lehrer muss hier durch direkte Instruktion aufklären: die Amerikanerin denkt, dass der Deutsche glaubt, sie habe großen Hunger, also einen „guten Appetit“. Die Amerikanerin verneint dies jedoch und entgegnet, dass sie ja nur einen Salat bestellt habe, was impliziert, dass ihr Hunger offenbar nicht so groß ist. Das Missverständnis beruht also auf einer Implikatur: Implikaturen sind indirekte Schlussfolgerungen, die aus einer Äußerung gezogen werden. Der pragmatische Fehler tritt auf, weil diese Implikatur falsch verstanden worden ist (Beschreibung dessen, wie groß mein Hunger ist). Die Verwendung von *good appetite*

entspricht nicht den kulturellen und sozialen Konventionen der englischsprachigen Sprachgemeinschaft und führt daher zu einem Missverständnis. Die Kategorisierung als pragmatischer Interferenzfehler trägt jedoch ansatzweise dazu bei, die sprachlich-konzeptuellen Ursachen für das Missverständnis aufzuklären.

Im Unterricht dieses Englischleistungskurses gelingt die Aufklärung des Missverständnisses den Lernenden auch nicht alleine, sondern erfordert die direkte Instruktion durch die Lehrkraft. Didaktisch-methodisch stellt sich daher auch die Frage, welche Impulse seitens der Lehrkraft die Lernenden benötigt hätten, um das kommunikativ-pragmatische Missverständnis selbstständig aufklären zu können. Wie würde also eine kognitiv-linguistisch motivierte Sprachdidaktik (Zima 2021: 284) mit diesem Interferenzfehler umgehen? Wie muss man sich eine Analyse vorstellen, die aufseiten der Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit Sprache in einer sogenannten *language related episode* (LRE) führt, welche die Einsichten in die Struktur und den Gebrauch von Sprache fördert? Swain & Lapkin (1998: 70) definieren eine LRE als eine spezifische Art von Dialog, in dem Lernende über die Sprache sprechen, die sie produzieren oder die sie andere gebrauchen hören.

Es ist im Deutschen üblich, diesen Ausdruck bei Beginn einer gemeinsamen Mahlzeit zu verwenden, um den anderen Teilnehmenden der Tischgemeinschaft eine genussvolle Mahlzeit zu wünschen (und nicht nur, dass das Bedürfnis nach Nahrung gestillt und man satt wird). Im Deutschen wie auch im Französischen steht nicht das Stillen eines Bedürfnisses, sondern das Genießen einer (vermeintlich) schmackhaften Speise im Vordergrund, wenn man sich einen „Guten Appetit“ wünscht. Überträgt man die Wendung wortwörtlich ins Englische, wie in dem Hörtext, entsteht bei einem Sprecher/einer Sprecherin des Englischen jedoch ein ganz anderes Bild. Die Attribuierung von *appetite* mit *good* wird von Sprecher/innen des Englischen eher als deskriptive Aussage interpretiert, im Sinne von: „Du musst aber hungrig sein, wenn du dir das bestellst“. Eine solche Aussage zu tätigen, würde – außer unter guten Freunden – leicht als übergriffig oder unhöflich empfunden. Das Bedürfnis nach Nahrung, der Hunger, steht im Vordergrund und wird in Relation gesetzt zur getroffenen Wahl eines Gerichts von der Speisekarte (Domäne „Restaurantbesuch“). Um eine vergleichbare deskriptive Aussage im Deutschen zu konstruieren, reicht die Formel „Guten Appetit“ nicht aus. Vielmehr wird hierfür ein vollständiger Satz mit einem Hilfsverb benötigt, welches dem Angesprochenen das Verfügen über ein entsprechend großes Bedürfnis nach Nahrung attestiert, etwa: „Du hast aber einen guten Appetit!“

Die Auswahl von Wörtern oder Strukturen für die Realisierung einer Sprechabsicht ist weder zufällig noch objektiv, sondern erfolgt auf der Basis einer Interpretation der Situation und der kommunikativen Intentionen. Um es mit den Worten von Langacker (2008: 68) zu sagen: „There is no completely neutral way to describe situations – expressions necessarily construe them in a certain manner“. Das englische Wort *construal* umfasst die Interpretation einer Situation und die Konstruktion einer Aussage. L2-Lernende orientieren sich dabei an den Konventionen ihrer L1, wonach es im Deutschen üblich ist, sich einen guten Appetit zu wünschen.

Die Unterschiede im *construal* der Szene „gemeinsame Mahlzeit einnehmen“ unterscheiden sich im Englischen und Deutschen auf der Ebene des lexikalischen Konzepts wie auch auf der konzeptuellen Ebene: Ersteres wird deutlich, wenn man den Wörterbucheintrag zu *appetite* zurate zieht: *appetite* = *desire or liking for food*. In der fälschlichen Verwendung der Redewendung **good appetite* und der Reaktion des Interaktionspartners wird deutlich, dass das Bedürfnis nach Nahrung (*strong desire for food*) akzentuiert wird. Wenn man im Deutschen Appetit mit gut attribuiert, zielt die Wendung auf den gemeinsamen Beginn einer genussvollen Mahlzeit ab. Da Geschmäcker bekanntlich unterschiedlich sind, kann man nur antizipieren (oder wünschen), ob bzw. dass das Essen den anderen Teilnehmern schmeckt.

Die Aktivierung des Wortes *appetite* ist gleichbedeutend mit dem Eindringen in einen bestimmten Wissensbereich (Domäne) (vgl. Langacker 1987). Das Wissensnetzwerk „Restaurantbesuch“ wird also für die kontextsituiertere Interpretation des lexikalischen Konzepts *appetite* herangezogen (Zima 2021: 66). Beide Komponenten des Konzepts von Appetit (das Bedürfnis nach Nahrung und der Genuss) eröffnen den Zugang zu der Domäne bzw. strukturieren diese: Wir gehen beispielsweise in ein Restaurant, weil wir unterwegs sind und Hunger haben oder weil das Essen dort besonders schmackhaft ist. Bestimmte Aspekte oder Wissensbereiche sind innerhalb der Domäne prominenter als andere. Ob der gemeinsame Beginn einer Mahlzeit sprachlich durch eine ritualisierte Formel markiert werden muss, ist je nach Kultur unterschiedlich üblich – Wissen, welches sich Fremdsprachenlernende sukzessive aneignen müssen.

4 Fazit: Lexikalische Bewusstheit und plurilinguale Kompetenz fördern durch mehr einsichtsvolles Lernen

Die exemplarischen Analysen zeigen, dass manche (gut gemeinte) Lernhilfe in Schulbüchern (vgl. Abb. 1) sich für Lernende häufig als wenig hilfreich, „im schlechtesten, aber durchaus häufigen Fall [als] schlichtweg falsch“ erweist (Zima 2021: 285). Insofern zeigt sich eine „ziemlich große Diskrepanz zwischen dem, was die Linguistik an Wissen über Sprachverarbeitung, Spracherwerb und das Sprachsystem angesammelt hat, und die Art und Weise, wie Sprache in den Schulen gelehrt“ (ebd.) bzw. in Lehrwerken repräsentiert wird (vgl. 3.1). Ziel einer kognitiv-linguistischen Wortschatz- und Sprachdidaktik ist die Umsetzung kognitionslinguistischer Erkenntnisse in den gängigen Lehrmaterialien durch bildliche Darstellungen, die als animierte bildhafte Metaphern zur Steigerung der Effizienz des Spracherwerbs beitragen können (Roche et al. 2018: 31).

Während der Ansatz einer kognitiven Sprachdidaktik insbesondere bei der Vermittlung des deutschen Präpositionssystems in den DaF/DaZ-Bereich Eingang gefunden hat (z. B. Weber 2020: 119; Scheller 2009, Roche et al. 2018), tut sich die Englischdidaktik noch schwer damit, solche Ansätze für die Wortschatzdidaktik zu rezipieren, was für die Grammatik bereits geschehen ist (Radden & Dirven 2007; Niemeier 2017). Dabei wäre die Grundthese der kognitiven Grammatik, dass „jedes grammatische Phänomen

bedeutungsvoll ist, weil ihm ein bestimmtes sprachliches ‚Bild‘ zugrunde liegt“ (Roche et al. 2018: 31), durchaus auf die Vermittlung lexikalischer Einheiten übertragbar.

Das Beispiel der Präposition *at* zeigt auch, dass dem Kollokationslernen mehr Gewicht beigemessen werden muss. Ein gebrauchsbasierter Erwerb von Kollokationen setzt häufige Wiederbegegnungen mit einer salienten funktional-situativen Einbettung der Wendungen voraus (Zima 2021: 294). Um mehr einsichtsvolles Lernen zu fördern, dürfte es zentral sein, den „Input der LernerInnen [und der Lernmaterialien, RG] zu steuern und so zu strukturieren, damit Mustererkennung, Generalisierungen und Analogiebildungen leichter fallen“ (Zima 2021: 283).

Mit bildlichen Darstellungen können Bildschemata transparent gemacht werden, die auch für die Entschlüsselung temporaler Bedeutungen wie in *Let us meet around six* nutzbar gemacht werden können. Dabei sind die Lehrerinnen und Lehrer die primären Adressaten, die zu überzeugen sind, bevor auch Lerner und Lernerinnen die Vorzüge einer kognitiv-linguistischen Betrachtung von Wortbedeutungen schätzen lernen. Dabei muss man sich klar machen, dass Bildschemata mehr als eine methodische Technik für den Unterricht sind, sondern dass sie letztlich aus „unserer körperlichen Interaktion mit der Welt“ resultieren und „in der Kognition als dynamische, universale und bildhafte Muster (beispielsweise ‚oben-unten‘, ‚vorne-hinten‘, ‚Ursprung-Weg-Ziel‘)“ existieren (Zima 2021: 296). Da die Bildschemata unseren Konzepten zugrunde liegen, ist es didaktisch wie auch lernpsychologisch geboten, sie durch grafische Illustrationen explizit und damit „besprechbar“ zu machen (in sogenannten LREs).

Lernende müssen verstehen, dass ihnen ein bestimmtes Wort Zugang zu einer bestimmten Domäne ihres enzyklopädischen Wissens verschafft. Darüber hinaus müssen sie auch verstehen, welchen Stellenwert einzelne Wörter in dieser Domäne haben. „One word thus becomes a key to a broader study of meaning making, helping the student organise lexical knowledge in a way that is friendly to their cognition“ (Holme 2009: 163). Das Wissen über die enzyklopädische Information eines Wortes kann weitere Untersuchungen des Kontextes nach sich ziehen. Welche Nuancen der Wortbedeutung (im Beispiel: Genuss oder Bedürfnis) stehen in der Zielsprache im Vordergrund? Welche Konventionen gibt es in der Sprachgemeinschaft, das Wort mit der einen oder anderen Bedeutungsnuance zu verwenden?

Wenn sich der kategoriale Zuschnitt von Wirklichkeit zwischen Sprachen unterscheidet, ist dies ein Anlass für sprachvergleichende Betrachtungen, die sich im Unterricht von sprachbewussten Lehrkräften idealerweise als interaktive Reflexionsgespräche, als sogenannte *language related episodes*, manifestieren. Immer dann, wenn *construal* und *categorization patterns* sich zwischen Sprachen unterscheiden, ergibt es Sinn, Lernenden diese Unterschiede bewusst zu machen (Littlemore 2009: 39) bzw. mit ihnen darüber ins Gespräch zu kommen. „Construal patterns are a good candidate for explicit instruction“ (Littlemore 2009: 38). Form-fokussierte Instruktion oder Interaktion ist dabei effektiver als das alleinige Bereitstellen von Input oder die direkte Instruktion. Da die Menge an sprachlichem Input im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht immer begrenzt sein wird, stellt eine kognitiv-linguistisch orientierte Sprachdidaktik Methoden und didaktische Zugänge bereit, die – auch unter den zeit-

ökonomischen Bedingungen von Schule – gebrauchsbasiertes, einsichtsvolles Lernen durch Mustererkennung, Generalisierung und Analogiebildung (Zima 2021: 302) ermöglichen. Reichhaltige lexikalisch-konzeptuelle Instruktion bereitet das *noticing* vor und unterstützt Lernende beim Entdecken und Auffinden von Regelmäßigkeiten und der nachfolgenden Analogiebildung. Lernende, die unterschiedliche Arten des *construals* von Phänomenen und deren sprachlicher Realisierungsformen in der Zielsprache erkennen und kategorisieren können, entwickeln so auch ihre kommunikative Kompetenz (Niemeier 2017: 264) und ihr plurilinguales Verständnis weiter.

Literatur

- Boers, Frank & Lindstromberg, Seth (2008): How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching. In: Frank Boers & Seth Lindstromberg (eds.): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1–64 [DOI 10.1515/9783110199161.1.1].
- Boers, Frank, & Lindstromberg, Seth (eds.) (2008): *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: CoE.
- Dodge, Ellen, & Lakoff, George. (2005): Image schemas: From linguistic analysis to neural grounding. From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics. In: Hampe, Beate. (Hrsg.) (2005): *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton [DOI 10.1515/9783110197532].
- Evans, Vyvyan & Green, Melanie (2006): *Cognitive linguistics: An introduction*. London, New York: Routledge.
- Evans, Vyvyan (2009): *How words mean: Lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford: Oxford University Press.
- Geeraerts, Dirk (2010): *Theories of lexical semantics*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Goschler, Juliana & Susanne Niemeier (2016): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association. Volume 4. Cognitive approaches to L2 teaching and learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 3–8.
- Hampe, Beate (Hrsg.) (2005): *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Holme, Randall (2009): *Cognitive linguistics and language teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I*. Stanford: Stanford University Press.

- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindstromberg, Seth (2010): *English prepositions explained. English Prepositions Explained*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Littlemore, Jeanette (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Mindt, Dieter, & Weber, Christel (1989): Prepositions in American and British English. In: *World Englishes* 8: 2, 229–238.
- MSB = Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2023): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Englisch [Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/329/gost_klp_e_2023_06_07.pdf, 27.03.2024].
- MSB = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSB) (2022): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Realschule in Nordrhein-Westfalen Englisch Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Englisch [Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/323/rs_e_klp_2022_06_13.pdf, 27.03.2024].
- MSB = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSB) (2021): Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Englisch [Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/284/ps_lp_e_einzeldatei_2021_08_02.pdf, 27.03.2024].
- Nation, Ian S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Niemeier, Susanne (2005): Applied cognitive linguistics and newer trends in foreign language teaching methodology. In: Andrea Tyler, Mari Takada, Yiyoun Kim & Diana Marinova (eds.), *GURT 2003: Language in use: Cognitive and discourse perspectives to language and language learning*. Georgetown: Georgetown University Press, 100–111.
- Niemeier, Susanne (2017): *Task-based grammar teaching. Where cognitive grammar and task-based language teaching meet*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Radden, Günter & Dirven, René (2007): *Cognitive English grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Roche, Jörg; EL-Bouz, Katsiaryna & Oliver Leuchte (2018): Deutsche Grammatik sportlich und animiert. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 30–42.
- Scheller, Julija (2009): *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. Berlin/Münster: Lit Verlag.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1998): Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82: 3, 320–337.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten*. Stuttgart: Cornelsen.
- Talmy, Leonard (2000): *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Tyler, Andrea; Mueller, Charles & Ho, Vu (2011): Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English to, for and at: An experimental investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 8, 181–205.

- Weber, Tassja (2020): *Präpositionen und Deutsch als Fremdsprache: Quantitative Fallstudien im Lernerkorpus MERLIN*. Dissertation: Universität Mannheim [Online: https://madoc.bib.uni-mannheim.de/54296/1/Dissertation_Tassja_Weber_2020.pdf, 27.03.2024].
- Zima, Elisabeth (2021): *Einführung in die gebrauchsbasierte Kognitive Linguistik*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter [<https://doi.org/10.1515/9783110665642>].

Interindividuelle Unterschiede in der Pluralallomorphie von Kunstwörtern in L1- und L2-Deutsch-Sprachverwendenden

KATHARINA SCHUHMANN¹, LAURA CATHARINE SMITH²

Abstract

Diese Studie untersucht interindividuelle Unterschiede in der Pluralmarkierung von Kunstwörtern bei englischsprachigen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF) und Erstsprachler/innen des Deutschen. Der Fokus liegt dabei auf der Häufigkeit, mit der einzelne Teilnehmende Umlaute und die verschiedenen Pluralsuffixe zur Pluralbildung verwenden. Die Ergebnisse deuten auf erhebliche interindividuelle Unterschiede sowohl innerhalb der Gruppen von DaF-Lernenden als auch innerhalb der Gruppen von Erstsprachler/innen hin. Es zeigt sich, dass in beiden Gruppen vereinzelte Teilnehmende eine hohe Umlautfrequenz aufweisen, während die meisten Teilnehmenden kaum bis selten Umlaute nutzen. Ebenso variiert die Suffixpräferenz sowohl bei den DaF-Lernenden als auch bei den Erstsprachler/innen stark zwischen den einzelnen Teilnehmenden. Die Analysen zeigen hier jeweils vier Untergruppen von Sprachverwendenden, die ein bestimmtes Suffix zur Pluralbildung bevorzugen. In beiden Gruppen sind <-en> gefolgt von <-e> bei den meisten Individuen die am häufigsten verwendeten Suffixe. Die beiden anderen Untergruppen unterscheiden sich jeweils zwischen den DaF-Lernenden und Erstsprachler/innen. Es wird dafür plädiert, interindividuelle Unterschiede im Spracherwerbsprozess stärker zu thematisieren, um gezielte pädagogische Maßnahmen entwickeln zu können. Die Ergebnisse unterstreichen zudem die Komplexität der Pluralbildung im Deutschen und die damit verbundenen Herausforderungen für Lernende.

The present study examines inter-individual differences in the pluralization of non-words between English-speaking learners of German as a foreign language (L2) and native speakers of German (L1). We focus on the frequency with which individual participants use umlaut and different plural suffixes to form plurals. The results show considerable inter-individual differences, both within the group of L2 speakers and within the group of L1 speakers. A select few participants in both groups frequently use umlaut, while most participants rarely use umlaut. Suffix preference also varies widely among individual participants, both among the L2 and the L1 speakers. The analyses reveal four subgroups of language users, each preferring a partic-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Katharina Schuhmann, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg, E-Mail: Katharina.Schuhmann@uol.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Laura Catharine Smith, 3109 JFSB, Brigham Young University, USA, E-Mail: laurasmith@byu.edu.

ular suffix for plural formation. In both the L2 and the L1 groups, <-en> followed by <-e> are the suffixes most frequently used by the majority of individuals. The other two subgroups differ in terms of their suffix choices between the L2 and the L1 speakers. We argue that inter-individual differences in the language acquisition process should be given greater consideration, in order to develop more targeted, individualized teaching and learning approaches. The results also underline the complexity of plural formation in German and the resulting challenges for language learners.

1 Einleitung

Die deutsche Pluralallomorphie für Nomina ist ein komplexer Lerngegenstand für Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Lernende. Ein Wort kann durch verschiedene Suffixe als Plural markiert werden, welche wiederum mit oder ohne Umlaut auftreten können (vgl. Tab. 1). Die Wahl der Pluralmarkierung ist dabei für jedes Wort im Standarddeutschen festgelegt. Die Frage, welche Pluralmarkierung für ein bestimmtes Nomen gewählt wird, kann nicht leicht beantwortet werden. Lediglich in Fällen, in denen die Singularform auf ein Derivationssuffix wie <-heit> endet, ist das Pluralsuffix eindeutig bestimmt. So bilden beispielsweise alle Nomina auf <-heit> den Plural mit <-en>, wie z. B. <Freiheit> – <Freiheiten>. Ansonsten kann die Wahl der Pluralmarkierung gerade für DaF-Lernende weitgehend regellos scheinen. Deshalb wird DaF-Lernenden in vielen Lehrmaterialien empfohlen, für jedes Nomen die dazugehörige Pluralform auswendig zu lernen (vgl. u. a. Schuhmann & Smith 2022).

Tabelle 1: Mögliche Pluralmarkierungen im Deutschen

Pluralsuffix	Umlaut (Stammveränderungen)	Beispiele
-s	(nie mit Umlaut)	Auto–Auto + s
-∅ (Nullmorphem)	Mit oder ohne Umlaut	Lehrer–Lehrer+∅ Mutter–Mütter+∅
-n	(nie mit Umlaut)	Tasse–Tasse + n
-en	(nie mit Umlaut)	Frau–Frau + en
-er	mit Umlaut (falls der Vokal umlautfähig ist)	Kind–Kind + er Mann–Männ + er
-e	Mit oder ohne Umlaut	Hund–Hund + e Hut–Hüt + e

Andererseits gibt es einige tendenzielle Einflussfaktoren, welche die Wahl der Pluralmarkierung einschränken oder probabilistisch vorhersagen können. Zu diesen tendenziellen Einflussfaktoren zählen u. a. das Genus eines Nomens (Köpcke 1988; Köpcke 1993; Wiese 1996/2000; Dykstra-Pruim 2003; Wiese 2009; Laaha 2011; Zaretsky, Neumann, Euler & Lange 2013; Dudenredaktion 2016), die phonologischen Charakteristika

am Wortauslaut der Singularform (Mugdan 1977; Augst 1979; Wurzel 1984; Wurzel 1998; Köpcke 1988; Duden 1995), semantische Merkmale (Köpcke 1988) und die Silbenanzahl bzw. Prosodie (Köpcke 1988, Köpcke 1993; Wegener 1995; Wiese 1996/2000; Smith 2004; Wiese 2009; Laaha 2011; Binanzer & Wecker 2020; Smith 2020, 2022). Auch mithilfe dieser tendenziellen Einflussfaktoren lassen sich die Pluralsuffixe mitnichten eindeutig zuordnen, jedoch grenzen sie den Spielraum an Möglichkeiten für jedes Wort erheblich ein. Aufgrund dieser komplexen Situation schlussfolgern wir mit Binanzer und Wecker (2020), dass die Pluralmarkierungen für Nomina im Deutschen weder willkürlich noch eindeutig festgelegt sind.

Betrachtet man den tendenziellen Einflussfaktor der Prosodie näher, lässt sich feststellen, dass auf suprasegmentaler Ebene die überwiegende Mehrheit der deutschen Plurale, mit Ausnahme der Pluralformen in <-s>/-s/, wortfinal eine bestimmte prosodische Form zeigt: Pluralformen enden typischerweise auf einer Abfolge von einer betonten, sog. „starken“ Silbe, gefolgt von einer unbetonten, sog. „schwachen“ Silbe. In grammatikalischen Modellen mit prosodischen Füßen wird dieses prosodische Muster als ein bisyllabischer Trochäus interpretiert (vgl. Wiese 1996/2000; Smith 2004; Wiese 2009; Schuhmann & Putnam 2021; Smith 2022; Schuhmann & Smith 2024). Deutsche Pluralformen neigen also dazu, auf einem bisyllabischen Trochäus zu enden.

In dem übergeordneten größeren Projekt, aus dem auch dieser Beitrag hervorgeht, zeigt sich, dass DaF-Lernende mit Englisch als Erstsprache mit zunehmender Sprachkompetenz ein größeres prosodisches Bewusstsein entwickeln, d. h. z. B., dass Lernende mit zunehmender Sprachkompetenz auch vermehrt trochäische Pluralformen bilden, sowohl für existierende Wörter als auch für Kunstwörter. Prüft man, wie diese prosodische Progression mit der Morphologie interagiert, also welche Suffixe gewählt werden, zeigt sich, dass die untersuchten DaF-Lernenden im ersten Lernjahr ihrer universitären Sprachkurse weniger Null-Morpheme verwenden, als dies bei L1-Sprachverwendenden und bei DaF-Lernenden in fortgeschrittenen Sprachkursen der Fall ist (vgl. Schuhmann & Smith 2024). Dies bedeutet, dass die Lernenden auf Anfänger/innenniveau dem Null-Morphem phonetisch explizite Suffixe vorziehen. Dies deutet darauf hin, dass englischsprachige DaF-Lernende auf niedriger Sprachniveaustufe eine Interimsgrammatik (interlanguage) (Selinker 1972) entwickeln, in der Plural phonetisch explizit markiert wird und deshalb Null-Morpheme nicht für die Pluralmarkierung geeignet sind. Dykstra-Pruim (2003) berichtet von ähnlichen Ergebnissen.

Die Befunde, dass DaF-Lernende im ersten Studienjahr sowohl weniger trochäische Pluralformen bilden als auch weniger Null-Morpheme für die Pluralbildung verwenden und gleichzeitig die Präferenz zeigen, Pluralformen explizit zu markieren, birgt die Frage, wie sich die expliziten Markierungen von Pluralformen bei (einzelnen) DaF-Lernenden im Detail gestalten. Insbesondere soll hier ermittelt werden, inwiefern sich interindividuelle Unterschiede zwischen einzelnen DaF-Lernenden sowie einzelnen Erstsprachler/innen des Deutschen feststellen lassen. Da die Pluralallomorphie mehrere morphologische und morphophonologische Aspekte umfasst – sie reichen

von mehreren Suffixen, über die Prosodie bis zum Umlaut – zeichnet sich hier ein potenziell hoher Spielraum ab, in dem Sprachverwendende interindividuelle Unterschiede im Gebrauch der einzelnen Pluralmarkierungen zeigen könnten.

In diesem Beitrag wird somit zum einen der Frage nachgegangen, wie häufig Umlaute bei Pluralmarkierungen einzelner Erstsprachler/innen und DaF-Lernenden im ersten Studienjahr eingesetzt werden. Gibt es interindividuelle Unterschiede im Gebrauch von Umlauten unter den Erstsprachler/innen und DaF-Lernenden? In der existierenden Forschung zum Pluralerwerb bei DaF-Lernenden mit Englisch als Erstsprache wurde festgestellt, dass L2-Deutschlernende im Vergleich zu L1-Sprechenden – jeweils im Aggregat – vermehrt Umlaute einsetzen, um den Plural zu markieren (Köpcke 1987; Dykstra-Pruim 2003). Köpcke (1987) berichtet, dass L2-Lernende verhältnismäßig häufig – insbesondere im Kontext von Nullmorphemen – Umlaute verwenden. Gleichzeitig stellt er fest, dass Erstsprachler/innen des Deutschen Umlaute bei Kunstwörtern vermeiden, auch wenn diese aufgrund der Regeln zu erwarten wären (vgl. Dykstra-Pruim 2003: 44).

In diesem Zusammenhang soll auch erörtert werden, in welchem Verhältnis die Verwendung von Umlauten zu der Verwendung von trochäischen Pluralformen steht. Wird das weniger stark ausgeprägte trochäische Muster auf niedriger Sprachstufe durch Umlaute kompensiert? Dies könnte bedeuten, dass Lernende mit besonders vielen nicht-trochäischen Pluralformen möglicherweise verstärkt Umlaute einsetzen, um den Plural zu markieren. Für das Pennsylvaniadeutsche, einer westgermanischen Sprache, die von bilingualen Sprecher/innen als Herkunftssprache nebst Englisch u. a. in Lancaster County (Pennsylvania) gesprochen wird, konnte ebenfalls eine schwache trochäische Tendenz für Pluralformen mithilfe einer Erhebungsaufgabe mit Kunstwörtern festgestellt werden (Fisher, Schuhmann & Putnam 2022; Fisher, Natvig, Pretorius, Putnam & Schuhmann 2022). Ausnahmen zu den trochäischen Pluralformen bildeten im Pennsylvaniadeutschen jedoch u. a. Pluralformen mit Umlauten. Diese Sprachkontaktdaten aus dem Pennsylvaniadeutschen intensivieren somit die Frage, ob (einzelne) englischsprachige DaF-Lernende eine ähnliche Wechselbeziehung zwischen trochäischen Pluralformen und Umlauten zur Pluralmarkierung aufzeigen.

Wie eingangs dargelegt (Tab. 1) verfügt das Deutsche neben Umlauten über eine Vielzahl an Pluralsuffixen. In diesem Beitrag wird sodann der Frage nachgegangen, ob sich interindividuelle Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung von Pluralsuffixen zwischen einzelnen Erstsprachler/innen und einzelnen DaF-Lernenden in einem frühen Spracherwerbsstadium zeigen. Aufgrund von Daten in Kunstwortstudien argumentiert Köpcke (1987), dass Erstsprachler/innen des Deutschen das <-en>-Suffix bevorzugen, während L2-Lernende das Suffix <-e> leicht präferieren (vgl. Dykstra-Pruim 2003: 44). Laut Köpcke (1987) ist auch das Suffix <-s> in der Sprache von Erstsprachler/innen frequenter als bei L2-Sprechenden (vgl. Dykstra-Pruim 2003: 44). Zeigen sich die gleichen Muster in den vorliegenden Daten und insbesondere auch in den Daten der einzelnen Sprachverwendenden? Zeigen also Analysen auf der individuellen Ebene die gleichen Ergebnisse? (Wie stark) Transferieren einzelne DaF-Lernende im ersten Stu-

dienjahr das ihnen aus ihrer Erstsprache bekannte Pluralsuffix <-s> (nicht) auf die Pluralbildung mit Kunstwörtern im Deutschen?

Da es sich bei der Pluralallomorphie um eine komplexe grammatikalische Angelegenheit mit diversen Einflussfaktoren handelt, die sich im Spracherwerbsprozess über Jahre entwickelt (vgl. Phillips & Bouma 1980; Dykstra-Pruim 2003), drängt sich die Frage auf, ob einzelne DaF-Lernende die gleichen Entwicklungsstufen durchlaufen und jeweils im gleichen Stadium die gleichen Muster zeigen. Ganz zentral stellt sich damit die Frage, ob DaF-Lernende auf Anfänger/innenniveau ein ähnliches Verständnis darüber aufbauen, wie die semantische Funktion Plural im Deutschen signalisiert und realisiert wird. Entwickeln einzelne DaF-Lernende auf der gleichen Kompetenzstufe ein weitgehend identisches Grammatikmodell für nominale Pluralformen im Deutschen? Oder lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen bzw. Unterschiede im Verständnis oder der mentalen grammatikalischen Repräsentation für die deutsche Pluralallomorphie identifizieren? Entwickeln einzelne DaF-Lernende eine leichte Präferenz für das <-e>-Suffix wie im Aggregat in Köpcke (1987)? Oder verzeichnen einzelne DaF-Lernende womöglich eine Präferenz für das <-en>-Suffix, wie es bei Erstsprachler/innen zumindest im Aggregat der Fall ist (Köpcke 1987)? Gerade aufgrund der Tatsache, dass die nominale Pluralflexion im Deutschen derart viele Allomorphe und diverse tendenzielle Einflussfaktoren aufweist, wäre es denkbar, dass sowohl einzelne DaF-Lernende – insbesondere zu Beginn des Sprachlernprozesses – als auch einzelne Erstsprachler/innen des Deutschen mit unterschiedlichen mentalen Modellen für die deutsche Pluralflexion agieren, die bei der Bildung von Pluralformen für Kunstwörter neben Umlauten und Prosodie insbesondere in der Präferenz unterschiedlicher Pluralsuffixe zum Vorschein kämen.

Zusammenfassend ergeben sich insgesamt folgende Forschungsfragen für den vorliegenden Beitrag:

1. Inwiefern lassen sich interindividuelle Unterschiede in der Pluralmarkierung bei Erstsprachler/innen des Deutschen und bei DaF-Lernenden im ersten Studienjahr verzeichnen?
 - a. Gibt es Anzeichen für interindividuelle Unterschiede in der Prävalenz von Umlauten als Pluralmarkierung?
 - b. Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Prävalenz an Pluralformen mit Umlaut und dem Prozentsatz an trochäischen Pluralformen entdecken?
2. Gibt es Anzeichen für interindividuelle Unterschiede in der Verwendung einzelner Pluralsuffixe?

Mit diesen Forschungsfragen und -ergebnissen soll auch erörtert werden, inwiefern sich die interindividuellen Unterschiede in den beiden untersuchten Sprachgruppen (Erstsprachler/innen des Deutschen und DaF-Lernende im ersten Studienjahr) ähneln oder unterscheiden.

2 Empirische Studie

Um unsere Forschungsfragen zu beantworten, analysieren wir Daten von Studienteilnehmenden aus einer größeren Studie (vgl. Schuhmann & Smith 2022; Schuhmann & Smith 2024), bei der Erstsprachler/innen des Deutschen und DaF-Lernende unterschiedlicher Sprachkompetenzstufen an mehreren Experimenten teilnahmen. Die hier relevanten Details werden im Folgenden dargestellt.

2.1 Methode

2.1.1 Proband/innen

Für die größere Studie konnten insgesamt 98 DaF-Lernende mit Englisch als Erstsprache (41 w, 57 m) von einer großen US-amerikanischen Universität gewonnen werden. Von diesen entfallen zwölf Teilnehmende auf Sprachkurse des Deutschen im ersten Studienjahr (erstes oder zweites Semester). Zusätzlich nahmen 54 Erstsprachler/innen des Deutschen (33 w, 21 m) an einer Auswahl der Aufgaben teil, wovon die Ergebnisse von 30 Teilnehmenden unter 40 Jahren für die vorliegende Auswertung verwendet wurden.

2.1.2 Erhebungsaufgabe mit Kunstwörtern

Alle Proband/innen nahmen an einer Erhebungsaufgabe mit Kunstwörtern teil, die dem bekannten Wug-Test (Gleason 1958) ähnelt. Diese Aufgabe wurde einzeln an einem Computer mit der Software E-Prime (Psychology Software Tools, Pittsburgh, PA 2016) durchgeführt. Den Teilnehmenden wurde je ein Kunstwort im Singular schriftlich auf dem Bildschirm präsentiert und gleichzeitig als Audiodatei vorgespielt. Sie sollten dann für jedes Kunstwort den Plural bilden und dazu ihre Antwort sowohl mündlich als auch schriftlich eingeben. Für diese Erhebungsaufgabe wurden 76 Kunstwörter verwendet, die z. T. von der Literatur zur Pluralforschung übernommen bzw. adaptiert oder speziell für diese Studie entwickelt wurden. Dabei verteilten sich die Kunstwörter auf drei größere Kategorien: Bisyllabische Wörter mit einer sog. finalen Schwa-Silbe – d. h. einer finalen Silbe, in der ein Schwa den Silbenkern bildet – ($n = 26$), monosyllabische Wörter ($n = 26$) und multisyllabische Wörter, die keine finale Schwa-Silbe aufweisen ($n = 24$). Weitere Details zu den Wortklassen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2: Wortklassenkategorien in der Erhebungsaufgabe mit Kunstwörtern

Übergeordnete Kategorie (Singularform)	Kategorien Singularform)	Unterkategorien	Beispiele
Finale Schwa-Silbe (n = 26)	Bisyllabisch, finale Schwa-Silbe (n = 26)	-er (n = 7)	Zolger, Zemfter
		-el (n = 7)	Spotel, Wenfel
		-e (n = 7)	Dalle, Jechte
		-en (n = 5)	Tefen, Zaupen
Keine finale Schwa-Silbe (n = 50)	Monosyllabisch (n = 26)	NA	Kland, Jent
	Multisyllabisch, keine finale Schwa-Silbe (n = 24)	Endbetonung (n = 19)	Pintala'kor, Flasi'tar
		Finaler Vollvokal (n = 5)	Schliemo, Doscha

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Ergebnisse L1-Sprechende

Wie oft verwenden also Erstsprachler/innen des Deutschen Umlaute, um Pluralformen zu markieren? Im Durchschnitt verwendete die Gruppe der Erstsprachler/innen Umlaute in 7,06 % (SD: 0,26) der Kunstwörter, für die sie eine Pluralform bildeten. Bei Betrachtung der einzelnen Teilnehmenden fällt auf, dass die Spannweite von 0 % (SD: 0) bis 38,2 % (SD: 0,49) reicht. Dreizehn der Teilnehmenden verwendeten keinen einzigen Umlaut. Sieben weitere verzeichneten Werte unter 10 %, acht weitere zwischen 10 % und 20 % und jeweils eine Person über 20 % bzw. über 30 %.

Da wir für die DaF-Lernenden eine Hypothese zur Abhängigkeit von Umlauten und trochäischen Pluralformen formuliert hatten, testeten wir dies ebenfalls für die L1-Vergleichsgruppe. Hier führten wir eine Pearson-Korrelationsanalyse durch, um zu überprüfen, ob die Prävalenz von Umlauten und der Prozentsatz an trochäischen Pluralformen in einer Beziehung zueinanderstehen. Der Pearson-Korrelationskoeffizient zwischen dem Prozentsatz des Umlauts und dem Prozentsatz der trochäischen Pluralformen betrug $r(28) = .20$, $p = .30$ (95 % CI [-.18, .52]), was auf eine schwache positive Beziehung hinweist, die jedoch nicht statistisch signifikant ist. Diese nicht signifikante Korrelation für die L1-Sprechenden ist visuell in Abb. 1 dargestellt.

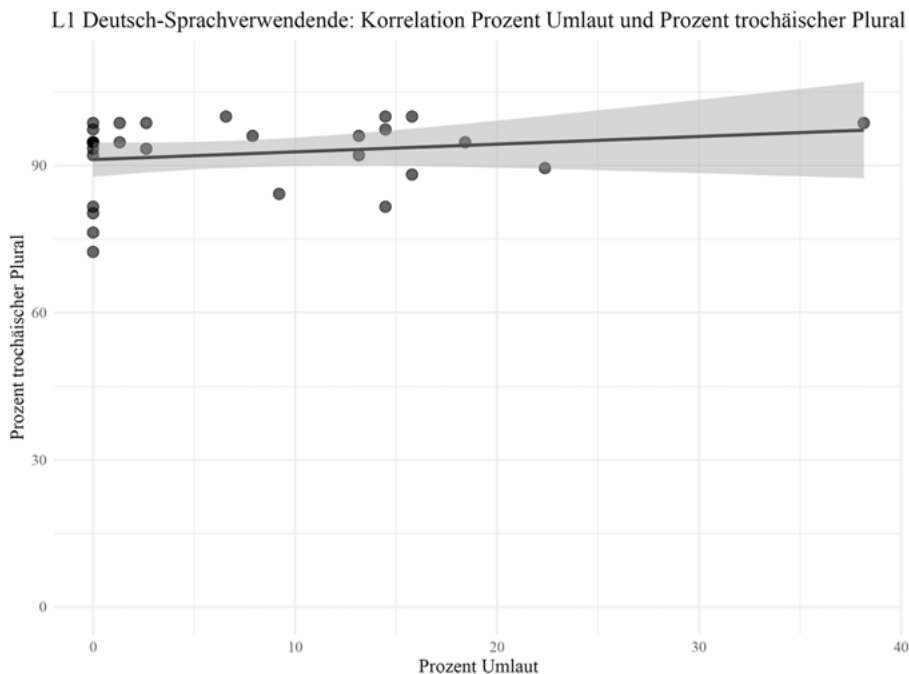


Abbildung 1: Nicht signifikante Korrelation zwischen Prozent Umlaut und Prozent trochäischer Plural bei Erstsprachler/innen des Deutschen. Das Konfidenzintervall ist der grau schattierte Bereich um die schwarze Regressionslinie.

Wie verhält es sich mit der Suffixwahl bei den einzelnen Erstsprachler/innen des Deutschen? Lassen sich hier ebenfalls interindividuelle Unterschiede verzeichnen? In Abb. 2 sind in jedem kleinen Panel die einzelnen Erstsprachler/innen des Deutschen mit der Häufigkeit der einzelnen Suffixe, die sie für die Pluralbildung von Kunstwörtern verwendeten, dargestellt.

Aus der Abb. 2 geht hervor, dass die individuellen Erstsprachler/innen des Deutschen jeweils zwei oder mehrere Suffixe verwendeten, um Pluralformen für die Kunstwörter zu bilden. Darüber hinaus zeigt schon ein globaler Blick auf die individuellen Daten in Abb. 2, dass sich die einzelnen Teilnehmenden relativ stark in der Wahl ihrer Suffixe voneinander unterscheiden. Gleichwohl lassen sich in den Daten auch kleinere Untergruppen an Sprecher/innen mit bestimmten Gemeinsamkeiten ausmachen, die im Folgenden (rein deskriptiv) beschrieben werden.

Für 13 der 30 Erstsprachler/innen des Deutschen ist das Suffix <-en> das meistverwendete Suffix. Teilweise ist es dabei das mit Abstand am meisten verwendete Suffix. Darauf folgt eine Untergruppe mit zwölf Teilnehmenden, die das Suffix <-e> präferiert verwendeten. Nur in einem Fall war dieses Suffix das mit Abstand am häufigsten gebrauchte Suffix. Auffällig in dieser Gruppe ist, dass das zweithäufigste Pluralsuffix durchweg das Nullmorphem (in der Abbildung als „NO“ kodiert) war. Bei einer teilnehmenden Person (TN 26) verteilten sich die Pluralformen fast gleichmäßig jeweils zur

Hälfte auch auf die zwei Suffixe <-e> und das Nullmorphem („NO“). Fünf weitere Sprecher/innen verwendeten am häufigsten das Nullmorphem („NO“). Die zweithäufigsten Pluralsuffixe waren hier <-en> bzw. <-e>. Bei nur einer Person erschien <-s> als häufigstes Pluralsuffix. Die Daten dieser Person (TN 25) zeigen zudem, dass <-s> nur etwas öfter als die anderen vier verwendeten Suffixe auftrat und alle Suffixe in einer relativ ausgewogenen Menge bei dieser Person vorkamen.

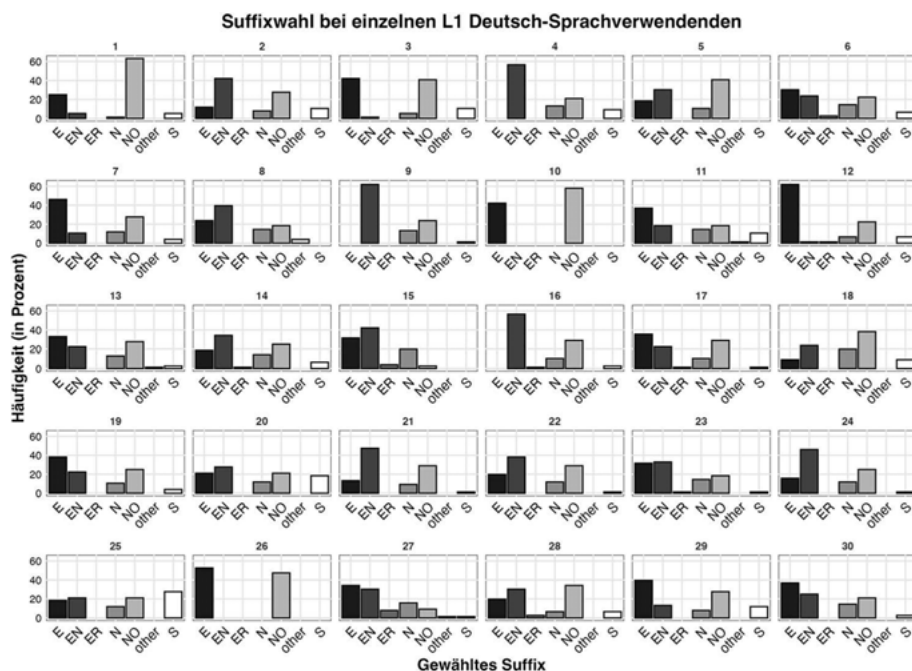


Abbildung 2: Häufigkeit der gewählten Suffixe bei individuellen Erstsprachler/innen des Deutschen

2.2.2 Ergebnisse DaF-Lernende

Wie oft verwenden DaF-Lernende im ersten Studienjahr Umlaute, um Pluralformen zu markieren? Im Durchschnitt verwendete die Gruppe der DaF-Lernenden im ersten Jahr ihrer Deutschkurse Umlaute in 8,77 % (SD: 12,2) der Kunstwörter, für die sie eine Pluralform bildeten. Bei Betrachtung der einzelnen Teilnehmenden fällt auf, dass die Spannweite von 0 % (SD: 0) bis 39,5 % (SD: 0,49) reicht. Zehn der zwölf Teilnehmenden verzeichneten Werte unter 10 %, wohingegen die anderen beiden Teilnehmenden jeweils 27,6 % und 39,5 % der Pluralformen mit Umlauten bildeten.

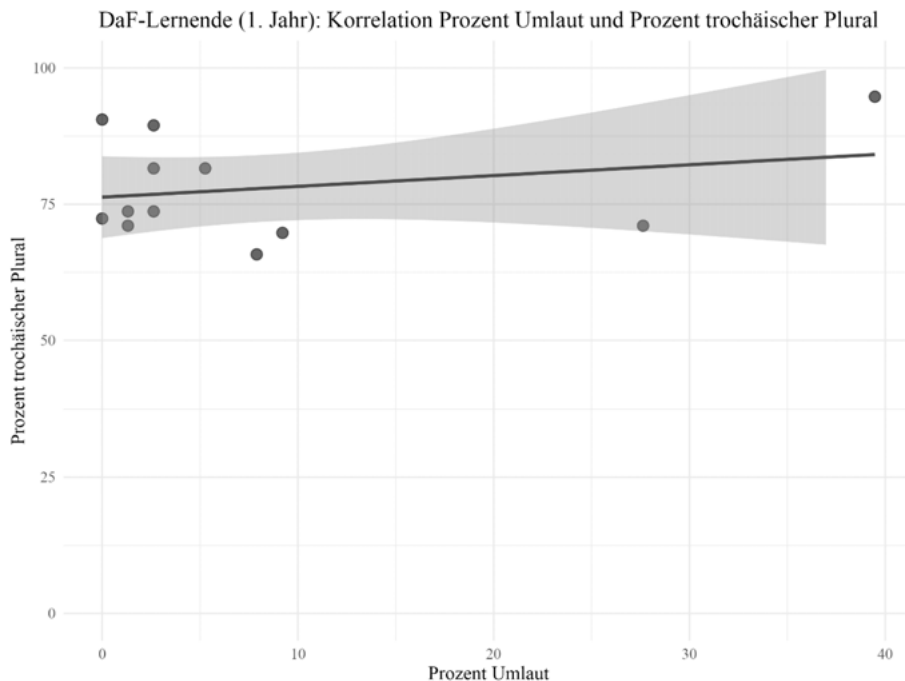


Abbildung 3: Nicht-signifikante Korrelation zwischen Prozent Umlaut und Prozent trochäischer Plural bei DaF-Lernenden des ersten Lernjahres. Das Konfidenzintervall ist der grau schattierte Bereich um die schwarze Regressionslinie.

Als Nächstes prüften wir, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Prävalenz von Umlauten und dem Prozentsatz an trochäischen Pluralformen feststellen lässt. Hier führten wir eine Pearson-Korrelationsanalyse durch. Der Pearson-Korrelationskoeffizient zwischen dem Prozentsatz des Umlauts und dem Prozentsatz der trochäischen Pluralformen betrug $r(10) = .26$, $p = .41$ (95 % CI $[-.37, .73]$), was auf eine schwache positive Beziehung hinweist, die jedoch nicht statistisch signifikant ist. Es sei allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Stichprobe mit $n = 12$ für diese Sprachkompetenzstufe klein ist und die nicht-signifikanten Ergebnisse u. a. auch auf fehlende statistische Power zurückzuführen sein könnten. Eine visuelle Darstellung der Korrelation für DaF-Lernende ist in Abb. 3 einzusehen.

Wie verhält es sich mit der Suffixwahl der einzelnen DaF-Lernenden im ersten Studienjahr? Verwenden alle Lernenden beispielsweise nur ein Suffix, eine Art Default, insbesondere eventuell das typische Pluralsuffix $\langle -s \rangle$ aus der Erstsprache Englisch? Oder bevorzugen die einzelnen DaF-Lernenden alle eine kleine Anzahl bestimmter Suffixe? Oder zeigen die Lernenden unterschiedliche Präferenzen für die einzelnen Pluralsuffixe? Inwiefern lassen sich interindividuelle Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung von Pluralmarkern zwischen einzelnen DaF-Lernenden feststellen? In Abb. 4 sind in jedem kleinen Panel die einzelnen DaF-Lernenden aus dem ersten Studienjahr mit der Häufigkeit der einzelnen Suffixe, die sie für die Pluralbildung von Kunstwörtern

verwendeten, dargestellt. Aus Abb. 4 geht hervor, dass die einzelnen DaF-Lernenden jeweils mehrere Suffixe verwendeten. Wie auch bei den Daten der Erstsprachler/innen zeigt schon ein globaler Blick auf Abb. 4, dass sich die Muster der Suffixwahl bei den einzelnen Teilnehmenden relativ stark voneinander unterscheiden. Gleichwohl lassen sich – ebenfalls wie bei den Erstsprachler/innen – in den Daten auch kleinere Untergruppen an Lernenden mit bestimmten Suffixpräferenzen ausmachen. Diese einzelnen Gruppen, eine „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe, eine „EN“-Gruppe, eine „E“-Gruppe und eine „ER“-Gruppe, werden im Folgenden näher (und rein deskriptiv) beschrieben.

Für vier der zwölf Teilnehmenden im ersten Studienjahr (TN E, D, H und K) existiert jeweils ein Suffix, das mit klarem Abstand zu den anderen Suffixen am häufigsten verwendet wurde („Gewinnersuffix“). In allen vier Fällen dieser Vierergruppe mit einem „Gewinnersuffix“ handelt es sich um das Suffix <-en>. Die Lernenden in dieser „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe verwendeten <-en> in jeweils circa der Hälfte aller Stimuli (genauer: 63 %, 56 %, 53 % und 47 % respektive für TN E, D, H und K). Die vier Teilnehmenden unterscheiden sich allerdings auch darin, wie stark <-en> insgesamt bei allen anderen Suffixen überwog und welches Suffix bzw. welche Suffixe als zweithäufigste(s) Suffix(e) gewählt wurde(n). Der/die Teilnehmende mit den meisten <-en>-Suffixen (TN E: 63 %) scheint eine klare Präferenz für <-en> zu haben und verwendete vier weitere Suffixe, <-e>, <-er>, das Nullsuffix sowie <-n>, jeweils zwischen lediglich 6 % und 10 %.

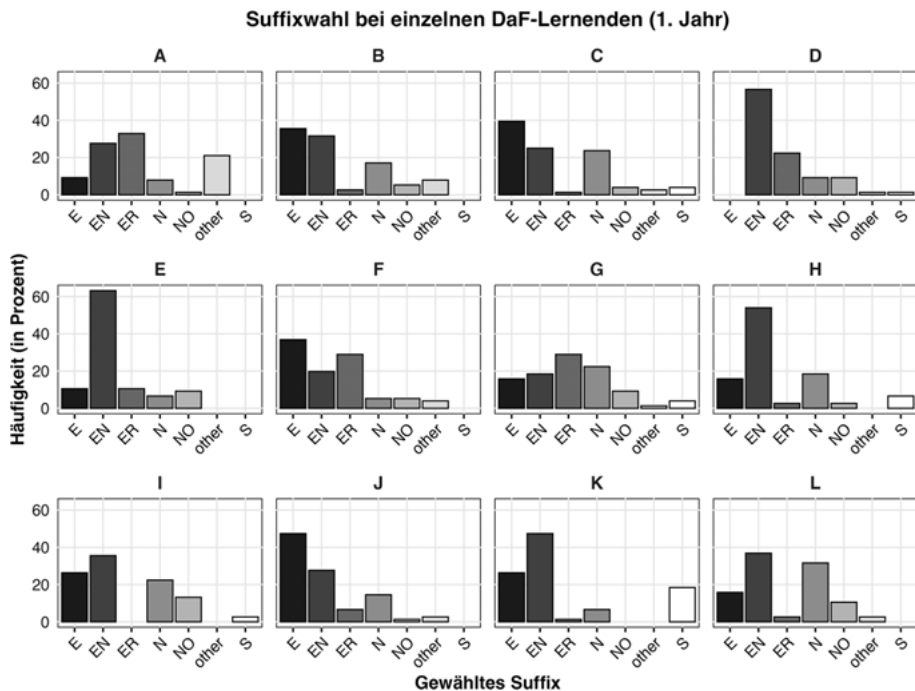


Abbildung 4: Häufigkeit der gewählten Suffixe bei individuellen DaF-Lernenden des ersten Studienjahres

Für die zwei Lernenden dieser „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe mit einer weniger deutlichen Präferenz für <-en> (TN K: 47 % und TN H: 53 %) erscheint <-e> relativ häufig nach <-en>. Für TN K ist <-e> eindeutig das zweithäufigste Suffix mit 26 %; für TN H ist es mit 17 % relativ häufig im Vergleich zu den beiden anderen Lernenden in dieser „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe; allerdings ist bei TN H das Suffix <-n> sogar noch etwas häufiger als <-e> bzw. sie bewegen sich in ähnlichen Häufigkeitsbereichen. Die vierte Person in dieser „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe (TN D) verwendete <-en> in 56 % aller Fälle, bediente sich jedoch nie des Suffixes <-e>. Diese Person verwendete hingegen das Suffix <-er> in ca. 22 % aller Stimuli, welches wiederum bei den anderen Teilnehmenden dieser „Gewinnersuffix“-Gruppe deutlich seltener Verwendung fand (zwischen 1 % und 10 %).

Zusätzlich zu den vier Lernenden in der „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe gibt es zwei weitere Lernende („EN“-Gruppe: TN I, L), die ebenfalls eine leichte Präferenz für das Suffix <-en> zeigten. Diese beiden Lernenden verwendeten es allerdings etwas weniger oft – jeweils in circa 40 % aller Fälle – und somit ist der Unterschied in der Häufigkeit zwischen <-en> und den anderen Suffixen bei diesen beiden Lernenden geringer als die Häufigkeitsunterschiede zwischen <-en> und den anderen Suffixen bei der o. g. „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe. Außerdem ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Übergang zwischen diesen beiden hier dargestellten Gruppierungen fließend ist und die hier vorgestellten Gruppierungen lediglich zur Illustration dienen sollen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Lernenden sind eher als ein Kontinuum zu verstehen. Interessanterweise zeigen diese beiden Lernenden der „EN“-Gruppe – ähnlich wie die zwei Lernenden der o. g. „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe – als zweithäufigstes und dritthäufigstes Suffix <-e> und <-n> (TN I: <-e> ca. 25 %; <-n>: ca. 22 %; TN L: <-n>: ca. 32 %; <-e>: ca. 17 %).

Von der verbleibenden zweiten Hälfte der DaF-Lernenden zeigt ein Viertel <-e> als häufigstes Suffix („E“-Gruppe: TN J, F, C, B). Anders als bei der o. g. „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe zeigen diese Lernendendaten jedoch wieder einen kleineren Abstand in der Häufigkeit zwischen dem meistverwendeten Suffix <-e> und den anderen verwendeten Suffixen. Hier wählten drei der vier Lernenden in der „E“-Gruppe (TN J, B, C) als nächsthäufigste Suffixe <-en> gefolgt von <-n>, jedoch mit leichten Unterschieden in der jeweiligen Häufigkeit. Die vierte Person dieser „E“-Gruppe (TN F) wählte <-er> als zweithäufigstes Suffix, gefolgt von <-en>. Wie auch in der „EN“-Gruppe wurde das <-er>-Suffix von den meisten sehr wenig verwendet. Jedoch sei nochmal auf TN D aus der „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe verwiesen, welche/r <-er> in ca. 22 % der Fälle als zweithäufigstes Suffix verwendete.

Die beiden verbleibenden Teilnehmenden verwendeten <-er> als häufigstes Suffix („ER“-Gruppe: TN A, G: beide um die 30 %-35 %). Auch bei diesen Lernenden ist kein großer Abstand in der Häufigkeit des meistgewählten Suffixes zu den anderen Suffixen zu verzeichnen, anders als bei der „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe. Als zweithäufigstes Suffix verwendete TN A <-en>, TN G verwendete <-n> dicht gefolgt von <-en> und <-e>.

Zwei weitere Auffälligkeiten sollen hier kurz beleuchtet werden: TN A verwendete eine relativ große Anzahl an „other“ (anderen) Pluralendungen. Insgesamt acht der

zwölf DaF-Lernenden verwendeten irreguläre Pluralendungen, jedoch handelt es sich bei den meisten um Einzelfälle. Darüber hinaus verwendete die Hälfte der Lernenden das Suffix <-s>, allerdings auch meist nur in Einzelfällen (vgl. Abb. 2). Lediglich eine Person, nämlich TN K von der „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe, verwendete das <-s>-Suffix in knapp 20 % aller Fälle – und damit als das dritthäufigste Suffix – zur Pluralbildung.

3 Diskussion

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, interindividuelle Unterschiede in der Pluralmarkierung von deutschen Kunstwörtern bei Erstsprachler/innen des Deutschen sowie englischsprachigen DaF-Lernenden im ersten Studienjahr zu erörtern. Dementsprechend sollte erhoben werden, inwiefern einzelne Sprachverwendende in den beiden Gruppen Umlaute einsetzten, um den Plural zu markieren. Daran anknüpfend sollte erörtert werden, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Prävalenz an Umlauten und dem Prozentsatz an trochäischen Pluralformen aufzeigen lässt. Dies wurde insbesondere für nicht-trochäische Pluralformen in Erwägung gezogen, da der Umlaut dort als Pluralmarker fungieren könnte, wo das prosodische Pluralmuster nicht gegeben ist.

Die oben dargelegten Ergebnisse zeigen, dass Umlaut mit knapp 7 % bei den Erstsprachler/innen und knapp 9 % bei den DaF-Lernenden nicht sehr prävalent ist. Gleichzeitig zeigen sich große interindividuelle Unterschiede in beiden Gruppen, in der die individuelle Umlautquote jeweils von 0 % bis knapp unter 40 % aller Wörter lag. Sowohl bei den meisten Erstsprachler/innen als auch bei den meisten DaF-Lernenden wurden Umlaute nicht oder selten eingesetzt. Nur zwei Erstsprachler/innen verwendeten Umlaute in über 20 % aller Fälle. Zwei DaF-Lernende benutzten Umlaute jeweils in knapp 30 % bzw. knapp 40 % aller Fälle. Diese Ergebnisse zeigen einerseits eine ähnliche Spannbreite in der interindividuellen Variation unter den Erstsprachler/innen und unter den DaF-Lernenden und andererseits, dass die untersuchten DaF-Lernenden nur vereinzelt übermäßig oft – im Vergleich zu Erstsprachler/innen – Umlaute gebrauchten, um den Plural zu markieren. Dieses Ergebnis widerspricht den allgemeinen Ergebnissen eines überhöhten Umlautgebrauchs unter DaF-Lernenden gegenüber Erstsprachler/innen im Deutschen, die in Köpcke (1987) und Dykstra-Pruim (2003) berichtet werden.

Korrelationsanalysen in beiden Sprachgruppen ergaben keine statistisch signifikanten Beziehungen zwischen der Prosodie und dem Umlaut, d. h. zwischen dem Prozentsatz an trochäischen Pluralformen und dem Prozentsatz an Umlauten. Gegenläufig zur postulierten Hypothese konnten also keine Belege dafür gefunden werden, dass Umlaute insbesondere dort als Pluralmarker eingesetzt werden, wo das prosodische Pluralmuster nicht angewendet wird und dies weder in der Gruppe der Erstsprachler/innen noch in der Gruppe der DaF-Lernenden. Unter diesen Sprachverwendenden wird also der Umlaut nicht verwendet, um ein untypisches prosodisches Pluralmuster zu kompensieren. Anders als im Pennsylvaniadeutschen kann der Um-

laut weder bei den Erstsprachler/innen des Deutschen noch bei den DaF-Lernenden auf niedrigster Sprachniveaustufe Prosodie aufwiegen. Damit können interindividuelle Unterschiede in der Verwendung von Umlauten auch nicht durch interindividuelle Unterschiede im prosodischen Muster der Pluralformen erklärt werden. Interessanterweise zeigt auf individueller Ebene der/die Lernende mit den meisten Umlauten (TN G) gleichzeitig auch die meisten trochäischen Pluralformen. Allerdings verwendet der/die Lernende mit den zweitmeisten Pluralformen (TN D) unterdurchschnittlich viele trochäische Pluralformen (vgl. Abb. 1). Weiterführende Forschung ist vonnöten, sowohl eine Studie mit einer größeren Anzahl an DaF-Lernenden im ersten Studienjahr wie sie hier untersucht wurden als auch eine Studie mit DaF-Lernenden unterschiedlicher Kompetenzniveaus.

Es ist geplant, mit den vorliegenden Daten des größeren Projekts (vgl. Schuhmann & Smith 2024) Untersuchungen zur Korrelation zwischen Umlaut und Prosodie mit weiter fortgeschrittenen Sprachniveaustufen durchzuführen. Wie eingangs berichtet, zeigen die DaF-Lernenden in diesem Projekt mit zunehmender Sprachkompetenz auch zunehmend mehr trochäische Pluralformen sowie zunehmend mehr Nullmorpheme in der Kunstwortstudie. Zusammen mit der vorliegenden nicht signifikanten Korrelation zwischen Prosodie und Umlaut auf der niedrigsten Sprachniveaustufe stellt sich nun die Folgehypothese ein, dass mit zunehmendem Gebrauch an Nullmorphemen in höheren Sprachniveaustufen auch höhere Umlautwerte vorliegen sollten. Wir führen dies darauf zurück, dass bisherige Forschungsergebnisse in der Literatur (Phillips & Bouma 1980; Köpcke 1987; Dykstra-Pruim 2003) gezeigt haben, dass DaF-Lernende v. a. bei Nullmorphemen verstärkt Umlaute einsetzen (Köpcke 1987) und dass sich der Einsatz von Umlauten bei der Pluralbildung mit fortgeschrittenem Spracherwerb erhöht (Phillips & Bouma 1980). Zusätzlich stützen wir uns hierbei auf ein weiteres Argument von Köpcke (1987), dass Verwendende der deutschen Sprache einfache Pluralmarkierung gegenüber doppelter Pluralmarkierung bevorzugen (vgl. Dykstra-Pruim 2003: 45). Das heißt, während DaF-Lernende v. a. explizite Suffixe verwenden, um Plural zu markieren, sollten sich gleichzeitig kaum Umlaute einstellen, denn die resultierenden Formen wären dann in zweifacher Hinsicht als Plural markiert. Um diesen Erklärungsansatz für die vorliegenden Daten auszuloten, bieten sich weiterführende Untersuchungen an, um zu prüfen, inwiefern doppelte Pluralmarkierungen durch ein explizites Suffix und Umlaut sowohl im Aggregat als auch in individuellen Daten vorliegen.

Die zweite Forschungsfrage sollte erörtern, ob sich interindividuelle Unterschiede in der Verwendung einzelner Pluralmarker bei den DaF-Lernenden und den Erstsprachler/innen des Deutschen aufzeigen lassen. Sowohl für die Erstsprachler/innen des Deutschen als auch für die DaF-Lernenden konnten hier einerseits enorme interindividuelle Unterschiede und andererseits jeweils vier grobe Gruppierungen an Sprachverwendenden mit vergleichbaren Suffixpräferenzen ausgemacht werden. Jeweils ein Drittel der Erstsprachler/innen des Deutschen zeigte eine Präferenz für <-en> bzw. <-e>. Bei einem Sechstel der Erstsprachler/innen zeigte sich das Nullmorphem als das am meisten verwendete Pluralsuffix und bei einer Person mit der Erstsprache Deutsch war

dies für das Suffix <-s> der Fall. Während sich die individuellen Suffixpräferenzen der Erstsprachler/innen in den Untergruppen <-en>, <-e>, Nullmorphem und <-s> zusammenfassen lassen, findet sich bei den DaF-Lernenden niemand, der das Nullmorphem oder <-s> am häufigsten verwendete. Allerdings verzeichnen die DaF-Lernenden eine kleine Gruppe, bei der <-er> das meistgebrauchte Suffix ist. In beiden Sprachgruppen gibt es relativ große Untergruppen an Sprachverwendenden, die einzeln jeweils am häufigsten die Suffixe <-en> oder <-e> zur Pluralbildung einsetzten.

Bei einem Drittel der DaF-Lernenden war eine klare, überwiegende Präferenz für ein bestimmtes Suffix gegeben („Gewinnersuffix“). Demgegenüber fiel die Häufigkeit der verwendeten Suffixe bei zwei Dritteln der Lernenden etwas ausgewogener aus. Interessanterweise zeigte die Hälfte der Lernenden eine Präferenz für das Suffix <-en>, welches auch bei vier dieser sechs Teilnehmenden mit Abstand das meistverwendete Suffix darstellte (die sog. „Gewinnersuffix/EN“-Gruppe). Ein Viertel konnte als „E“-Gruppe beschrieben werden, da die Lernenden am meisten das Suffix <-e> verwendeten, gefolgt von einer „ER“-Gruppe, in der die Lernenden am meisten das Suffix <-er> verwendeten. Diese Gruppe ist besonders auffällig, da <-er> nicht als produktives Suffix im Deutschen zählt (Laaha, Ravid, Korecky-Kröll, Laaha & Dressler 2006) und bei keinem/r der Erstsprachler/innen des Deutschen – im Gegensatz zu den DaF-Lernenden – als präferiertes Suffix erschien.

Besonders interessant ist die Frage nach einem möglichen Transfer des Suffixes <-s> aus der Erstsprache Englisch im Vergleich mit den Erstsprachler/innen. Das Suffix <-s> wird allgemein nur sehr selten und nur von einem/r DaF-Lernenden (TN K) mit knapp 20 % – als das dritthäufigste Pluralsuffix – verwendet. Wie auch in Köpcke (1987) wirkt sich die L1-Pluralform bei keinem/r der Teilnehmenden als dominantes Pluralsuffix auf die L2-Produktion aus; gleichzeitig zeigen sich interindividuelle Unterschiede, da immerhin ein/e DaF-Lernende/r das <-s>-Suffix relativ häufig bei deutschen Kunstwörtern zum Einsatz bringt. Wie auch in Köpcke (1987) gibt es hingegen unter den Erstsprachler/innen des Deutschen in der Tat eine Person, deren häufigstes Suffix das <-s> darstellt. Zusätzlich finden sich bei insgesamt sieben Erstsprachler/innen des Deutschen mind. ca. 15 % <-s>. Damit unterscheiden sich die Erstsprachler/innen und die DaF-Lernenden tatsächlich hinsichtlich des Gebrauchs des <-s>-Suffixes. Im Standarddeutschen beläuft sich die Häufigkeit des <-s>-Suffixes auf 7 % (Sonnenstuhl, Eisenbeiss & Clahsen 1999). Möglicherweise verwenden Erstsprachler/innen <-s> besonders oft bei Kunstwörtern, da <-s> sowohl als Default (ebd.) als auch als Suffix für Fremd- oder Lehnwörter (Durrell 2011) oder als „Behelfsform“ für weniger etablierte, beispielsweise neue Wörter (Dudenredaktion 2016) beschrieben wird. Möglicherweise stellt sich für englischsprachige DaF-Lernende von Beginn an eine Vermeidungsstrategie ein, um das identische, aber seltene Pluralsuffix <-s> im Deutschen zu meiden.

Insgesamt scheint das <-en>-Suffix somit einen besonderen Status sowohl bei vielen Erstsprachler/innen als auch bei vielen DaF-Lernenden einzunehmen. Es war das meist- oder zweitmeist verwendete Pluralsuffix bei zehn der zwölf untersuchten DaF-Lernenden. Auf den ersten Blick lässt sich dieses Ergebnis sehr gut mit Köpckes

Schema-Modell erklären (Köpcke 1987; Köpcke 1988, Köpcke 1993; Köpcke & Wecker 2017; Köpcke, Schimke & Wecker 2021). In diesem Modell zeigen – kurz gesagt – bestimmte Formen die Funktion Plural besser an als andere Formen. Laut des Schema-Modells (Köpcke 1993) ist dies insbesondere der Fall, wenn eine Form „besonders häufig im Plural auftritt (Type-Frequenz) und nur selten oder gar nicht im Singular (Validität)“ (Binanzer & Wecker 2020: 9). Nach diesem Modell gibt es ein Kontinuum zwischen Formen, die besonders stark mit der Funktion Plural verknüpft sind, nämlich Plurale auf <-en>, wohingegen andere nur sehr schwach mit der Funktion Plural verknüpft sind, nämlich <-e>, welches beispielsweise auch als Wortauslaut bei zahlreichen Singularformen zu finden ist. Die Dominanz des Suffixes <-en> allein könnte aber auch durch seine Frequenz oder seinen möglichen Default-Status erklärt werden (vgl. Dykstra-Pruim 2003: 47). Eine vertiefte Auseinandersetzung damit, wie sich die Daten zu Köpckes Schema-Modell verhalten, kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen.

Trotz des besonderen Status von <-en> zeigen die vorliegenden Daten aber auch enorme interindividuelle Unterschiede. Die individuellen Daten liefern u. a. die Erkenntnis, dass <-en> nicht für alle einzelnen Teilnehmenden das präferierte Suffix war, weder in der Gruppe der DaF-Lernenden noch in jener der Erstsprachler/innen. Dies bedeutet, dass Sprachverwendende individuelle Idiolekte oder – im Fall der DaF-Lernenden – Interimsprachen aufbauen, die teilweise als kleinere Untergruppen analysiert werden können. Die Daten zeigen sehr eindrücklich interindividuelle Präferenzen für bestimmte Suffixe sowohl bei den Erstsprachler/innen als auch bei den DaF-Lernenden. Einige Suffixpräferenzen unter DaF-Lernenden lassen sich allerdings nicht in den Daten der Erstsprachler/innen finden und umgekehrt. Dies könnte, wie eingangs argumentiert, darauf zurückzuführen sein, dass DaF-Lernende auf anfänglichem Sprachniveau aufgrund der variationsreichen Allomorphie und der diversen Einflussfaktoren auf die Pluralflexion unterschiedliche mentale Modelle für die Bildung des deutschen Plurals aufbauen. Diese Modelle umfassen wiederum zahlreiche Aspekte, beispielsweise das Bedürfnis, Plural explizit zu markieren sowie möglicherweise Vermeidungsstrategien (für <-s> oder Doppelmarkierungen) oder Hypothesen darüber, wie sich die Zuordnung von Pluralsuffixen und Singularformen gestaltet sowie dem Erwerbsstatus bestimmter Einflussfaktoren auf die Pluralallomorphie, wie etwa dem Genus. Viele interessante Fragen bleiben im Moment noch offen, zum Beispiel ob sich die individuellen Verhaltensweisen – die wir auf interindividuelle Unterschiede in der sich entwickelnden mentalen Grammatikrepräsentation zurückführen – mit anderen, insbesondere anderen grammatikalischen Aspekten der Interimsprache der einzelnen Lernenden in Zusammenhang bringen lassen.

Die Ergebnisse bergen zudem auch die Frage, wie Modelle zum Plural und Pluralerwerb zukünftig auf derart große interindividuelle Unterschiede in der Häufigkeit und Prävalenz einzelner Pluralmarkierungen sowohl bei Erstsprachler/innen als auch DaF-Lernenden adaptiert werden können bzw. eventuell neu entwickelt werden müssen. Abschließend sei noch mal auf die Limitation hingewiesen, dass die Ergebnisse

der hier dargestellten Studie mit Vorsicht behandelt werden müssen, da die Gruppengröße der DaF-Lernenden im ersten Studienjahr ($n = 12$) klein und damit nicht repräsentativ ist.

4 Fazit

Die Daten zeigen große interindividuelle Unterschiede in der Pluralmarkierung sowohl bei Erstsprachler/innen als auch bei DaF-Lernenden mit Englisch als Erstsprache im ersten Studienjahr an der Universität an. Die Umlauthäufigkeit variierte immens zwischen den Teilnehmenden der beiden Gruppen. Obwohl die meisten in beiden Sprachgruppen keinen oder wenig Umlaute verwendeten, gab es einzelne Proband/innen in beiden Gruppen, die in etwa 30–40 % der Pluralformen mit Umlaut bildeten. Die Wahl der Suffixmarker zeichnet sich ebenfalls durch eine große Variabilität unter den teilnehmenden Lernenden und Erstsprachler/innen aus. Gleichzeitig konnten jeweils vier Untergruppen mit unterschiedlichen Suffixpräferenzen aufgedeckt werden. Die Suffixpräferenzen bei individuellen DaF-Lernenden decken sich allerdings nur zum Teil – nämlich für die Suffixe <-en> und <-e> – mit denen der Erstsprachler/innen. Es ist ungeklärt, ob sich diese Unterschiede oder interindividuellen Präferenzen für einzelne Suffixmarker und Umlaute mit anderen Aspekten der sich entwickelnden Fremdsprachkompetenzen in Relation setzen lassen. Möglicherweise stellen derartige interindividuelle Unterschiede in beiden Sprachgruppen eine natürliche Variation dar. Bei den DaF-Lernenden ergeben sich die weiterführenden Fragen, wie sich die interindividuellen Unterschiede erklären lassen und inwiefern diese mit anderen Aspekten der sich entwickelnden Grammatik in Zusammenhang stehen, wie beispielsweise den Genus-Kenntnissen.

Abschließend möchten wir dafür plädieren, ein größeres Augenmerk auf interindividuelle Unterschiede im Fremdspracherwerbsprozess zu richten. Insbesondere wenn es ersichtlich wird, wie stark einzelne Lernende voneinander divergieren und unterschiedliche Interimsgrammatiken entwickeln, können Lehrkräfte und Pädagog/innen im Sinne der Binnendifferenzierung Förder- und Vermittlungsansätze entwickeln, die auf die individuellen Bedarfe abgestimmt sind. Darüber hinaus brauchen wir Forschungsleistungen, die klären helfen, ob und inwiefern diese interindividuellen Unterschiede mit anderen sprachlichen Bereichen in Beziehung stehen oder sich auf andere sprachliche Aspekte auswirken.

Literatur

- Augst, Gerhard (1979): Neuere Forschungen zur Substantivflexion. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 7, 220–232.
- Binanzer, Anja & Wecker, Verena (2020): Lernergrammatik und Grammatikunterricht – Überlegungen zu natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression. In: Langlotz, Miriam (Hrsg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider, 61–85.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (1995): *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2016): *Duden. Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Sätze – Wortgruppen – Wörter* (7., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Durrell, Martin (2011): *Hammer's German grammar and usage* (5. Aufl.). London: Hodder Education.
- Dykstra-Pruim, Pennylyn (2003): L2 acquisition of German plurals: How students form them and textbooks teach them. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 36: 1, 43–55 [DOI 10.2307/3531683].
- Fisher, Rose; Schuhmann, Katharina S. & Putnam, Michael T. (2022): Reducing the role of prosody: Plural allomorphy in Pennsylvania Dutch. In: Biers, Kelly & Brown, Joshua R. (Hrsg.): *Selected Proceedings of the 11th Workshop on Immigrant Languages in the Americas (WILA 11)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1–10 [Online: <http://www.lingref.com/cpp/wila/11/paper3601.pdf>].
- Fisher, Rose; Natvig, David; Pretorius, Erin; Putnam, Michael T. & Schuhmann, Katharina S. (2022): Why is inflectional morphology difficult to borrow? – Distributing and lexicalizing plural allomorphy in Pennsylvania Dutch. *Languages* 7: 2, 86 [DOI 10.3390/languages7020086].
- Gleason, Jean B. (1958): *The Wug Test*. Cambridge: Larchwood Press.
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): Die Beherrschung der deutschen Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache: Ein Vergleich. *Linguistische Berichte* 107, 23–42.
- Köpcke, Klaus-Michael (1988): Schemas in German plural formation. *Lingua* 74, 303–335.
- Köpcke, Klaus-Michael (1993): *Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Köpcke, Klaus-Michael; Schimke, Sara & Wecker, Verena (2021): Processing of German noun plurals: Evidence for first-and second-order schemata. *Word Structure* 14: 1, 1–24 [<https://doi.org/10.3366/word.2021.0173>].
- Köpcke, Klaus-Michael & Wecker, Verena (2017): Source- and product-oriented strategies in L2 acquisition of plural marking in German. *Morphology* 27: 1, 77–103 [<https://doi.org/10.1007/s11525-016-9292-5>].
- Laaha, Sabine (2011): Sonority, gender and the impact of suffix predictability on the acquisition of German noun plurals. *Language, Interaction and Acquisition* 2: 1, 82–100.

- Laaha, Sabine; Ravid, Dorit; Korecky-Kröll, Katharina; Laaha, Gregor & Dressler, Wolfgang (2006): Early noun plurals in German: regularity, productivity or default? *Journal of Child Language* 33: 2, 271–302 [DOI 10.1017/s0305000906007379].
- Mugdan, Joachim (1977): *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Aphasiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklinaton*. Tübingen: Gunter Narr.
- Phillips, Betty S. & Bouma, Lowell (1980): The Acquisition of German Plurals in Native Children and Non-Native Adults. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 18: 1, 21–29.
- Psychology Software Tools, Inc. [E-Prime 3.0]. (2016). Retrieved from <https://support.pstnet.com/>.
- Schuhmann, Katharina S. & Putnam, Michael T. (2021): Relativized prosodic domains: A late-insertion account of German plurals. *Languages* 6: 3, 142, 1–20 [DOI 10.3390/languages6030142].
- Schuhmann, Katharina S. & Smith, Laura C. (2022): Practical Prosody: New Hope for Teaching German Plurals. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 1, 1–24 [<https://doi.org/10.1111/tger.12192>].
- Schuhmann, Katharina S. & Smith, Laura C. (2024): From Formalism to Intuition: Probing the Role of the Trochee in German Nominal Plural Forms in L1 and L2 German Speakers. *Frontiers in Language Sciences, Sec. Bilingualism* 3: 1338625, 1–27 [DOI 10.3389/flang.2024.1338625].
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 3, 209–31.
- Smith, Laura C. (2004): *Cross-Level Interactions in West Germanic Phonology and Morphology*. University of Wisconsin–Madison Dissertation.
- Smith, Laura C. (2020): The role of foot structure in Germanic. In: Page, Richard & Putnam, Michael (eds.): *Cambridge Handbook of Germanic Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 49–72 [DOI: 10.1017/9781108378291.004].
- Smith, Laura C. (2022): Moving from syllables to feet in the prosodic hierarchy: How foot-based templates reflect prosodic preferences. In: Hanna, Patrizia Noel Aziz & Smith, Laura C. (eds.): *Linguistic Preferences*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 109–140 [DOI 10.1515/9783110721461–005].
- Sonnenstuhl, Ingrid; Eisenbeiss, Sonja, & Clahsen, Harald (1999): Morphological priming in the German mental lexicon. *Cognition* 72: 3, 203–236 [DOI 10.1016/S0010-0277(99)00033-5].
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Wiese, Richard (1996/2000): *The Phonology of German*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiese, Richard (2009): The grammar and typology of plural noun inflection in varieties of German. *Journal of Comparative Germanic Linguistics* 12, 137–173.
- Wurzel, Wolfgang Ullrich (1984): *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit*. Berlin: Akademie-Verlag.

- Wurzel, Wolfgang Ullrich (1998): Drei Ebenen der Struktur von Flexionsparadigmen. In: Fabri, Ray; Ortmann, Albert & Parodi, Teresa (Hrsg.): *Models of Inflection*. Tübingen: Niemeyer, 225–243.
- Zaretsky, Eugen; Neumann, Kathrin; Euler, Harald A. & Lange, Benjamin P. (2013): Pluralerwerb im Deutschen bei russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich mit anderen Migranten und monolingualen Muttersprachlern. *Zeitschrift für Slawistik* 58: 1, 43–71 [DOI 10.1524/slaw.2013.0003].

Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik? *Chunks* in Englischlehrwerken für die Grundschule

KATJA SCHWEMMER¹

Abstract

Während *chunks* (Mehr-Wort-/Mehr-Morphem-Einheiten) auf der Grundlage von aktuellen linguistischen Theorien (z. B. Konstruktionsgrammatik) und Erkenntnissen zum frühen Sprachenlernen Potenzial für die Entwicklung des produktiven Sprechens besitzen, widmen sich bislang wenige empirische Studien der Rolle von *chunks* im Englischklassenzimmer der Grundschule sowie in entsprechenden Unterrichtsmaterialien. Auf Grundlage eines quantitativen, diachronen Ansatzes analysiert die vorliegende Studie, in welchem Umfang und in welchen Erscheinungsformen *chunks* in den Wortschatz-Sektionen aktueller und älterer Ausgaben von Lehrwerken für den Englischunterricht der Grundschule auftreten. Während eine fortschreitende Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik nur in einer der beiden untersuchten Lehrwerksreihen klar zu erkennen ist, zeigt sich in beiden Reihen über die Zeit eine Tendenz zu längeren formelhafte Wendungen und mehr *patterns* mit *open slots*, die von Kindern individuell vervollständigt werden können.

While chunks (multi-word/multi-morpheme units) have potential for the development of productive speaking according to current linguistic theories (e.g. Construction Grammar) and findings on early language learning, few empirical studies have been devoted to the role of chunks in the primary English classroom and in corresponding teaching materials. Based on a quantitative, diachronic approach, this study analyses to what extent and in what forms chunks are part of the vocabulary sections of current and older editions of textbooks for primary English lessons. While a progressive dissolution of the boundaries between vocabulary and grammar can only be clearly recognised in one of the two textbook series examined, both series show a tendency over time towards longer formulaic sequences and more patterns with open slots that can be completed individually by children.

¹ Korrespondenzadresse: Jun.-Prof. Dr. Katja Schwemmer, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Fremdsprachen, Fach Englisch, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg, E-Mail: schwemmer@ph-heidelberg.de.

1 Einleitung

Maja: jacket
 Teacher: n:o
 ((gestures ‚putting on a pullover‘ again))
 ((some pupils raise their hands))
 tim?
 Tim: pullover?
 Teacher: yes
 i put on a pullover
 and what do i put on now?
 ((gestures ‚putting on a shirt‘))
 ((some pupils raise their hands))
 maja?
 Maja: ehm jacket?
 Teacher: yes
 might be a jacket (Limberg 2019: 308)

Studien zum Englischunterricht an deutschen Grundschulen kommen zu dem Schluss, dass die produktiven Sprachkompetenzen im Englischen von Viertklässler/innen verbesserungswürdig sind (Engel 2009; BIG-Kreis 2015; Kersten 2015; Kostka 2022). Während die Kinder typischerweise zahlreiche Nomen nennen können, werden beispielsweise Artikel – wie im Ausschnitt aus dem *Primary English Classroom Corpus* oben – oder Verben in Äußerungen oft weggelassen.² Zudem nehmen viele Englischlehrkräfte der weiterführenden Schulen Grammatik als eine Herausforderung zu Beginn von Klasse 5 wahr, da die Kinder in ihrer Wahrnehmung mangelnde bzw. sehr heterogene Grammatikkenntnisse aus der Grundschule mitbringen (Brunsmeier 2019: 194; Kolb 2019: 130). Ein verstärkter Fokus auf Mehr-Wort- (bzw. Mehr-Morphem-)Einheiten, die oftmals sowohl lexikalische als auch grammatische Eigenschaften besitzen, bietet Potenzial für die Förderung des produktiven Sprechens und ist im Einklang mit aktuellen linguistischen Erkenntnissen (z. B. aus der Konstruktionsgrammatik und der Korpuslinguistik), fachdidaktischer Forschung zum Fremdsprachenfrühbeginn und Forderungen in Bildungsplänen zum impliziten Grammatiklernen (vgl. Kap. 2). Allerdings gibt es bislang wenige empirische Erhebungen dazu, in welchem Ausmaß im Englischunterricht der Grundschule und in entsprechenden Lehrwerken tatsächlich mit *chunks* gearbeitet wird. In Fremdsprachenlehrwerken für den Sekundarbereich wird nach Herbst (2016; 2017; 2019) oft noch eine klare Grenzziehung zwischen Wortschatz und Grammatik vorgenommen und die Lehrwerke unterscheiden sich darin, inwiefern Wortschatz im Kontext größerer sprachlicher Einheiten (z. B. Kollokationen) präsentiert wird.

Die vorliegende Studie untersucht, in welchem Umfang und in welchen Erscheinungsformen formelhafte Wendungen in aktuellen und älteren Lehrwerksausgaben

2 Der BIG-Kreis (2015: 49) beschreibt eine mögliche Erklärung für die Nomen-Zentriertheit im Englischunterricht der Grundschule: „[D]ie gängige Übungsform des *gap filling*, die sehr häufig im Englischunterricht der Grundschule angewendet wird, verlangt fast ausschließlich den Gebrauch von Substantiven. Artikel und Verben in der Kombination mit den entsprechenden Substantiven werden kaum eingesetzt“ (Hervorhebungen im Original).

für den Englischunterricht der Grundschule auftreten, um zu erkunden, inwiefern über die letzten 15 bis 20 Jahre eine zunehmende Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik festzustellen ist.

2 Aktueller Forschungsstand

2.1 Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Grammatik ist unterrepräsentiert in Forschung zum Fremdsprachenlernen in der Grundschule (Puchta 2019: 212). Einigkeit herrscht darüber, dass jüngere Kinder Grammatik anders erwerben als ältere Lernende. In der Regel nehmen Grundschüler/innen Sprache weniger als formales System wahr, das gelernt werden muss, sondern vielmehr als Kommunikation, an der sie teilhaben möchten (Puchta 2019: 203). Der funktionale Charakter von Sprache steht für die jungen Lernenden also im Vordergrund (Festman 2022: 30). Nach Piagets Theorie³ zur kognitiven Entwicklung von Kindern (Piaget & Inhelder 2000; Piaget 2003) befinden sich Schüler/innen etwa im Alter von sieben bis zwölf Jahren im konkret-operationalen Stadium, in dem sie lernen, zu konkreten Ereignissen und Gegenständen logisch zu schlussfolgern, während ihnen das Nachdenken über rein abstrakte Begriffe oder hypothetische Situationen noch schwerfällt. Umso älter Kinder werden, desto besser sind sie kognitiv in der Lage, abstrakte sprachliche Strukturen aus dem Input bzw. der eigenen Sprachverwendung mittels Schematisierung und Analogiebildung über verschiedene Gebrauchskontexte hinweg zu generalisieren und abstrakte (deduktiv präsentierte) grammatische Regeln anzuwenden (vgl. Tomasello 2009: 79; Saville-Troike 2012: 89). Im frühen Fremdsprachenlernen sollten Kinder daher grammatischen Strukturen in Form von konkreten kommunikativen Äußerungen begegnen (Kuhn 2006: 78; 170). Das implizite Lernen und die situativ-kommunikative Einbettung von Grammatik in den Grundschulenglischunterricht werden von verschiedenen aktuellen Curricula der deutschen Bundesländer aufgegriffen. Nach dem Bildungsplan PLUS für Bayern entdecken Kinder „[i]n einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht [...] sprachliche Phänomene, die sich situativ aus dem Unterricht ergeben“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 62). Der Bildungsplan der Grundschule 2016 in Baden-Württemberg, in der Neufassung für Englisch ab Klasse 3/4, konstatiert:

Grammatische Strukturen werden zunächst als lexikalische Einheiten abgespeichert und bieten den Lernenden Redemittel, die sie nicht selbst konstruieren müssen, sondern als Ganzes („chunks“) aus dem Gedächtnis abrufen können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2020: 8).

3 Während einige Charakteristika von Piagets Theorie heute kritisiert werden (z. B. im Hinblick auf die Variabilität der kognitiven Entwicklung von Kindern; vgl. Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran 2016: 130), dient das Modell weiterhin als wichtige Grundlage dafür, Lehrkräfte für die Bedeutung des Alters ihrer Schüler/innen als Faktor im Fremdsprachenunterricht zu sensibilisieren (Summer & Böttger 2022: 13–14).

Die Bedeutung von *chunks* für das frühe Fremdsprachenlernen ist also curricular verankert. Doch was fällt eigentlich unter den Begriff *chunks*?

2.2 Begriffsklärung *chunks*

In der Forschungsliteratur gibt es eine Vielzahl an (breiter und enger gefassten) Definitionen und Bezeichnungen für formelhafte sprachliche Sequenzen, wie beispielsweise *chunks*, *formulaic speech*, *formulaic sequences*, *multi-word units* oder *morpheme-equivalent units* (vgl. z. B. Wray 2008; Kostka 2020; Schulz, Hamilton, Wonnacott & Murphy 2023). Das von Wray (2008) geprägte Konzept der *morpheme-equivalent units* (MEUs) bietet eine wichtige Grundlage für den vorliegenden Beitrag. Wray (2008: 12) definiert eine MEU wie folgt: „[A] word or word string, whether complete or including gaps for inserted variable items, that is processed like a morpheme, that is, without recourse to any form-meaning matching of any sub-parts it may have.“ Wray (2008) und andere (z. B. Rohde 2014) sprechen sich für ein weites Verständnis formelhafter Wendungen aus⁴:

1. *Chunks* sind demnach nicht auf Mehr-Wort-Einheiten beschränkt, sondern können auch einzelne Wörter umfassen, wenn beispielsweise *checked* als Einheit mental abgespeichert wird, ohne es in die Bestandteile (*to*) *check* + *-ed* zu zerlegen (Rohde 2014: 7).
2. Zudem umfassen *chunks* nach diesem Verständnis nicht nur undurchsichtige formelhafte Strukturen wie Idiome (*a drop in the ocean*; Müller-Hartmann & Schocker 2016: 5), sondern schließen auch transparente bzw. regelhafte Sequenzen ein (z. B. *I have known_for_years in my capacity as_*; Wray & Perkins 2000: 16).⁵

Wrays (2008: 12) Definition verweist zudem auf offenere und geschlossenere formelhafte Strukturen („whether complete or including gaps for inserted variable items“). Basierend auf Arbeiten von Brown (1973) und Hakuta (1974) unterscheidet Kostka (2020: 66–67; 103) in diesem Zusammenhang zwischen *routines* und *patterns*. Eine *routine* bezeichnet nach Kostka „eine invariabel eingeführte formelhafte Sequenz, deren potenziell austauschbare Elemente den Kindern (noch) nicht bewusst sind“ (2020: 103), beispielsweise *What’s your hobby?* Ein *pattern* definiert Kostka als „eine formelhafte Sequenz [...], die mit einem oder mehreren variabel füllbaren *slot/-s* im Unterricht eingeführt wurde“ (ebd.), etwa *My hobby is ...* Dieses Verständnis von *chunks* fokussiert also weniger den formelhaften Charakter von Strukturen in der Sprache im Allgemeinen als vielmehr die Tatsache, dass diese Strukturen einer bestimmten Gruppe von Personen (hier: Grundschüler/innen) als formelhaft präsentiert werden (Wray 2008, vgl. Fußnote 4).

4 Mit dem weiten Verständnis formelhafter Wendungen geht ein erweitertes Lexikonverständnis einher, das im Kontrast zu Chomskys (1972) Auffassung steht, dass lediglich idiosynkratische, nicht regelbestimmte formelhafte Wendungen im mentalen Lexikon enthalten sind (zitiert in Kostka 2020: 66).

5 Im Kontext des Sprachwandels konstatiert Wray (2008), dass Strukturen oftmals zuerst formelhaft verwendet werden, bevor sie typische Merkmale der Formelhaftigkeit (z. B. veränderte Betonung) entwickeln. In diesem Zusammenhang wird angeregt, zwischen Sequenzen zu unterscheiden, die in der Sprache im Allgemeinen formelhaft sind und solchen, die für einzelne Personen oder Gruppen Formelhaftigkeit aufweisen.

Im frühen Fremdsprachenlernen besitzen insbesondere variable *patterns* Potenzial zur Schulung der Generalisierungsfähigkeiten von Kindern. In diesem Kontext bemerken Arnon & Christiansen: „[M]ultiword units (MWUs) provide children with lexically specific chunks to be used in early production and allow them to discover distributional and structural relations that hold between words.“ (2017: 622) Erste sprachliche Generalisierungsfähigkeiten bieten Impulse für das produktive Sprechen. Kindern kann in der Begegnung mit *chunks* – zumindest in einem fortgeschrittenen Sprachlernstadium – also weit mehr zugetraut werden, als dass sie lediglich vorgefertigte „Sprachbrocken“ unanalysiert aufnehmen und verwenden (vgl. 2.3).

2.3 Theoretische Grundlagen für eine Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik

Bereits in den 1990er-Jahren betont der *Lexical Approach* (Lewis 1993) die fremdsprachendidaktische Relevanz formelhafter Wendungen. Lewis (1993) plädiert dafür, den Bereich der Lexis – Wörter und Wortkombinationen – stärker in den Fokus des Fremdsprachenlehrens zu stellen vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der gesprochenen Sprache aus vorgefertigten Einheiten besteht. Trotz vielversprechender Implikationen für das Fremdsprachenlernen konnte sich der *Lexical Approach* zumindest nach Rohdes (2014: 9) Einschätzung von vor etwa zehn Jahren in der Didaktik des Grundschulenglischunterrichtes in Deutschland noch nicht durchsetzen. Das vorliegende Forschungsprojekt greift diese Einschätzung auf und untersucht, inwiefern sich in aktuellen Lehrwerken für den Englischunterricht der Grundschule womöglich ein Wandel in Richtung einer stärkeren Lexikalisierung von Grammatik vollzogen hat (vgl. Kap. 5).

Auch konstruktionsgrammatische Ansätze, die seit den 1990er-Jahren u. a. in der Spracherwerbsforschung an Bedeutung gewinnen, sprechen sich für eine Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik im Sinne eines lexikogrammatischen Kontinuums aus (Langacker 2008; Herbst 2017). Nach konstruktionsgrammatischem Verständnis ist unser Wissen über Sprache ein Netzwerk von gelernten Form-Bedeutungs-Paaren, den Konstruktionen (Goldberg 2006; Ellis, O'Donnell & Römer 2015; Ellis & Wulff 2019). Konstruktionen umfassen sprachliche Phänomene unterschiedlicher struktureller und semantischer Komplexität mit verschiedenen Graden an Abstraktion:

Simple morphemes such as *-aholic* (meaning „being addicted to something“) are constructions in the same way as simple words like *nut* (meaning „a fruit consisting of a hard or tough shell around an edible kernel“), idioms like *It is driving me nuts* (meaning „It is greatly frustrating me“), and abstract syntactic frames like Subject–Verb–Object–Object (meaning that something is being transferred to someone, as realized in sentences as diverse as *Max gave the squirrel a nut*, *Nick gave Max a hug*, or *Steffi baked Max a cake*, where nuts, hugs, and cakes are being transferred, respectively) (Ellis & Wulff 2019: 42; Hervorhebungen im Original).

Konstruktionsgrammatische Ansätze verweisen auf eine Vielzahl an Konstruktionen, die sich weder sauber als ‚Wortschatz‘ noch als ‚grammatische Struktur‘ kategorisieren lassen, etwa die „(not) much of a NOUN“-Konstruktion (z. B. *not much of a surprise*, Hilpert 2019: 16). Ein Großteil der gesprochenen Sprache, so konstruktionsgrammatische

Ansätze, ist formelhaft, besteht also im Wiederverwenden von im Gedächtnis abgespeicherten lexikogrammatischen Einheiten (Ellis, Römer & O'Donnell 2016: 29). Mit dem Aufkommen der Korpuslinguistik konnten viele solcher formelhafter Einheiten im tatsächlichen Sprachgebrauch nachgewiesen werden.

Konstruktionsgrammatische Ansätze gehen von einem gebrauchsbasierten Spracherwerb aus, in dem bedeutungsvolle Äußerungen am Beginn des Erwerbsprozesses stehen:

[W]e cannot explain children's acquisition of grammatical competence by starting with individual words, learned in isolation, and then gluing them together with abstract meaningless rules [...] Instead, we must begin with children's comprehension and production of whole, meaningful utterances (Tomasello 2009: 75).

Im Hinblick auf das schulische Fremdsprachenlernen konstatiert Herbst: „Die Zeit ist [...] reif für pädagogische Konstruktionsgrammatik.“ (2017: 121) Ein zentraler Aspekt hierbei ist, dass Schüler/innen Wörter im Kontext der Konstruktionen lernen, in denen sie typischerweise vorkommen, zum Beispiel durch die explizite Auflistung wichtiger Kollokationen und Phrasen in den Wortschatzsektionen von Lehrbüchern (Herbst 2016: 42) oder durch die Präsentation von Wortschatz und Grammatik in einem einzigen Explikationsteil, der etwa „Focusing on Language“ (Herbst 2019: 155) genannt werden könnte.

Bislang konzentrieren sich Studien an der Schnittstelle von angewandter Konstruktionsgrammatik und Sprachlernforschung allerdings hauptsächlich auf ältere Lernende (Ellis et al. 2016; Gilquin 2016) und die Zahl an Studien mit klassenzimmerbasierten Anwendungen konstruktionsgrammatischer Theorien ist insgesamt gering (Gilquin & De Knop 2016: 7).

2.4 Bedeutung von *chunks* für das (frühe) Fremdsprachenlernen

Ein verstärkter Fokus auf *chunks* im Fremdsprachenunterricht bietet nach Müller-Hartmann & Schocker (2016: 4) verschiedene praktische Vorteile. So können Schüler/innen mithilfe von *chunks* zu einer idiomatischeren und flüssigeren Sprachproduktion geführt werden, das Sprachverstehen profitiert (da gerade semantisch undurchsichtige Wendungen oft falsch bzw. nicht verstanden werden), die Identität und das Selbstkonzept der Lernenden als kompetente Sprecher/innen können gestärkt werden und durch das Kennenlernen situations- (bzw. genre-)spezifischer *chunks* können pragmatische und interkulturelle Kompetenzen angebahnt werden.

Während die Relevanz formelhafter Wendungen für das (Fremd-)Sprachenlernen, wie bereits dargelegt, in zahlreichen Publikationen betont wird, gibt es durchaus kritische Stimmen dazu, dass ein starker Fokus auf bestimmte *chunks* ein Hindernis für das produktive und kreative Sprechen sein kann. Auf Grundlage von Roos (2009; vgl. auch Roos & Becker 2008) ist es entscheidend, dass Lehrkräfte darüber reflektieren, wann sie welche Arten von *chunks* mit den Kindern thematisieren. Zu Beginn des Fremdsprachenlernens geben auswendig gelernte Mehr-Wort-Einheiten Kindern die

Möglichkeit zur direkten Kommunikation und können so Motivation stiften. Für die Entwicklung des kreativen Sprechens ist es nach Roos & Becker (2008) aber wichtig, dass Schüler/innen die Möglichkeit bekommen, sich allmählich von formelhaften Mustern zu lösen bzw. aktiv mit den sprachlichen Mitteln umzugehen. Kostka (2020) stellt in ihrer Studie zu formelhaften Sequenzen im Englischunterricht der Grundschule eine Zunahme von variabel einsetzbaren *patterns* im Laufe eines Schuljahres fest, mit denen die Kinder immer besser in der Lage waren, individuelle Kommunikationsbedürfnisse auszudrücken.

Abgesehen von Kostkas (2020) Studie widmen sich bislang wenige empirische Forschungsarbeiten der Rolle von formelhaften Einheiten im frühen institutionellen Fremdsprachenlernen, wie auch in einem Review von Schulz et al. festgestellt wird: „[E]mpirical research output on MWU’s role in early L2 learning is scarce“ (2023: 17). Zudem verweist Puchta auf eine Forschungslücke hinsichtlich der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Unterrichtsmaterialien: „[W]e need more research to find out how the materials available for teaching grammar to young learners are in line with latest insights into the cognitive processes of how children learn grammar.“ (Puchta 2019: 217) Bredenbröckers (2018: 6) Einschätzung nach ist authentische, aktuelle Alltagssprache noch nicht systematisch (z. B. durch den konsequenten Einsatz von Sprachbeispielen aus linguistischen Korpora mit *native speakers*) in Lehrwerke und Curricula für den Englischunterricht integriert (vgl. auch Herbst 2016).

3 Forschungsziele und -fragen

Die vorliegende Studie greift einige der oben skizzierten Forschungslücken auf. Lehrwerke sind (neben Bildungsplänen) zentrale Orientierungspunkte für Lehrkräfte bei der Frage, welche Wörter und Strukturen (oder auch: welche lexikogrammatischen Einheiten) Kinder im Fremdsprachenunterricht lernen sollten. Um sich der Rolle von *chunks* im frühen Fremdsprachenlernen anzunähern, analysiert die Studie mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme, inwiefern *chunks* in verschiedenen Ausgaben von Englischlehrwerken für die Grundschule bereits präsent sind. Im Sinne Puchtas (2019) und Bredenbröckers (2018) soll überprüft werden, ob sich Einsichten zur kognitiven Bedeutung und sprachlichen Realität formelhafter Wendungen in neueren Versionen von Lehrwerken im Vergleich zu älteren Ausgaben (deutlicher) widerspiegeln. Folgende Forschungsfragen werden verfolgt:

1. In welchem Umfang sind *chunks* Bestandteil des Wortschatzes, der in Englischlehrwerken für die Grundschule präsentiert wird?
2. Welche *chunks* sind Bestandteil des Wortschatzes, der in Englischlehrwerken für die Grundschule präsentiert wird?

4 Methodologie

Für die Studie wurden die Lehrwerksreihen Sally und Playway ausgewählt, die im Grundschul-Englischunterricht verschiedener Bundesländer breite Anwendung finden.⁶ Aus jeder Lehrwerksreihe (allgemeine Ausgaben für Englisch ab Klasse 3) wurden drei Versionen der Pupil's Books/Schülerbücher für die vierte Klasse analysiert (Sally: 2006, 2014, 2021; Playway: 2007, 2013, 2020). Der Fokus lag auf der vierten Klasse, um mit der Bestandsaufnahme zu Ausmaß und Auftretensformen formelhafter Wendungen auch Impulse für den Übergang in die weiterführende Schule setzen zu können. Grundlage für die Analysen waren die Wortschatzsektionen der Bücher („Words“ in Sally, „Word list“ in Playway), da diese einen Überblick über zu erlernende Wörter bzw. Strukturen bieten. Insgesamt wurden 2.246 Wortschatzeinträge analysiert, davon 1.375 in Sally und 871 in Playway.

Im Rahmen eines diachronen, quantitativen Ansatzes wurden alle Einträge der „Words“/„Word list“ im Hinblick auf Formelhaftigkeit klassifiziert. Hierbei wurde ein breites Verständnis formelhafter Wendungen im Sinne Wrays (2008, vgl. 2.2) zugrunde gelegt, das auch einzelne Wörter (z. B. *wings*, lediglich in der Pluralform präsentiert) sowie transparente Einheiten (z. B. *Get a plaster or a bandage.*) umfasst (Sally 2014; 2021). Im Fokus steht die Tatsache, dass diese Strukturen – womöglich transparent, aber für die Kinder neuartig – im Englischunterricht als formelhaft präsentiert werden (Kostka 2020; vgl. 2.2).

Einen komplexen Fall in der Kategorisierung der Einträge stellten Komposita dar (z. B. *bathroom*, *washbasin*, vgl. Playway 2020). Komposita werden typischerweise – auch in Schreibungen mit zwei Einzelwörtern (*bus stop*) bzw. Bindestrich (*shoe-polish*) – als Wörter kategorisiert (Cambridge Dictionary 2023). Sie bieten aber durchaus Potenzial für die Entwicklung von Generalisierungsfähigkeiten, wenn den Kindern beispielsweise neben einem *shoe shop* auch ein *computer shop*, ein *music shop* und ein *sweets shop* präsentiert werden (Sally 2014; 2021). Verschiedene Publikationen kommen zu dem Schluss, dass Komposita formelhaft sind bzw. sich nicht trennscharf von formelhaften Wendungen abgrenzen lassen, da sie eine gemeinschaftliche semantische oder pragmatische Funktion besitzen (Bauer 2019) und ganzheitlich mental gespeichert werden (Conklin & Schmitt 2012; vgl. auch Wood 2019). Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wurden Komposita in der vorliegenden Studie als *chunks* kategorisiert.

Weiterhin ergab sich eine Schwierigkeit bei der Kategorisierung von Einträgen wie *feed (the ducks)* oder *(in the) afternoon* (vgl. Playway 2020). Ein Wort steht im Fokus, aber durch die Ergänzung in Klammern entsteht eine Mehr-Wort-Einheit, bei der die Schüler/innen zumindest an einer Stelle einen Einblick in die Segmentierbarkeit erhalten (wobei die Elemente in den Klammern teils für sich formelhafte Wendungen darstellen,

6 Neben der breiten bundesweiten Nutzung dieser Lehrwerke war die Zulassung in Baden-Württemberg ein Auswahlkriterium (ZSL Baden-Württemberg 2022), da die vorliegende Studie Teil eines größeren Projektes zu *chunks* im Englischunterricht der Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ist, im Rahmen dessen auch eine schulpraktische Datenerhebung geplant ist.

wie in *the ducks*). Aufgrund dieser Uneindeutigkeit wurden entsprechende Strukturen einer eigenen Kategorie *word + ()* zugewiesen.

Einträge, bei denen zwei Formen eines Wortes präsentiert wurden (z. B. *knife – knives*; vgl. Sally 2021), wurden als zwei Einträge gezählt.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Studie noch nicht abgeschlossen ist. Um die Ergebnisse in größerem Ausmaß generalisieren zu können, sollen (1) die Wortschatzsektionen weiterer Lehrwerke in den Blick genommen und (2) die Analysen durch eine Untersuchung zum Einsatz von *patterns* mit *open slots* in Übungen zum produktiven Sprechen ergänzt werden. Nichtsdestotrotz bietet die vorliegende Arbeit erste wertvolle Erkenntnisse dazu, inwiefern ein lexikogrammatisches Kontinuum in Lehrwerke des Grundschulenglischunterrichts Einzug gehalten hat mit Implikationen für die Planung zukünftiger Unterrichtsmaterialien.

5 Ergebnisse

Bei der Analyse von Sally zeigt sich eine deutliche Veränderung in der Gestaltung der „Words“-Sektion in der Ausgabe von 2014 im Vergleich zu 2006. Während in der älteren Version der Wortschatz noch alphabetisch präsentiert wird, ist er in den Editionen von 2014 und 2021 nach Themenfeldern geordnet (z. B. *Numbers and time*, *At home*; Sally 2021: 49). Die Einbettung der Wörter und Strukturen in alltagsnahe Kontexte ist im Einklang mit der konkreten und auf Kommunikation ausgerichteten Herangehensweise von Grundschüler/innen an das Sprachenlernen (vgl. 2.1).

Über die drei Sally-Versionen hinweg zeigt sich von 2006 bis 2021 ein kontinuierlicher Anstieg in der Anzahl von *chunks* in der „Words“-Sektion (vgl. Abb. 1). Der Unterschied in der Auftretenshäufigkeit von *chunks* in der Ausgabe von 2006 gegenüber der 2014er-Version ist statistisch signifikant ($p < 0,0001$) auf Grundlage eines Log-Likelihood-Tests. In der Version 2021 zeigt sich nochmals ein leichter Anstieg an *chunks* im Vergleich zu 2014, der, wenn auch nicht statistisch signifikant, den Trend einer Zunahme von *chunks* in den Lehrwerken über die Zeit bestätigt. Insgesamt beträgt der Anteil von *chunks* am Gesamtwortschatz in der Version von 2021 43 % im Vergleich zu 39,8 % 2014 und 15,2 % 2006. Am Rande soll angemerkt werden, dass die Ausgabe von 2006 deutlich mehr Einträge in der „Words“-Sektion als die späteren Versionen hat, allerdings sind in der ältesten Ausgabe nur ca. 40 % als produktiver Wortschatz markiert (die Unterscheidung zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz gibt es in den späteren Ausgaben nicht mehr).

Playway präsentiert den Wortschatz in allen drei untersuchten Ausgaben in alphabetischer Reihenfolge; im Mittel wird etwa jeder sechste Eintrag durch ein Bild visualisiert. Von 2007 bis 2020 ist im Unterschied zu Sally keine klare Zunahme an *chunks* erkennbar (vgl. Abb. 2). Zwar hält die Ausgabe von 2020 mehr formelhafte Sequenzen bereit als die Version von 2013, allerdings ist die Anzahl an *chunks* – sowohl in absoluten Frequenzen als auch prozentual im Verhältnis zu allen Einträgen – 2007 am höchst-

ten. Insgesamt beträgt der Anteil von *chunks* am Gesamtwortschatz in der Ausgabe von 2020 27,4% im Vergleich zu 26,8% 2013 und 41,3% 2007.

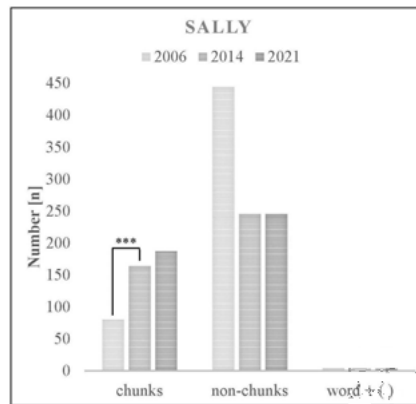


Abbildung 1: *Chunks*, *non-chunks* und *word + ()* in Sally.

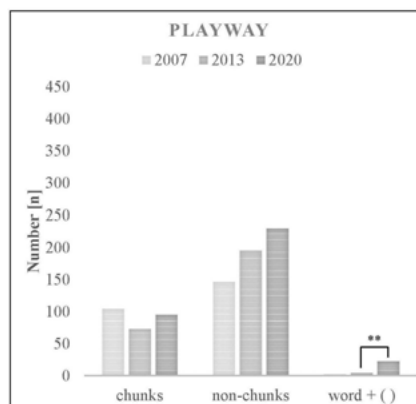


Abbildung 2: *Chunks*, *non-chunks* und *word + ()* in Playway.

Bei den Prozentsätzen fällt auf, dass der Anteil von *chunks* in der „Word list“ von Playway 2007 (41,3%) deutlich höher ist als im „Words“-Teil von Sally 2006 (15,2%)⁷. Im Vergleich dazu finden sich in den neuesten Lehrwerksausgaben prozentual gesehen mehr *chunks* im Verhältnis zum Gesamtwortschatz in Sally (2021: 43%) als in Playway (27,4%). Ein weiterer Unterschied zwischen den Lehrwerksreihen zeigt sich in den Häufigkeiten der *non-chunks*/Einzelwörter. Während in Sally 2014 und 2021 die Anzahl von *non-chunks* im Vergleich zu 2006 deutlich reduziert ist, nimmt die Anzahl der Einzelwörter in Playway 2013 und 2020 stetig zu.

⁷ Auch in absoluten Zahlen finden sich in Playway 2007 mehr *chunks* als in Sally 2006. Der deutliche prozentuale Unterschied hängt aber auch damit zusammen, dass das Wortschatzverzeichnis in Sally 2006 mehr als doppelt so viele Einträge umfasst wie die „Word list“ in Playway 2007.

Weiterhin lässt sich in Playway (anders als in Sally) eine deutliche Zunahme an Strukturen in der *word + ()*-Kategorie feststellen. Während in der Ausgabe von 2013 nur 1,5 % aller Einträge in diese Kategorie fallen, sind es in der Version von 2020 6,3 %. Dieser Frequenzunterschied zwischen den beiden Ausgaben ist statistisch signifikant ($p < 0,01$). Einige Wörter, die 2013 alleine standen (z. B. *homework*), werden 2020 durch die Ergänzung in einen Gebrauchskontext gesetzt ((*do your*) *homework*), zudem werden einzelne Gebrauchskontexte konkretisiert (2013: (*glass of*) *milk*, 2020: (*a glass of*) *milk*). Auf der Grundlage dieser Beobachtung wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Häufigkeiten von *chunks* und *word + ()*-Strukturen, wenn man diese in einer Kategorie größerer sprachlicher Einheiten zusammennimmt, über die Zeit in Playway entwickelt haben. In absoluten Zahlen finden sich tatsächlich in der neuesten untersuchten Playway-Ausgabe die meisten *chunks* und *word + ()*-Strukturen: 2020 sind es 117 Einträge, 2013 sind es 77 und 2007 finden sich 106 solcher Strukturen. Allerdings ist, wie oben erwähnt, auch die absolute Anzahl an Einträgen in der „Word list“ über die Ausgaben angestiegen, sodass prozentual gesehen in der ältesten Edition von Playway die meisten *chunks* und *word + ()*-Strukturen im Vergleich zur Gesamtzahl der Einträge zu finden sind (2007: 42,1 %; 2013: 28,3 %; 2020: 33,7 %).

Die deutliche Zunahme an *word + ()*-Strukturen in Playway wirft auch die Frage auf, ob sich in den Wortschatz-Einträgen der Lehrwerke über die Zeit weitere strukturelle Veränderungen zeigen, etwa ob sich die Zusammensetzung verschiedener Typen von *chunks* verändert hat. Zur Klassifizierung wurden alle identifizierten *chunks* zunächst einer strukturellen Ebene zugeordnet: Wortebene, Phrasenebene, Satzebene. Tab. 1 illustriert die drei Ebenen anhand von Beispielen aus den Lehrwerken (vgl. Sally 2006; 2014; 2021; Playway 2007; 2013; 2020).

Tabelle 1: *Chunks* auf verschiedenen strukturellen Ebenen in Sally und Playway.

Strukturelle Ebene	Beispiele
Wortebene	<i>peas, wings</i> (lediglich Pluralform präsentiert) <i>monster suit, policewoman</i>
Phrasenebene	<i>too small, just right</i> <i>fish and chips, sausage with mashed potatoes</i> <i>(to) feed the cat, (to) play the piano/the guitar</i>
Satzebene	<i>Would you like something to drink? Are you from ... ?</i> <i>Yes, I do. I speak ...</i> <i>Merry Christmas! Be careful! Yummy!</i>

Wie häufig treten formelhafte Wendungen auf den verschiedenen strukturellen Ebenen in den Lehrwerken auf? Wie in Abb. 3 ersichtlich, zeigt sich in Sally 2014 eine deutliche Zunahme an *chunks* auf der Satzebene im Vergleich zu 2006. Der Frequenzunterschied im Anteil von *chunks* auf der Satzebene zwischen den Lehrwerken von 2006 und 2014 ist statistisch signifikant ($p < 0,0001$). In der Ausgabe von 2021 steigt der Anteil der *chunks* auf der Satzebene weiter leicht (nicht statistisch signifikant) an, beispielsweise wurden im Bereich „Shopping“ einige formelhafte Wendungen ergänzt, wie *It's perfect/too big*

und *What do you need? – I need ...* (vgl. Sally 2021). Der Trend zu *chunks* auf der Satzebene könnte als weiterer Beleg für die fortschreitende Lexikogrammatisierung des in dieser Lehrwerksreihe präsentierten Wortschatzes gedeutet werden. Während Komposita (Wortebene), wie oben beschrieben, im Hinblick auf die Klassifizierung als *chunks* Herausforderungen aufweisen und womöglich nicht per se von Lehrwerksautor/innen als formelhafte Wendungen eingestuft werden, lassen sich vorgeformte Sätze klarer als formelhaft identifizieren; der deutliche Frequenzanstieg dieser Sätze bzw. Satzrahmen kann also auf einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf das Verständnis von „Wortschatz“ in der Sally-Lehrwerksreihe hindeuten.

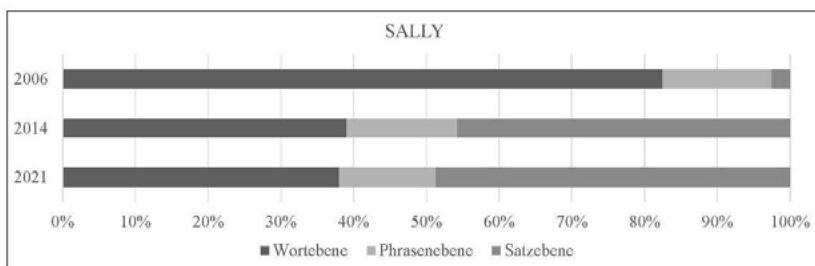


Abbildung 3: Verteilung von *chunks* auf verschiedenen strukturellen Ebenen in Sally.

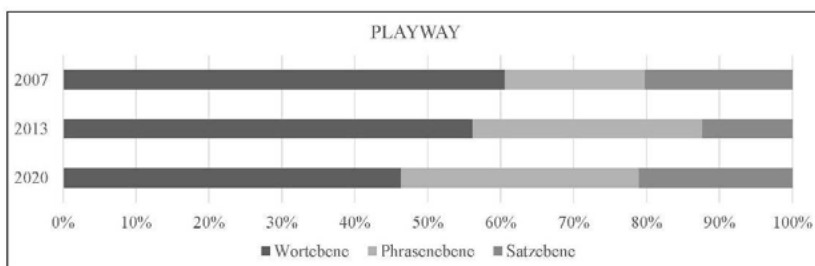


Abbildung 4: Verteilung von *chunks* auf verschiedenen strukturellen Ebenen in Playway.

Auch in Playway ist von 2007 bis 2020 ein prozentualer Rückgang von *chunks* auf der Wortebene zu beobachten (vgl. Abb. 4). Während im Gegensatz zu Sally die Wortebene auch 2020 noch die größte Anzahl an *chunks* bereithält, ist die Satzebene auch in Playway im Vergleich zur Version 2007 prozentual (etwas) häufiger vertreten. Der Unterschied im Anteil der *chunks* auf der Satzebene zwischen den Playway-Versionen von 2007 und 2020 ist aber nicht statistisch signifikant. Etwas umfassender als die Satzebene legt die Phrasenebene in Playway zu (die Unterschiede zwischen älteren und neueren Ausgaben sind aber auch nicht statistisch signifikant). Insgesamt machen *chunks* auf der Satzebene in Sally 2021 20,9% aller Einträge in der Wortschatz-Sektion aus, in Playway 2020 sind es 6,1%.

Der Rückgang von *chunks* auf der Wortebene zugunsten der Phrasen- bzw. Satzebene legt die Vermutung nahe, dass es in beiden Lehrwerksreihen über die Zeit eine

Entwicklung hin zu längeren formelhaften Wendungen gibt. Dies bestätigt eine N-Gramm-Analyse, bei der ermittelt wurde, aus wie vielen Einzelworten die *chunks* bestehen. In Sally 2006 umfassen die *chunks* durchschnittlich 1,7 Wörter im Vergleich zu 2,8 Wörtern in Sally 2021. Auch in Playway werden die *chunks* länger: Der Durchschnittswert liegt 2007 bei 2,2 Wörtern, 2020 liegt er bei 2,5 Wörtern.

Eine weitere Dimension unterschiedlicher Erscheinungsformen von *chunks* in den untersuchten Lehrwerken betrifft die Frage, ob die Strukturen als invariable Sequenzen (*routines*) oder als Strukturen mit mindestens einem *open slot* (*patterns*) eingeführt werden (Kostka 2020; vgl. 2.2). In den Sally-Lehrwerken ist ein deutlicher Anstieg von 2006 bis 2021 zu beobachten: Während in der Version von 2006 nur 2,5 % aller *chunks* mit *open slot(s)* präsentiert werden, beträgt der Anteil an *patterns* in der Edition 2014 29,3 % und in der Ausgabe von 2021 31,6 %. Fast ein Drittel der formelhaften Wendungen wird in der aktuellen Sally-„Words“-Sektion also mit variabel befüllbaren Lücken präsentiert. Auch in der neuesten Ausgabe von Playway zeigt sich ein Anstieg an *chunks* mit *open slots*, wenn auch weniger deutlich ausgeprägt als bei Sally. In der Gesamtheit aller *chunks* machen *patterns* in Playway 2020 7,4 % aus, im Vergleich zu 2,7 % in der Version von 2013 und 2,9 % in der Ausgabe 2007.⁸

Da Sätze und Satzrahmen – als Grundlage für das produktive Sprechen und den Ausdruck individueller Kommunikationsbedürfnisse – eine wichtige Rolle im Kontext variabel befüllbarer *open slots* spielen, wurde der Grad an Variabilität in *chunks* auf der Satzebene einer genaueren Analyse unterzogen. Wie in Abb. 5 und 6 zu sehen, ist in beiden Lehrwerken eine Zunahme variabler *patterns* über die Zeit zu beobachten. Während die Wortschatzverzeichnisse in Sally 2006 und in Playway 2007 keine bzw. fast keine *chunks* mit *open slots* auf Satzebene präsentieren, steigt der Anteil dieser offenen *patterns* in den späteren Ausgaben kontinuierlich an. In Sally 2021 weisen fast zwei Drittel (62,6 %) der *chunks* auf Satzebene *open slots* auf (2014: 61,3 %). In Playway 2020 ist knapp jeder vierte (23,8 %) *chunk* auf der Satzebene ein *pattern* (2013: 11,1 %)⁹. Zusammenfassend stellen die „Words“- bzw. „Word list“-Sektionen der neuesten Ausgaben von Sally und Playway im Vergleich zu älteren Editionen mehr sprachliche Strukturen bereit, die Grundschüler/innen individuell und kreativ nutzen können.

8 Ergänzend soll angemerkt werden, dass die Gruppe der *chunks* mit *open slots* in sich heterogen ist und verschiedene Grade an Offenheit präsentiert werden: Es finden sich Strukturen, in denen verschiedene Auswahlmöglichkeiten bereitgestellt werden (*Go right/left/straight ahead*), *chunks*, die Alternativen plus eine freie Ergänzung durch drei Punkte anbieten (*Do you speak English (German ...)?*) sowie Wendungen mit komplett offenen Lücken (*Go to ...*) (vgl. Sally 2021).

9 Bei den Prozentsätzen für Playway gilt es zu bedenken, dass die absolute Zahl der *chunks* auf Satzebene deutlich geringer ist als bei Sally. Zur besseren Einordnung der Ergebnisse werden an dieser Stelle daher auch die absoluten Zahlen für Playway genannt: 2020 konnten unter den 21 *chunks* auf Satzebene 16 *routines* und 5 *patterns* festgestellt werden, in der Ausgabe von 2013 sind es bei 9 *chunks* auf Satzebene 8 *routines* und 1 *pattern*.

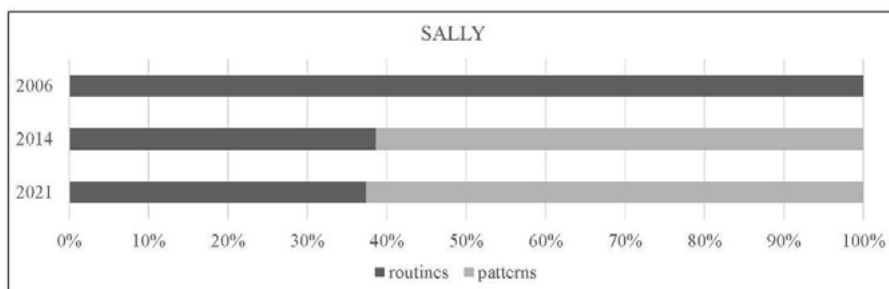


Abbildung 5: Invariabel präsentierte *chunks* (*routines*) und mit variabel befüllbaren Lücken präsentierte *chunks* (*patterns*) auf der Satzebene in Sally.

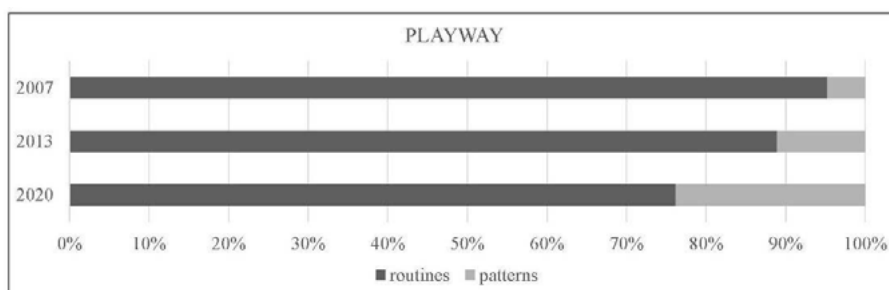


Abbildung 6: Invariabel präsentierte *chunks* (*routines*) und mit variabel befüllbaren Lücken präsentierte *chunks* (*patterns*) auf der Satzebene in Playway.

6 Diskussion

Während Wortschatzelemente in den neueren Ausgaben der Sally-Reihe themenbezogen und somit in direkten Gebrauchskontexten präsentiert werden (z. B. *At the doctor's; Jobs*; vgl. Sally 2021), ist die „Word list“ in Playway weiterhin alphabetisch sortiert. Die Einbettung von Wörtern und Strukturen in konkrete Kommunikationsanlässe – ein wichtiges Prinzip im Grundschulenglischunterricht (vgl. 2.1) – ist in den untersuchten Wortschatzverzeichnissen also unterschiedlich stark ausgeprägt. Eine themenbezogene Wortschatzpräsentation kann nicht nur Kinder, sondern auch Lehrkräfte beispielsweise bei der Auswahl von Wörtern und Strukturen unterstützen. Derartige Unterstützungsmaßnahmen sind insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass weiterhin viele Lehrer/innen in deutschen Grundschulen Englisch fachfremd unterrichten (BIG-Kreis 2015).

Heterogenität zeigt sich in den analysierten Schulbuchreihen auch hinsichtlich des Ausmaßes, in dem *chunks* in den Wortschatzverzeichnissen vorhanden sind (Forschungsfrage 1): Während in den Sally-Ausgaben von 2006 bis 2021 eine deutliche Zunahme an *chunks* und somit eine Entgrenzung von Lexikon und Grammatik erkennbar ist, zeichnet sich ein verstärkter Fokus auf lexikogrammatische Einheiten in der „Word

list“ von Playway über die Zeit – zumindest in der vorliegenden quantitativen Analyse – nicht klar ab. Womit lässt sich die unterschiedliche Entwicklung in der Gestaltung der Wortschatz-Sektionen in den beiden Lehrwerksreihen erklären?

Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass die Heterogenität der Wortschatzpräsentation in den Lehrwerken ein Stück weit die Heterogenität der Lehrpläne für den Englischunterricht der Grundschule in den deutschen Bundesländern widerspiegelt. Hempel, Kötter & Rymarczyk merken an: „Die Vorgaben dazu, wie im Frühbeginn mit den Parametern Grammatik, Sprachbewusstheit (bzw. ihrem englischsprachigen Pendant *language awareness*) und (vorgegebene) sprachliche Mittel zu verfahren sei, unterscheiden sich erheblich voneinander.“ (2017: 54) Nur ein Teil der Lehrpläne bis 2015/16 gibt beispielsweise Listen mit Redemitteln vor, die zudem nur teilweise verbindlich sind (z. B. in Baden-Württemberg, vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) und teilweise ausdrücklich empfehlenden Charakter haben (z. B. in Thüringen, vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010).

Eine weitere Rolle könnten unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Lehrwerkskonzeption gespielt haben. Die Wortschatzlisten stellen nur einen Baustein der untersuchten Lehrwerke dar, aber Kinder begegnen *chunks* beispielsweise auch in den Übungen der *Pupil's Books* und *Activity Books* sowie in digital bereitgestellten Materialien wie Videos und Lieder. Über die Repräsentation von Mehr-Wort-Einheiten in der Gesamtheit der Lehrwerke kann die vorliegende Analyse keine Aussage treffen; zukünftige Studien sollten weitere Dimensionen der Lehrwerke hinsichtlich formelhafter Sprache untersuchen (vgl. Kap. 7).

Nach Herbst (2019) zeigt sich auch in Englischlehrwerken für den Sekundarbereich noch kein allgemeiner Trend zu einer Entgrenzung von Wortschatz und Grammatik. Während Lehrwerke zwar heute „einen wesentlich höheren Anteil an kommunikativ nützlichen Versatzstücken auf[weisen] als früher“ (Herbst 2019: 152), erfolgt oft noch eine klare Abgrenzung von Wortschatz und Grammatik (in entsprechenden Vokabel- und Grammatikteilen, vgl. Kap. 1). Auch wenn eine Entwicklung hin zu einem lexikogrammatischen Kontinuum im Sinne konstruktionsgrammatischer Ansätze Potenzial für das Fremdsprachenlernen bereithält (vgl. Kap. 2), und Tendenzen dieser Entwicklung zumindest in der Sally-Reihe zu beobachten sind, lässt sich in aktuellen Fremdsprachenlehrwerken (für den Primar- und den Sekundarbereich) noch kein allgemeiner Paradigmenwechsel in diese Richtung bestätigen.

Im Hinblick auf die Frage, welche formelhaften Wendungen präsentiert werden (Forschungsfrage 2), zeigt sich in beiden Reihen über die Zeit ein Rückgang an *chunks* auf der Wortebene zugunsten der Phrasen- bzw. der Satzebene. In Sally ist der Anstieg von *chunks* auf der Satzebene sehr deutlich ausgeprägt, in Playway legt vor allem die Phrasenebene zu. Zudem halten Sally 2021 und Playway 2020 im Vergleich zu früheren Editionen mehr *patterns* bereit, die mit mindestens einem *open slot* präsentiert werden. Diese Entwicklung zu mehr Variations- und Individualisierungsmöglichkeiten beim angebotenen Wo(e)rt(er)schatz kann eine wertvolle Grundlage für die Entwicklung des produktiven Sprechens sein. In Kostkas (2020) Studie erwiesen sich *patterns*

als kommunikative Unterstützung für Kinder auf unterschiedlichen Leistungsniveaus in verschiedenen Phasen ihres Lernprozesses. Für leistungsstärkere Schüler/innen waren *patterns* insbesondere in den ersten Monaten des schulischen Englischlernens bedeutsam, danach segmentierten die Kinder die Strukturen zunehmend und konstruierten immer mehr Äußerungen frei. Für mittelstarke und leistungsschwächere Kinder kam *patterns* auch zum Ende des ersten Lernjahres noch eine wichtige Rolle in der Gestaltung von Äußerungen zu. Im Kontext von *scaffolding*¹⁰ spielt der Einsatz von *patterns* sowie *routines* also eine wichtige Rolle in einem inklusiv ausgerichteten Englischunterricht.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Chunks sind aus verschiedenen Gründen wichtige Bausteine für das frühe Fremdsprachenlernen. Die Einbettung von (grammatischen) Strukturen in konkrete, authentische Gebrauchskontexte kommt Kindern in ihrer kognitiven Entwicklung sowie ihrer funktionalen Herangehensweise an (Mutter- und Fremd-)Sprache mit dem Ziel der Kommunikation entgegen. Formelhafte Wendungen sind zudem fester Bestandteil unserer Sprache und eine strikte Kategorisierung als Teil des „Lexikons“ oder der „Grammatik“ wird vielen sprachlichen Phänomenen nicht gerecht. Ein Aufgreifen von authentischer Alltagssprache im Sinne eines lexikogrammatischen Kontinuums in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht ist wünschenswert. In der Auseinandersetzung mit formelhafter Sprache sollten Schüler/innen die Chance bekommen, produktiv und eigenaktiv damit umzugehen – *patterns* mit variabel befüllbaren Lücken kommt hier eine wichtige Rolle zu.

In der vorgelegten, diachronen Lehrwerksanalyse wurde untersucht, in welchem Umfang und in welchen Erscheinungsformen *chunks* in den Wortschatz-Sektionen zweier Lehrwerke für den Englischunterricht der Grundschule auftreten. Während sich ein klarer Trend hin zu mehr *chunks* über die Zeit nur in einer der beiden untersuchten Schulbuchreihen zeigt, ist in beiden Reihen eine Zunahme von längeren formelhaften Einheiten sowie von *patterns* mit mindestens einem *open slot* zu beobachten. Die Tendenz zu mehr variabel befüllbaren Lücken ist begrüßenswert im Hinblick auf die Förderung des eigenständigen, produktiven und kreativen Sprechens. Insgesamt liefert die vorgelegte Studie somit wichtige Erkenntnisse zur bislang untererforschten Rolle von *chunks* in Lehrwerken für das frühe Fremdsprachenlernen.

Zukünftige Studien sollten weitere Lehrwerke für den Englischunterricht der Grundschule im Hinblick auf *chunks* in den Blick nehmen, um die Ergebnisse mit dem Ziel einer breiteren Bestandsaufnahme zu generalisieren. Zudem spielen, wie oben erwähnt, zweifelsohne die Übungen und weitere Materialien in den Lehrwerken eine wichtige Rolle im Fremdsprachenlernen und sollten ergänzend im Hinblick auf den

¹⁰ Gibbons (2002: 10) definiert *scaffolding* als „the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone“.

Einsatz von *chunks* untersucht werden.¹¹ Die vorliegende Studie hat also nicht den Anspruch, Aussagen über Englischlehrwerke der Grundschule im Allgemeinen zu treffen, sondern bezieht sich in den Erkenntnissen explizit auf die Wortschatz-Teile der Pupil's Books. Im Sinne eines fließenderen Übergangs zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich könnten weiterhin in vergleichenden Analysen *chunks* in Lehrwerken beider Schulstufen in den Blick genommen werden. Hinsichtlich der Authentizität von Schulbuchtexten wäre auch ein Abgleich der Sprache in (Primarstufen-)Lehrwerken mit gesprochen sprachlichen Daten aus linguistischen Korpora interessant. Zusätzlich zu den Bestandsanalysen der Lehrwerke sollte die Frage, welche Rolle *chunks* tatsächlich im Fremdsprachenunterricht der Grundschule spielen, stärker in den Fokus empirischer Forschung rücken. Konstruktionsgrammatische Theorien legen die Relevanz formelhafter Wendungen für das Fremdsprachenlernen plausibel dar. Allerdings fehlt es, wie im Review von Schulz et al. (2023) festgestellt, an empirischen Belegen dazu, ob *chunks* sich positiv auf den fremdsprachlichen Lernerfolg der Kinder im Allgemeinen und auf das produktive Sprechen im Speziellen auswirken, ob sie also Katalysatoren des frühen institutionellen Fremdsprachenlernens sind.

Literatur

- Arnon, Inbal & Christiansen, Morten H. (2017): The Role of Multiword Building Blocks in Explaining L1–L2 Differences. *Topics in Cognitive Science* 9: 3, 621–36 [https://doi.org/10.1111/tops.12271].
- Bauer, Laurie (2019): Compounds and Multi-word Expressions in English. In: Schlücker, Barbara (Hrsg.): *Complex Lexical Units: Compounds and Multi-Word Expressions*. Berlin & Boston: De Gruyter. 45–68 [https://doi.org/10.1515/9783110632446-002].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *LehrplanPLUS Grundschule: Englisch* [Online: https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/englisch, 29.12.2023].
- BIG-Kreis = BIG-Kreis der Stiftung LERNEN (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino.
- Bredenbröcker, Martina (2018): *A Corpus-Based Approach to English as a Foreign Language at Primary School Level: Collocations for Early Beginners*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Brown, Roger (1973): *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brunsmeyer, Sonja (2019): Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Lehrkräften. In: Kolb, Annika & Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 155–187.

11 Im aktuellen Activity Book von Playway ist beispielsweise ein „Picture dictionary“ enthalten, in dem Wortschatz und Strukturen themenbezogen geübt werden können (z. B. „In town“, „Feelings“; Playway 2020: 49). Überdies enthält die Sally-Ausgabe von 2021 (48) eine Seite zum Thema „Rules“, auf der grammatische Strukturen in Form von Beispielen präsentiert werden (z. B. „I eat. He/She/It eats.“). Zukünftige Studien könnten auch das Ausmaß der (expliziten oder impliziten) Präsentation grammatischer Regeln in Englischlehrwerken für die Grundschule untersuchen.

- Cambridge Dictionary (2023): *Grammar: Compounds* [Online: <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/compounds>, 29.12.2023].
- Conklin, Kathy & Schmitt, Norbert (2012): The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 45–61.
- Ellis, Nick C.; O'Donnell, Matthew Brook & Römer, Ute (2015): Usage-based Language Learning. In: MacWhinney, Brian & O'Grady, William (Hrsg.): *The Handbook of Language Emergence*. Chichester: Wiley-Blackwell, 163–180 [<https://doi.org/10.1002/9781118346136.ch7>].
- Ellis, Nick C.; Römer, Ute & O'Donnell, Matthew Brook (2016): *Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, Nick C. & Wulff, Stefanie (2019): Cognitive Approaches to Second Language Learning. In: Schwieter, John W. & Benati, Alessandro Giovanni (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 41–61 [<https://doi.org/10.1017/9781108333603.003>].
- Engel, Gaby (2009): EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.): *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, 197–215.
- Festman, Julia (2022): Der Fremdsprachenfrühbeginn nimmt die kognitiven Potenziale der Kinder ernst. In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Band zur 5. Konferenz FFF*. Salzburg, 30–40 [Online: https://www.stiftung-lernen.de/downloads/FFF5_Konferenzband2021.pdf, 29.12.2023].
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gilquin, Gaëtanelle & De Knop, Sabine (Hrsg.) (2016): *Applied Construction Grammar*. Berlin & Boston: Mouton De Gruyter.
- Gilquin, Gaëtanelle (2016): Input-dependent L2 Acquisition: Causative Constructions in English as a Foreign and Second Language. In: Gilquin & De Knop, 115–148.
- Gilquin, Gaëtanelle & De Knop, Sabine (2016): Exploring L2 Constructionist Approaches. In: Gilquin & De Knop, 3–18.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hakuta, Kenji (1974): Prefabricated Patterns in the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. *Language Learning* 24: 1, 287–297.
- Hempel, Margit; Köter, Markus & Rymarczyk, Jutta (2017): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands: Eine Bestandsaufnahme des Status Quo und seiner gewünschten Weiterentwicklung*. Berlin (et al.): Peter Lang [<https://doi.org/10.3726/b13457>].
- Herbst, Thomas (2016): Foreign Language Learning is Construction Learning – What Else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar. In: Gilquin & De Knop, 21–52.

- Herbst, Thomas (2017): Grünes Licht für pädagogische Konstruktionsgrammatik – Denn: Linguistik ist nicht (mehr) nur Chomsky. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46: 2, 119–135.
- Herbst, Thomas (2019): Über Kognition zur Konstruktion – Zielorientiertes Lernen fremdsprachlicher Konstruktionen von links nach rechts. In: Erfurt, Jürgen & De Knop, Sabine (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 149–172.
- Hilpert, Martin (2019): *Construction Grammar and its Application to English* (2. Aufl.). Edinburgh: Edinburgh University Press [https://doi.org/10.1515/9781474433624].
- Kersten, Saskia (2015): Language Development in Young Learners. The role of formulaic language. In: Bland, Janice (Hrsg.): *Teaching English to Young Learners. Critical issues in language teaching with 3–12-year-olds*. London: Bloomsbury Academic, 129–145.
- Kolb, Annika (2019): Lernaufgaben in Klasse 5. In: Kolb, Annika & Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 117–133.
- Kostka, Nina (2020): *Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule – Eine empirische Studie zur Bedeutung formelhafter Sequenzen*. Giessen: Giessen University Library Publications [Online: https://jilupub.ub.uni-giessen.de/bitstream/handle/jlupub/16550/GiFon_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y, 29.12.2023].
- Kostka, Nina (2022): Produktives Sprechen im Englischunterricht der Grundschule: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung formelhafter Sequenzen. In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen: Band zur 5. Konferenz FFF*. Salzburg, 172–179 [Online: https://www.stiftung-lernen.de/download/FFF5_Konferenzband2021.pdf, 29.12.2023].
- Kuhn, Tatjana (2006): *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Langacker, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Limberg, Holger (2019): *The Primary English Classroom Corpus (PECC): A Window into Early Foreign Language Teaching in Germany and a Tool for Language Teacher Education*. Flensburg: Flensburg University Press [Online: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/projekte/pecc/bilder/pecc/limberg-2019-the-primary-english-classroom-corpus-.pdf, 28.12.2023].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan der Grundschule 2016 – Englisch*. Stuttgart: Neckar-Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020): *Bildungsplan der Grundschule 2016 – Englisch (ab Klasse 3/4)* [Online: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_E34.pdf, 29.12.2023].
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker, Marita (2016): Let's Chunk it! Wortschatz und Grammatik integriert entwickeln. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 140, 2–9.

- Piaget, Jean (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (2000): *Die Psychologie des Kindes* (8. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Puchta, Herbert (2019): Teaching Grammar to Young Learners. In: Garton, Sue & Copland, Fiona (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. London & New York: Routledge, 203–219 [https://doi.org/10.4324/9781315623672-14].
- Rohde, Armin (2014): Chunks and Chunking: Die wesentlichen Merkmale des Lexical Approach. *Grundschulmagazin Englisch* 3, 7–9.
- Roos, Jana & Becker, Carmen (2008): I no like fish! *Die Grundschulzeitschrift* 220, 30–33.
- Roos, Jana (2009): Formelhaftigkeit und Kreativität im frühen Fremdsprachenlernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20: 1, 37–61.
- Saville-Troike, Muriel (2012): *Introducing Second Language Acquisition* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, Johannes; Hamilton, Catherine; Wonnacott, Elizabeth & Murphy, Victoria (2023): The Impact of Multi-word Units in Early Foreign Language Learning and Teaching Contexts: A Systematic Review. *BERA Review of Education* 11: 2 [Online: https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rev3.3413, 29.12.2023].
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy & Saffran, Jenny (2016): Theorien der kognitiven Entwicklung. In: Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Saffran, Jenny & Pauen, Sabina (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer, 117–154.
- Summer, Theresa & Böttger, Heiner (2022): Essentials: Teaching English to Young Learners in Primary School. In: Summer, Theresa & Böttger, Heiner (Hrsg.): *English in Primary Education: Concepts, Research, Practice*. Bamberg: University of Bamberg Press, 9–47 [https://doi.org/10.20378/irb-58788].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2010): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule: Fremdsprache*. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Tomasello, Michael (2009): The Usage-based Theory of Language Acquisition. In: Bavin, Edith L. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–87.
- Wood, David (2019): Classifying and Identifying Formulaic Language. In: Webb, Stuart (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. London & New York: Routledge, 30–45 [https://doi.org/10.4324/9780429291586-3].
- Wray, Alison & Perkins, Michael R. (2000): The Functions of Formulaic Language: An Integrated Model. *Language and Communication* 20, 1–28.
- Wray, Alison (2008): *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.
- ZSL = Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (2022): *Liste der zugelassenen Schulbücher Grundschule: Zulassungen auf der Basis des Bildungsplans 2016* [Online: https://www.schule-bw.de/service-und-tools/listen-der-zugelassenen-schulbuecher/schulbuchliste_gs_bp2016.pdf, 21.12.2023].

Verwendete Lehrwerke

- Bredenbröcker, Martina; Elsner, Daniela; Gleixner, Stefanie; Gutwerk, Simone & Lugauer, Marion (2006): *Sally: Lehrwerk für den Englischunterricht ab Klasse 3: Schülerbuch 4. Allgemeine Ausgabe*. München (et al.): Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Bredenbröcker, Martina; Brune, Jasmin; Elsner, Daniela; Gleich, Barbara; Gleixner-Weyrauch, Stefanie; Gutwerk, Simone; Lugauer, Marion & Schwarz, Sabine (2014): *Sally: Lehrwerk für den Englischunterricht ab Klasse 3: Pupil's Book 4. Allgemeine Ausgabe*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Brune, Jasmin; Elsner, Daniela; Gleixner-Weyrauch, Stefanie; Lugauer, Marion & Schwarz, Sabine (2021): *Sally: Lehrwerk für den Englischunterricht ab Klasse 3: Pupil's Book 4. Allgemeine Ausgabe*. Berlin: Cornelsen.
- Gerngross, Günter & Puchta, Herbert (2007): *Playway 4 (ab Klasse 3): Pupil's Book*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter; Puchta, Herbert & Becker, Carmen (2013): *Playway 4 (ab Klasse 3): Pupil's Book*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, Günter; Puchta, Herbert & Becker, Carmen (2020): *Playway 4 (ab Klasse 3): Pupil's Book*. Stuttgart: Klett.

Interdisziplinäre Entgrenzungen im Fremdsprachenunterricht

Bildender Fremdsprachenunterricht, *Critical Literacy* und Öffnungsgesten inhaltlicher und interaktionaler Art – Perspektiven für die Lehrkräftebildung

STEPHAN BREIDBACH¹, ANNE MIHAN²

Abstract

Es ist eine Querschnittsaufgabe jeden Unterrichts(faches) an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen, zur politischen Bildung im Sinne von Demokratieerziehung der Lernenden beizutragen. Diese Aufgabe erfüllt sich jedoch nicht in der bloßen Durchführung von Fremdsprachenunterricht, sondern sie muss didaktisch und pädagogisch reflektiert und in eine Praxis überführt werden. Demnach haben Lehrende als politische Akteur:innen die Wahl, ob sie durch ihr pädagogisches Handeln Voraussetzungen dafür schaffen, dass Bildungsprozesse in ihrem Unterricht angestoßen werden können oder nicht.

In unserem Beitrag charakterisieren wir bildenden Fremdsprachenunterricht als transformatorisch, reflexiv und dialogisch. Wir argumentieren, dass diese Eigenschaften sowohl auf inhaltlicher als auch interaktionaler Ebene Wirkung entfalten, indem sie Unterricht in verschiedener Weise öffnen. Darin zeigen sich erhebliche Schnittmengen mit an *Critical Literacy* orientiertem Unterricht. Dies illustrieren wir an Beispielen aus verschiedenen Lehramtskontexten und ziehen daraus Schlüsse für eine Lehrkräftebildung, die Studierende für ihr Politisch-Sein sensibilisiert.

One of the tasks of any school subject is to contribute to the ‚Bildung‘, in the sense of education for democratic citizenship, of learners. However, the mere provision of foreign language classes will not automatically accomplish this task. It has to be pedagogically reflected and deliberately translated into practice. Teachers as political actors have a choice: Will they create conditions conducive to initiating processes of ‚Bildung‘ and social justice learning – or not?

In our article we define foreign language education geared toward ‚Bildung‘ as transformative, reflexive and dialogical. We argue that these characteristics effect an opening up of classes both on the content level and on the level of interaction, showing considerable overlap

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Stephan Breidbach, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fachdidaktik Englisch, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: stephan.breidbach@hu-berlin.de.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Anne Mihan, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fachdidaktik Englisch, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: anne.mihan@hu-berlin.de.

with critical literacy-oriented foreign language education. We discuss examples of ‘openings’ in different contexts of teacher education, drawing conclusions for a language teacher education that allows future teachers to reflect on their choices as political actors.

1 Einleitung

Selten sind Schulen als Schauplätze stattfindenden oder auch ausbleibenden politischen Handelns und Disputs im öffentlichen Diskurs präsenter gewesen als heute. Dass Schule und Unterricht junge Menschen auf die Bearbeitung von Herausforderungen vorbereiten sollten, die sie zukünftig in globalen Maßstäben werden bewältigen müssen – Klima- und Umweltkrisen, Migration infolge von globaler sozialer und wirtschaftlicher Ungleichheit, die Errichtung und Wahrung einer weltweiten Friedensordnung – ist wohl unbestritten. Der Fremdsprachenunterricht muss, wie alle anderen Fächer auch, dazu beitragen. Das sollte nicht schwerfallen, denn die drängenden Themen gehören bereits zu dessen thematischem Repertoire. Sie sind als Gegenstände von Demokratiebildung in den Lehrplänen prominent genannt und werden in pädagogischen Prinzipien wie Lernendenorientierung und Lebensweltbezug eingefordert.

Unterricht verhandelt jedoch nicht nur politisch relevante Themen, er ist selbst ein politisches Geschehen. Unser Beitrag fußt auf der Annahme, dass diese politische Dimension nicht hintergebar ist und dass sie von den Beteiligten gestaltet wird. Wir betrachten Unterricht als eine Praxis, die in einem bestimmten gesellschaftlichen und institutionellen Kontext gerahmt ist und in der – *im Prinzip* – Sinn- und Handlungsangebote in Bezug auf Welt im Zusammenspiel von Lernenden und Lehrenden er- und bearbeitet werden. Weil Unterricht in diesem zweifachen Sinn politisch ist, so unsere Folgerung und Prämisse für diesen Artikel, muss Lehrkräftebildung dies reflektieren.

Im Folgenden wollen wir zunächst der Frage nachgehen, unter welchen Umständen Fremdsprachenunterricht bildend sein kann. Dabei stützen wir uns vornehmlich auf Arbeiten von Andreas Bonnet und Stephan Breidbach (2007) sowie Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2020b) zu den bildungstheoretischen Ansätzen von Helmut Peukert (1998) und Hans-Christoph Koller (2011). Mit Bonnet und Hericks (2020a) legen wir dar, wie Schließungsgesten auf inhaltlicher wie auch auf interaktionaler Ebene Bildungsgelegenheiten im Sinne von Demokratieerziehung bis zur Verhinderung erschweren und inwiefern Gesten der Öffnung bildenden Fremdsprachenunterricht prinzipiell ermöglichen können. Im *Critical Literacy*-Ansatz finden wir Hinweise für Öffnungen im Umgang mit Inhalten wie auch in den dialogischen Interaktionsstrukturen und sehen vielfältige weitere Schnittflächen mit transformatorischer Bildung. Eine Praxis, die sich an diesen Orientierungen messen lassen will, ist so nötig wie auch anspruchsvoll und erreicht ihre Ziele zugleich stets nur näherungsweise. Sie setzt zudem eine Lehrkräftebildung voraus, die sich dieser Ziele wie auch der Wahlmöglichkeiten samt ihrer Implikationen für Lehrpersonen als pädagogisch Handelnde bewusst ist. Die Beispiele, die wir diesbezüglich aus unserer eigenen Forschung und hochschuldidaktischen Praxis vorstellen, widmen sich Versuchen, solche Öffnungen zum einen auf der Gegenstands-

ebene und zum anderen auf der Interaktionsebene umzusetzen. In unserer Diskussion dieser Beispiele formulieren wir schließlich Schlussfolgerungen zur Notwendigkeit einer universitären Lehrkräftebildung, die Studierenden die Wahl bewusst werden lässt, die sie als politische Akteur:innen haben und ihnen Erfahrungsräume anbietet für öffnenden Umgang mit Texten und für dialogische Interaktionsstrukturen.

2 Bildender Fremdsprachenunterricht

Wir verwenden den Begriff der Bildung in den nachfolgenden Überlegungen bewusst – und bewusst anders, als dies im gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Fachdiskurs üblich geworden ist – der sich seit nunmehr über zwei Jahrzehnten vorrangig am Begriff der Kompetenz orientiert und in dem der Begriff der Bildung seine Bedeutung primär in der Verbindung mit dem Begriff der Standards gewinnt. Wenn wir hier von Bildung und von bildendem Fremdsprachenunterricht sprechen, meinen wir dezidiert nicht *Bildungsstandards*, die nach unserem Verständnis Kompetenzstandards heißen sollten. Was wir stattdessen meinen, versuchen wir im Folgenden zu erklären und zu präzisieren.

Hans-Christoph Koller (2012) betrachtet Bildung in grundlegender Weise nicht als einen (zumal statischen) Zustand, wie er etwa in dem gängigen Ausdruck von „Gebildet-Sein“ sichtbar wird. Vielmehr sieht Koller Bildung als einen kontinuierlichen Prozess von Veränderungen, den der Mensch biografisch durchläuft. „Kontinuierlich“ heißt, dass der Bildungsprozess kein abschließendes Ziel hat und sich nicht notwendigerweise gleichförmig vollzieht. Die genannten Veränderungen – Koller bezeichnet sie als Transformationen – betreffen die Arten und Weisen, wie sich Menschen zur Welt in ein Verhältnis setzen, wobei Welt hier umfassend als jede Form von Wirklichkeit, etwa die soziale, immateriell-psychische, affektiv-emotionale, materiell-physische zu verstehen ist. Sich in ein Verhältnis zu setzen, bedeutet wiederum, die Welt in bestimmter und je individueller Weise wahrzunehmen, ihr gegenüberzutreten und auf diese Wahrnehmungen (bewusst oder unbewusst) zu reagieren und sie zu verarbeiten, d. h. ihnen einen Sinn zu geben und auch das eigene In-der-Welt-Sein (bewusst oder unbewusst) zu deuten und zu konstituieren. Ein solches Verhältnis bezeichnet Koller als Selbst- und Weltverhältnis. Menschen bringen also ein stets individuell charakteristisches Verhältnis zur Welt hervor, das sich prinzipiell ändern und in diesem Sinn über die Zeit entwickeln kann. Um die Veränderungsfähigkeit auf der einen und die Individualität von Selbst- und Weltverhältnissen auf der anderen Seite zum Ausdruck zu bringen, spricht Koller von „Figurationen“ des Selbst- und Weltverhältnisses, die Menschen im Laufe ihrer Biografie „haben“ können. Bildungsprozesse sind demzufolge diejenigen Prozesse, durch die bestehende Selbst- und Weltverhältnisse eine grundlegende Änderung bzw. qualitative Weiterentwicklung erfahren, also Prozesse, in denen sie auf signi-

fikante Weise transformiert werden.³ Der Vorgang der Bildung, so Koller, ist, anders als Lernen, seinem Wesen nach transformatorisch, weil und sofern Bildung die Figureationen des Selbst- und Weltverhältnisses eines Menschen selbst verändert. In diesem Sinne benutzt Koller den Begriff der „transformatorischen Bildung“. Damit sich transformatorische Bildungsprozesse ereignen können, muss die Trägheit des habituell Gewussten überwunden werden, und dies erfordere hinreichend bedeutsame Irritationen. Christiane Fäcke, Jochen Plikat und Bernd Tesch (2017: 5) fassen Kollers Gedanken zusammen: „Um Bildungsprozesse anzustoßen, müssen dagegen gegebene Selbst- und Weltverhältnisse überschritten und mit anderen Selbst- und Weltverhältnissen konfrontiert werden. Bildungsprozesse sind somit auf Fremdheitserfahrungen angewiesen.“

Unternimmt man an dieser Stelle einen ersten Versuch der Bestimmung, was bildender Unterricht ist, könnte man sagen: Bildender Unterricht bezeichnet Schulunterricht, in dem es möglich ist, dass Lernende Erfahrungen mit Fremdheit machen, die eine Transformation bestehender Selbst- und Weltverhältnisse auslösen oder begünstigen. In einem bildenden *Fremdsprachenunterricht* ließe sich an die Begegnung mit sprachlichen Symbolsystemen denken in Ergänzung zu denjenigen, die den Lernenden bekannt und geläufig sind, sowie an Themen und Fragestellungen, die mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, religiösen oder ethisch-normativen Kontroversen verbunden sein können (Beispiele finden sich etwa in Grunewald 2017 und Gerlach 2020). In beiderlei Hinsicht zeigt sich deutlich, so Fäcke et al. (2017), die politische Dimension des Fremdsprachenunterrichts, aus der sich der immanente Auftrag zur politischen Bildung ergibt.

Gleichwohl sind Prozesse transformatorischer Bildung hochgradig individuelle Prozesse, die ihren Ausgang von individuell strukturierten Figureationen ebenso individueller Selbst- und Weltverhältnisse nehmen. Daher ist kaum zu erwarten, dass sie sich an- oder verordnen (per Lehrplan), vermitteln (per Instruktion) oder sicher anstoßen (per Curriculum) lassen. Wenn also die Möglichkeit transformatorischer Bildungsprozesse ein Kennzeichen bildenden Fremdsprachenunterrichts ist, muss dieser gezielt auf deren Ermöglichung hin gestaltet werden.

Sowohl aus der Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse als auch aus Ergebnissen der Schul- und Unterrichtsforschung ergibt sich allerdings, dass das Eintreten transformatorischer Bildungsprozesse selbst dann noch nicht garantiert ist, wenn sie im Unterricht sowohl pädagogisch gewollt als auch institutionell gefordert werden. So zeigen etwa Georg Breidensteins (2006) Untersuchungen Interaktionsstrukturen im Unterricht auf, in denen die beteiligten Lehrenden wie auch Lernenden dem Anschein nach stillschweigend akzeptierten kommunikativen Regeln folgen, die den oberflächlichen Eindruck erwecken, dass man sich mit einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand beschäftigt. Tatsächlich kommt das Geschehen aber über die bloßen kommunikativen Gesten gar nicht hinaus, und jede inhaltliche oder persönliche Aus-

3 Bonnet und Breidbach (2007) diskutieren auch die bewusste Aufrechterhaltung eines aktuell bestehenden Selbst- und Weltverhältnisses als mögliches Signum eines Bildungsprozesses (253). Dies greifen wir in diesem Beitrag nicht weiter auf, da es uns hier nicht um die lebensbiografische Betrachtungsweise von Bildung geht, sondern um ihre Prozesshaftigkeit in Abgrenzung zu einer statischen Vorstellung von Bildung.

einandersetzung mit dem Gegenstand läuft ins Leere. Ähnlich rekonstruieren auch Bonnet und Hericks (2020a) im Fremdsprachenunterricht Interaktionsmuster, die von Interventionen geprägt sind, die zwar oft, aber nicht ausschließlich von Lehrpersonen ausgehen und die gerade solche mitunter spontan entstehenden Momente unterbinden, in denen Lernende ihre bestehenden Selbst- und Weltverhältnisse durch das Geschehen im Unterricht herausgefordert sehen und sich in der Folge Möglichkeiten der Transformation wenigstens andeuten. Solche Schließungen erfolgen mitunter in routinierten und daher kaum als ungewöhnlich auffallenden (Lehrpersonen)Handlungen, indem z. B. der formal-institutionelle Rahmen des Unterrichts in den Vordergrund gestellt wird, wie etwa durch den Hinweis auf die „eigentliche“ Aufgabenstellung oder die Fokussierung auf den Stoff einer anstehenden Prüfung.

Ob transformatorische Bildungsprozesse zustande kommen, wie und wodurch sie im Einzelfall genau angestoßen werden, wo sie ansetzen und welchen Verlauf sie nehmen, kann entsprechend nur per gerichteter Aufmerksamkeit, also reflexiv eingeholt und aufgeklärt werden. Dies bedeutet, dass eine Kommunikation Bestandteil der didaktischen Inszenierung sein muss, die diese Klärung anstrebt und ihr dienlich ist. Damit wäre ein bildender Fremdsprachenunterricht ein Unterricht, in dem die Möglichkeit des Zustandekommens transformatorischer Bildungsprozesse nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern diese aktiv herbeigeführt wird. Im bildenden Fremdsprachenunterricht *sollen* sich zum einen Prozesse transformatorischer Bildung aufseiten von Lernenden ereignen, und zum anderen ist zumindest als plausibel anzunehmen, dass sich solche Prozesse ereignen *können*.

Aus bildungstheoretischer Sicht ist es erforderlich, noch einen konzeptionellen Schritt zu unternehmen, um eine weitere politische Dimension bildenden Unterrichts zu identifizieren. Kollers Bildungsverständnis ist unmittelbar anschlussfähig an Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Helmut Peukert und baut in Teilen auf diesen auf. Peukert geht ebenfalls von einer transformatorischen Dimension von Bildungsprozessen aus und versteht Bildung dabei als eine „intergenerationelle Kommunikation“ (Bonnet & Hericks 2020b: 167), die wesentlich der Weitergabe von Kultur dient. Bonnet und Hericks (ebd.) zeigen, dass sich dieser Gedanke bereits bei John Dewey findet und durch Peukert in der Weise erweitert wird, dass er diese Weitergabe von Kultur immer auch zugleich als eine kritische Befragung des Bestehenden auf dessen Wünschbarkeit und Zukunftsfähigkeit hin versteht:

Eine Kultur [...] überlebt nur, wenn Menschen sich je neu eine Vorstellung von der Lebensform machen, die ihnen aus der Geschichte angeboten wird, und wenn sie diese Lebensform daraufhin überprüfen, ob sie sich darin überhaupt verstehen können und ob ihnen in ihr ein gemeinsames Leben auf Zukunft hin möglich erscheint. (Peukert 1998: 33, Fundstelle bei Bonnet & Hericks 2020: 167)

Die Betonung des Bezugs auf ein „Leben auf Zukunft hin“ ist Peukert wichtig, denn genau hier sieht er eine entscheidende Herausforderung, die ihm gerade nicht mehr im Modus nicht-transformatorischen Lernens zu bewältigen möglich erscheint, sondern die die Schaffung und fortlaufende Gewährleistung der Möglichkeit grundsätzlicher

Veränderungen geradezu erzwingt: Die Entwicklung einer für die nachwachsenden Generationen tragfähig erscheinenden Vorstellung geschichtlich angebotener Lebensformen muss für Peukert in „postindustrielle[n] Risikogesellschaften“ (Bonnet & Hericks 2020b: 167) in Hinblick auf eine in einem sehr weitgehenden Sinn ungewisse Zukunft geschehen. Sie ist auch in charakteristischer Weise „un-wissbar“, denn postindustrielle, kapitalistisch wirtschaftende Gesellschaften bringen als – zwar ungewollte – Folge ihrer wissenschaftlich-technologischen und politisch-ökonomischen Praktiken, Strukturen und Dynamiken der Selbstgefährdung hervor, die jeden Versuch einer abschließenden Antwort für einen dauerhaften Zukunftsentwurf nicht realistisch erscheinen lassen. Da diese Effekte im globalen Maßstab und für alle Menschen folgenreich sind, erweitert sich für Peukert der Horizont der Herausforderungen an Bildungsprozesse hin zu einer allgemeinen Menschheitsfrage. Er fährt daher fort:

Deshalb sind Bildungsprozesse die Sollbruchstelle bei der Weitergabe einer Kultur. Sie bedeuten immer Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von ganzen Gesellschaften verschränkt ist. (Peukert 1998: 33)

Bildungsprozesse, so schlussfolgern wir aus Peukerts Ausführungen, sind notwendigerweise transformatorisch, nämlich auf eine offene, in ihrer Unsicherheit letztlich verletzliche Zukunft ausgerichtet; sie sind reflexiv, indem sie Vorstellungen vom eigenen Sein in der Welt zum Gegenstand haben; sie sind dialogisch, weil sie als Horizont der Reflexion die Perspektiven potenziell aller Menschen als soziale Wesen einbeziehen.

Nimmt man das Koller'sche Konzept transformatorischer Bildung und Peukerts Analyse zusammen, stößt man auf die unterrichtstheoretische Frage nach dem Verhältnis von Unterrichtsinhalten und dem, was sich als Unterrichtskultur bezeichnen ließe. Wir greifen noch einmal ausführlich auf Überlegungen Peukerts zurück und lehnen uns dabei an Bonnet und Breidbach (2007) an. Letztere argumentieren unter Rückgriff auf bildungsgangdidaktische Überlegungen, dass transformatorische Bildungsprozesse durchaus aus der Beschäftigung mit bestimmten Inhalten und Gegenständen hervorgehen können. Dies ist auch umso wahrscheinlicher, je intensiver Inhalte und Gegenstände mit den individuellen Entwicklungsaufgaben des Kinder- bzw. Jugendalters bzw. mit kollektiven Entwicklungsaufgaben spätmoderner Gesellschaften in Kontakt gebracht werden können. Bei aller Plausibilität, die eine Orientierung bei der Auswahl von Gegenständen an der thematischen Anschlussfähigkeit an individuelle bzw. kollektive Entwicklungsaufgaben hat, betrachten sie aber die *Gestaltung* des Unterrichts als einen Raum für die individuellen Relevantsetzungen der Lernenden in ihrer Begegnung mit Unterrichtsgegenständen und -anforderungen als weitaus wesentlicher. Die Begründung hierfür liefert der Bezug auf die Bildungstheorie Peukerts und dessen Beschreibung eines um das Problem der wechselseitigen Anerkennung kreisenden *Ethos der pädagogischen Interaktion*. Dieses beziehe sich zum einen auf die Art und Weise des Umgangs mit Inhalten, der nicht auf Schließung, sondern auf das Offenhalten von Annäherungen zielt:

Helmut Peukert (1998) fasst dieses Ethos der Anerkennung in den Begriff der *universalen Solidarität*. *Universale Solidarität* bezeichnet für Peukert die ‚Symmetrie eines symmetrischen Vorrangs des jeweils anderen‘ (1998, 27). Ein solches Anderes kann aus unserer Sicht sowohl in der Gestalt von Personen, die um den Ausdruck ihres Denkens oder Fühlens ringen, in Erscheinung treten, als auch von widerstreitenden Weltdeutungen. (Bonnet & Breidbach 2007: 257, Hervorhebungen im Original)

Darüber hinaus existiert eine zweite Ebene, auf der das von Peukert beschriebene *Ethos pädagogischer Interaktion* von Bedeutung ist, und zwar in Bezug auf das, was in Schule handlungspraktisch möglich ist bzw. durch institutionelle Orientierung an affirmativ gedachten Standards tendenziell verunmöglicht wird:

Universale Solidarität bezieht sich nicht nur auf inhaltliche, sondern auch auf strukturelle Normalitätserwartungen in schulischer Interaktion. Interaktionsnormen sind nach unserer Erfahrung lehrer- wie schülerseitig oftmals so gründlich internalisiert und normalisiert, dass sie als nicht mehr verhandelbar erscheinen, ja mehr noch: Sie geben gar nicht mehr zu erkennen, dass sie auf sozialen Regelwerken der Institution Schule beruhen. Ihre Kontingenz und ihre prinzipielle Veränderungsfähigkeit sind durch Praxis unsichtbar geworden. Solche Praxis kann aber gerade dann bildungsverhindernd wirken, wenn einseitig das Interesse der Schule, nicht aber originäre Anliegen der Schülerinnen und Schüler als sich mit der Welt auseinandersetzende Personen abgebildet werden. (Bonnet & Breidbach 2007: 258, Hervorhebungen im Original)

Was hier *ex negativo* angesprochen und damit implizit als Ziel ausgewiesen wird, ist nicht zuletzt eine Unterrichtskultur, in der das, was es am Ort Schule und im Unterricht zu verhandeln gibt und wie dies geschehen soll, offen ist und offen gehalten wird für Klärungsprozesse, an denen beide Seiten, Lernende wie Lehrkräfte, beteiligt sind. Oder in den Worten von Bonnet und Hericks (2020b) ausgedrückt:

Ein kritischer, weil den Schüler*innen als kompetenten Laien und den Lehrer*innen als kommunikativen Expert*innen eine Stimme gebender und damit demokratiefördernder Unterricht ist nicht primär auf bestimmte Themen angewiesen, sondern basiert auf einem komplexen Verhältnis gegenseitiger Anerkennung. (Bonnet & Hericks 2020b: 165 f.)

Hier ist das umschrieben, was wir als eine dialogische Unterrichtskultur bezeichnen. Der Begriff des Dialogischen als solcher ist dabei keineswegs neu. Verschiedene Autor:innen gelangen zu ähnlichen Schlüssen, wenn sie über Möglichkeiten der Partizipation an Unterrichtsprozessen sprechen. Sie argumentieren dabei häufig aus der Perspektive sozial-konstruktivistischer Lerntheorie bzw. phänomenologisch orientierter Unterrichtssoziologie (z. B. Alexander 2017; Gerlach & Leupold 2019). Wir möchten deutlich machen, dass aus bildungstheoretischer Sicht Dialogizität als Modus der Interaktion bildenden Fremdsprachenunterricht überhaupt erst vorstellbar macht. Es sind solche Gelegenheiten im Kontext von Schule und Unterricht, die transformatorische Bildungsprozesse ermöglichen, die sich als Momente der Einübung demokratischer Kultur verstehen lassen.

Deutlich wird schließlich auch, dass Dialogizität nicht ein einfach herzustellendes Gesprächsphänomen von Unterricht ist, sondern einer bewussten Entscheidung und

gestalterischen Herbeiführung durch die Beteiligten bedarf. Gerade aufgrund dieser Kontingenzt, die bedeutet, dass sich Unterricht auch anders als dialogisch gestalten ließe (und *de facto* auch oftmals anders gestaltet wird), ist die Entscheidung für dialogisch strukturierten Unterricht auch auf der institutionellen Ebene eine politische Entscheidung, die durch Lehrkräfte getroffen wird (jedenfalls nicht ohne sie). Durch sie kann Unterricht, so lesen wir das obige Zitat von Bonnet und Hericks (2020b), auf einer tiefenstrukturellen Ebene demokratisch werden.

Mit einer solchen bildungstheoretischen Sicht korrespondiert die schultheoretische Perspektive, die aus den Überlegungen von Bonnet und Hericks (2020b) spricht und mit der wir uns in Übereinstimmung sehen. Es ist die Sicht von Schule als Ort der bildenden Begegnung mit Inhalten und Ort praktizierter dialogisch-partizipativer Interaktionsformen. Bildender Fremdsprachenunterricht als didaktische Konzeption verstanden, denkt und gestaltet Fremdsprachenunterricht als einen transformatorische Bildungsprozesse initiiierenden Ort der Begegnung mit Sprache(n) und Inhalten, die sich für Lernende und Lehrende im Modus dialogisch-partizipativer Interaktion vollzieht. Gelegenheiten im Kontext von Schule und Unterricht, die Bildungsprozesse in diesem Sinn ermöglichen, lassen sich (un)mittelbar als Gelegenheiten von Demokratiebildung verstehen.

3 *Critical Literacy* – Sibling eines bildenden (Fremdsprachen-)Unterrichts

Der *Critical Literacy*-Ansatz (CL), wie er im anglo-amerikanischen Raum diskutiert wird, ist unserer Wahrnehmung nach an die zuvor entwickelten Überlegungen zu bildendem Unterricht grundsätzlich anschlussfähig, da in ihm die grundlegende Trias von Reflexivität, Transformation und Dialogizität auch vorhanden ist, die wir im vorangehenden Abschnitt in der Bildungstheorie Peukerts nachvollziehen konnten. Dieser Gedanke war bereits angelegt in unserer früheren Ausarbeitung, in der wir *Critical Literacy* als fremdsprachendidaktisches Konzept beschreiben (Breidbach, Medina & Mihaan 2014). In Teilen sehen wir auch Differenzen, was uns von der Geschwisterschaft beider Konzeptionen (und zwar innerhalb eines liberalen, fundamentaldemokratischen Diskurses) sprechen lässt und nicht davon, dass sich beide entsprechen würden. Nach Alan Luke (2012: 5) hat *Critical Literacy*

an explicit aim of the critique and transformation of dominant ideologies, cultures and economies, and institutions and political systems. As a practical approach to curriculum, it melds social, political, and cultural debate and discussion with the analysis of how texts and discourses work, where, with what consequences, and in whose interests.

Lernende, so Luke, vollziehen durch die Ausübung von CL-Praktiken die diskursive Konstruiertheit sozialer Kategorien – beispielsweise *Race*, Geschlecht, Sexualität etc. – nach und erkennen ihren jeweiligen Beitrag zur Schaffung hierarchischer Strukturen auf Basis von diskursiven, aber auch materiellen Einschlüssen und Ausschlüssen, die

sich in soziale Privilegien und Benachteiligungen übersetzen (Mihan 2012). Sowohl Lernende als auch Lehrende verorten sich selbst im Verhältnis zu diesem hegemonialen Machtgefüge (*reflexiv*).

Das *Dialogische* in CL geht zurück auf Paulo Freires Prinzip des „reciprocal exchange“ (Luke 2012: 5; Freire 1970), bei dem Lernende in *Cultural circles* gleichberechtigt über ihre Lebenswelten berichten, sich über sie austauschen, um Probleme neu betrachten und lösen und Unrechtsverhältnisse verändern zu können. Deutlich knüpft Freire damit an Deweys Verständnis vom gemeinsamen Entdecken von Bedeutung und Zweck im sprachlichen Austausch von Lernenden und Lehrenden an (Shor 2009: 289). Wo ihre Lebensrealitäten, Perspektiven, Wissensbestände und Erkenntnisse im Zentrum stehen, werden Lernende zu Lehrenden. Lehrpersonen müssen aber den Raum schaffen für dialogische Interaktionen; indem sie demokratische Strukturen ermöglichen und mitgestalten, werden sie zu Co-Lernenden.

Im CL-Ansatz meint *transformatorisch* den Gesamtprozess aus Analyse, kritischer Auseinandersetzung mit und Veränderung von Normen, Regelsystemen des Alltags und damit auch der herrschenden Machtverhältnisse: „Critical literacy is a vehicle through which educators teach for social justice“, wie Laraine Wallowitz (2008: 1) es ausdrückt. Die Dekonstruktion der Machtverhältnisse in Texten – und zwar in Texten verstanden als soziale Interaktionen im Foucault'schen Sinne (Diskursen) wie auch in Texten verstanden als kommunikative Artefakte (Schriften, Bilder, Aufführungen etc.) – ist ein emanzipatorischer Zug. Sie etabliert das Selbst als deutungs- und handlungsfähiges Subjekt und versetzt Lernende in die Lage, durch Sprache und Texte den Diskurs mitzubestimmen, indem sie sich in ihn einschreiben und so ihre Stimme für andere Diskursteilnehmende, ggf. auch im öffentlichen Raum, hörbar machen. Sie dekonstruieren also nicht nur, sondern konstruieren neu, wirken – zumindest im Prinzip – in die Gesellschaft hinein und haben die Möglichkeit, Machtverhältnisse gerechter zu gestalten. Ein solches Bestreben entspricht nicht nur zentralen Werten eines menschenfreundlichen Umgangs miteinander, sondern die Temporalität in der o.g. Formulierung „educators teach for social justice“ verweist auf eine immer noch zu gestaltende Zukunft aus gegenwärtiger Praxis heraus. Beide zusammen, die unbedingte Orientierung an Werten von Menschlichkeit und an der Schaffung von Möglichkeiten gerechter Partizipation an den Verständigungsprozessen über die Gestaltung gesellschaftlichen Zusammenlebens, lassen die Transformation ungleicher hin zu partizipativen Machtverhältnissen als ebenso legitim wie auch erforderlich erscheinen.

Transformation im Peukert'schen Sinne und *teaching for social justice* im Sinne der CL sind, wie oben bereits gesagt, nicht gänzlich deckungsgleich; CL ist also nicht der Zwilling von bildendem Unterricht, sondern – immerhin – sein *sibling*. Peukert hat eher die veränderten Rahmenbedingungen für gelingende Bildung im Blick und spitzt sie als Herausforderungen für deren Gestaltung zu. Bildung versteht er als den Prozess, der das Wollen und Streben nach einem Leben für alle Menschen in Würde, Verantwortung für sich und die Gemeinschaft und bei gerechter Teilhabe an Wohlstand und politischer Beteiligung in Freiheit ermöglicht. Das eindimensionale „mehr von allem“ kann angesichts des technologischen und epistemologischen *backlash*, der die reflexive Moderne

nicht nur abstrakt kennzeichnet, sondern diese in ihrem Fortbestand auch konkret infrage stellt, als Ziel von Lernen und Pädagogik nicht genügen. Daher müssen Lernen und Pädagogik auf grundlegende Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses, das Menschen entwickeln, ausgerichtet und für diese offen sein.

CL adressiert daneben vor allem die Möglichkeiten der Kritik und die Voraussetzungen der Beteiligung an individuellen wie auch gesellschaftlichen Praktiken und Prozessen der Deutung von Welt und ihrer kulturellen, materiell-ökonomischen sowie sozio-politischen Gestaltung. In Verbindung mit dem Gedanken der *social justice* findet sich aber auch hier eine Orientierung an einer auf Ausgleich und Freiheit ausgerichteten Konzeption von Wandel (*change*) im Sinne fundamentaler Transformation vorfindlicher Verhältnisse und Praktiken. Ähnlich wie Bildung als Produkt und Prozess beschrieben wird (vgl. Peukert 1998), so ist auch CL sowohl eine erworbene Fähigkeit (Ziel) als auch der Prozess hin zu einem (nie ganz zu erreichenden) Ziel.

Critical Literacy verstehen wir demnach in zweierlei Hinsicht als grundlegende Orientierung für einen bildenden Fremdsprachenunterricht: zum einen mit Blick auf Inhalte und Texte des Unterrichts im hegemoniekritischen und (selbst-)reflexiven Sinne und zum anderen in der machtreflexiven Analyse von Interaktionsstrukturen und der Ermöglichung von auf „ownership“ der Lernenden hinzielender Interaktion und Partizipation (vgl. Johnson & Johnson 2003 zit. in Bonnet & Hericks 2020b: 177).

Wenn wir als (vorgestellte zukünftige) Lehrkräfte Bildungsprozesse im o.g. Sinn ermöglichen wollen, genügt also eine auf die inhaltliche und mediale Ebene allein gerichtete CL nicht. Vielmehr ist CL auch als eine einzuübende Haltung zu verstehen, die es zuerst einmal denkbar erscheinen lässt, sich den Begleiterscheinungen von CL zu stellen: „CL-oriented foreign language pedagogy will have far-reaching implications at various levels, such as the curriculum, the power relations within the classroom and the language itself, as it is taught and used“ (Breibach, Medina & Mihan 2014: 92). Sowohl *curriculum as content* als auch dialogische Interaktionsformen mit dem Ziel der Ermächtigung von Lernenden zur gestaltenden Partizipation in der politischen wie auch sozialen Welt zeichnen einen an CL orientierten Unterricht aus. Der Erwerb einer solchen Haltung findet in Auseinandersetzung mit den oder im Zweifel auch gegen die beschriebenen Bedingungen von Schule statt. Sie ist damit für uns notwendiger Gegenstand von Lehrkräftebildung und im erweiterten Sinn von Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen überhaupt.

4 Öffnungen für bildenden Fremdsprachenunterricht: Beispiele

Jede bildungstheoretische Diskussion, die sich auf Schule und die in ihr Tätigen bezieht, sollte sich als Praxis bewähren können. Es ist uns bewusst, dass eine Diskussion wie die vorangegangene die Latte dafür sehr hochlegt und man an dem Versuch, sie zu

überqueren, eigentlich nur scheitern kann. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht konstatieren Bonnet und Hericks (2020a, 2020b), dass bildender Fremdsprachenunterricht durch vielfache Schließungsformen permanent unter Druck steht:

Fachunterricht neigt zur Subsumtion, zur [vorschnellen, SB & AM] Schließung, d. h. zur Konstruktion von Gewissheit: In verschiedener Weise werden Sinnüberschuss generierende Anschlüsse der Schülerinnen und Schüler interaktional abgeblockt oder in Richtung scheinbar eindeutiger fachdisziplinärer Sinnkonstruktionen umgedeutet [...]. (Bonnet & Hericks 2020a: 171)

Auch an der Universität dürfte dies so geschehen, und Studierende reagieren darauf damit, dass sie ihren „Job“ (Breidenstein 2006) erledigen. Wir möchten nachfolgend Beispiele aus unserer Lehre in einem Lehramtsmasterstudiengang geben, die unsere Versuche beschreiben, diesen Schließungen durch eine von CL informierte hochschulische Praxis auf inhaltlich-gegenständlicher und auf interaktionaler Ebene entgegenzuwirken. Wir denken, dass dies gelingt, indem und insofern wir Formen der Öffnung (Ent-Schließungen) anbieten und Räume zu deren Reflexion schaffen.

4.1 Inhaltlich-gegenständliche Öffnungen: rassismuskritische Perspektiven der Lehrbuchanalyse

Lehrbuchaufgaben nutzen wir in verschiedenen Etappen der universitären Lehrkräftebildung als Gegenstände, an denen Studierende machtkritische Lesarten entwickeln und erproben sollen, sei es mit Blick auf die Repräsentation vermeintlich „fremder“, marginalisierter Personen oder Gruppen oder hinsichtlich der eigenen Positionierungen als Rezipient:in des Lehrbuchs – ob als Lernende:r oder als Lehrperson. Das Beispiel unten diskutierten Studierende in einem unserer Masterseminare, das der kritischen Community Autoethnografie als rassismuskritischer Forschungs- und Unterrichtsmethode gewidmet war.

Wie Werner Wiater (2003: 14) feststellt, gehören zu den gesellschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Funktionen von Schulbüchern, „die Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung“ sowie „die Repräsentation, Strukturierung und Steuerung von Schulwissen in Form eines systematischen Überblicks dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll“. Dies macht sie zu geradezu beispielhaften Gegenständen CL-informierter Analysen durch ihre Nutzer:innen. Ob Lehrpersonen dieses Angebot zur Anbahnung von CL annehmen und ihren Unterricht für transformatorische Bildungsprozesse öffnen, bleibt weitgehend ihnen überlassen, zumal es sich um ministerial zugelassene Lehrwerke handelt und die zuständigen Aufsichten ihren Einspruch nicht erhoben haben. Das folgende Beispiel zeigt aus rassismuskritischer Perspektive deutlich, welche „Gewissheiten“ und „scheinbar eindeutige [...] Sinnkonstruktionen“ (Bonnet & Hericks 2020a: 171) entstehen, wenn Lehrpersonen rassismusrelevante Inhalte in Lehrbüchern einer kritischen Analyse verschließen, und welche Transformationsräume im Sinne eines

teaching and learning for social justice entstehen können, wenn sie ihren Unterricht für rassismuskritische Analysen öffnen.⁴

In Unit 3 des Lehrbuchs *English G Access 3* (Cornelsen 2015) für die 7. Klasse erleben drei britische Teenager:innen während ihres Aufenthalts in Liverpool einen Besuch im Slavery Museum. Mit ihnen erfahren Schüler:innen in Deutschland von der britischen Kolonialgeschichte, dem *transatlantic slave trade*, der *Middle Passage* und dem Leben versklavter Menschen in Plantagen, werden aber auch mit den Ritualen der Ogoni in Nigeria bekannt gemacht, mit traditionellen Lehmhütten der Igbo und westafrikanischer Trommelkunst.⁵ In diesem thematischen Kontext lernen sie auch die Bildung und Verwendung des Passivs. Im *Grammar File* wird die Verwendung des Passivs so erläutert:

Mit dem Passivsatz kannst du Handlungen beschreiben, ohne zu sagen, wer die Handlung ausführt. Oft ist es gar nicht bekannt oder nicht wichtig, wer die Handlung ausführt. Daher wird das Passiv oft in Nachrichten und Zeitungsberichten verwendet, wenn man den „Täter“ oder „Verursacher“ nicht nennen kann oder nicht nennen will. (*Access 3*: 164)

In der Anwendungsübung im Workbook dieser Reihe sollen die Lernenden ausgerechnet in einem Text über die Versklavung von Menschen Passiv- oder Aktivkonstruktionen einsetzen. In einigen der dabei entstehenden Sätze werden die Täter durch das Passiv sprachlich verborgen: „For centuries, millions of Africans were taken from their country and were sold as slaves. [...] Chains were put on their feet or necks [...]“ (*Access 3* Wb.: 38). Wenn Lehrpersonen ihre Schüler:innen diese Übung unkommentiert und unproblematisiert bearbeiten lassen, setzen sie sich der Kritik aus, billigend in Kauf zu nehmen, dass die Verantwortlichen von Versklavung und Unterdrückung unsichtbar bleiben, ihre Taten verschleiern und dadurch distanziert gemacht und versklavte Menschen weiterhin geandert und verdinglicht werden. Jugendliche, die den Merksatz über die Verwendung des Passivs verstanden haben, müssen nach dieser Übung annehmen, dass gar nicht bekannt ist, wer diese Grausamkeiten verübt hat oder dass es nicht wichtig ist, dies zu wissen.

Durch die Öffnung des Unterrichts hin zu einer kritischen diskursanalytischen Betrachtung dieses Textes können Lehrpersonen Schüler:innen Gelegenheit geben, das Gewaltpotenzial von Sprache und die Art und Weise, wie Macht sprachlich konstituiert wird, zu ermitteln. Im Zuge dessen könnten Lernende Englisch so anzuwenden lernen, dass sie Akteur:innen und deren Taten nicht verschleiern, sondern klar benennen können. Diese Sprachbewusstheit würde auf Kenntnissen zur europäischen Kolonialgeschichte fußen und den von (Neo-)Kolonialismus Benachteiligten gerecht werden. Durch ihren machtkritischen Sprachgebrauch könnten sich Sprecher:innen emanzipieren, Einfluss auf ihr Umfeld nehmen und dieses transformieren.

4 Rassismuskritische Studien zu zeitgenössischen Fremdsprachenlehrbüchern (Bönkost 2014; Vernal Schmidt 2020; Alter, König & Merse 2021; Güllü & Gerlach 2023) belegen nachdrücklich das Vorhandensein rassismuskritischer Inhalte.

5 Welches Bild hier von westafrikanischen Kulturräumen vermittelt wird, sollte Gegenstand weiterer rassismuskritischer Analysen sein, kann an dieser Stelle aus Platzgründen aber nicht vertieft werden.

An keiner Stelle in der Lehrbucheinheit wird eine Verbindung zum deutschen Kolonialismus und seinen Auswirkungen auf die Gegenwart in Deutschland hergestellt oder sind Schüler:innen eingeladen, sich in irgendeiner Weise selbst dazu in Beziehung zu setzen. Am Ende der Unit 3 scheint diese Möglichkeit jedoch in einer Aufgabe zur Namensgebung von öffentlichen Gebäuden und Straßen auf – und wird dann rasch und konsequent ausgeschlossen: In der Aufgabe „The story behind a name“ sollen Lernende Informationen zu Namensgeber:innen von Straßen- oder sonstigen Ortsnamen zusammentragen, etwa wann der Name ausgewählt wurde und aus welchem Grund die Person auf diese Weise in Erinnerung behalten werden sollte. Statt nun Bezug zu nehmen auf eines der zentralen Themen der Unit, Kolonialismus und institutionalisierte Ausbeutung von afrikanischen Menschen, wie sie auch durch Deutschland praktiziert wurde, wählt das Autor:innenteam als Beispiele Namen von Personen, die keine Verbindung zur deutschen Kolonialgeschichte haben: „Werner-von-Siemens-Str., Martin-Gropius-Bau, John-Lennon-Platz und Käthe-Kollwitz-Schule“ (Access 3: 62). Diese Aufgabe ist offensichtlich nicht als Transfer-Aufgabe zur inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung der Kolonialismusthematik mit der Lebenswelt der Lernenden gedacht; Beispielnamen und Begleittext zur Aufgabe verschließen diese Bildungsgelegenheit für die Lernenden.

Lehrpersonen können sich jedoch dafür entscheiden, das Lehrbuchangebot genau in diesem Sinne anzunehmen. Sie können den Unterrichtsraum öffnen und die Schüler:innen in ihrer eigenen Umgebung Straßennamen von Vertretern des deutschen Kolonialismus identifizieren und deren Anteil an der Schaffung von deutschen Kolonien und der Unterdrückung von Menschen recherchieren lassen. Damit könnten Lehrende jungen Menschen Gelegenheiten eröffnen, ihr eigenes Land und sich selbst, die sie in diesem Land leben und von seinem Wohlstand profitieren, kritisch in Beziehung zu Kolonialismus und (post-)kolonialen Ausbeutungsstrukturen zu setzen.⁶ Durch eine solche an CL orientierte Öffnung könnte bildender Fremdsprachenunterricht als *social justice education* befördert werden.

Rassismen nicht zu thematisieren, von denen Lehrbuchtexte – wie alle kulturellen Texte in unserer Gesellschaft – nicht frei sind, und Fremdsprachenunterricht vor einer ernsthaften Auseinandersetzung mit hegemonialen, dem Kolonialismus folgenden Strukturen und Einstellungen zu verschließen, hieße also nach unserer Auffassung, rassistische Machtverhältnisse gleichzeitig zu ignorieren und zu perpetuieren. Es hieße, Personen und Institutionen zu verschleiern, die für historisches koloniales und zeitgenössisches neokoloniales Unrecht verantwortlich waren und sind, und das *Otherring* von BIPoC fortzuschreiben. Schließlich hieße es auch, reduktive Vorstellungen der weißen Mehrheitsgesellschaft von BIPoC zu reproduzieren und damit in den Köpfen der Schüler:innen zu verstärken.

Den Unterricht für die Thematisierung von Rassismus zu öffnen, kann dagegen Raum schaffen für kritische Gesellschaftsanalysen, besonders solche, in deren Folge Lernende (Fremd-)Sprache als Machtinstrument strukturellen und institutionellen

6 Wir unterschlagen dabei nicht die bestehende drastische Ungleichverteilung von Einkommen, Besitz und Vermögen, zu deren Ursachen nicht zuletzt auch wieder rassistisch begründete Diskriminierungsverhältnisse zählen.

Rassismus erkennen und machtkritisch verändern lernen. In solchen Räumen könnten Täter:innen und Taten klar benannt werden, wie auch die Folgen von Rassismus und Kolonialismus – auch in Deutschland. Schüler:innen und Lehrpersonen erhielten die Chance, sich des eigenen Verstricktseins in Rassismen bewusst zu werden, woraus kritische Selbstpositionierung und *Allyship* mit von Rassismus betroffenen Menschen folgen können. Durch solche Öffnungen des Fremdsprachenunterrichts können sich für Schüler:innen und Lehrer:personen Gelegenheiten zur Revision von rassistischen Bildern bieten, aus der differenzierte Darstellungen und Betrachtungen verschiedenster kultureller Räume entstehen können. Schüler:innen erhielten Gelegenheit, ihre Urteilskraft zu bilden und Verantwortung für ihre je eigenen Sinnkonstruktionen zu übernehmen (vgl. Küster 2003). Es könnten also transformatorische Bildungsprozesse im Koller'schen Sinne stattfinden oder zumindest angestoßen werden.

Die Wahl über Schließung oder Öffnung, die wir als Lehrpersonen haben, macht uns zu politischen Akteur:innen, denn die eben erläuterte Struktur entsteht regelhaft bei jedem curricularen Inhalt bzw. Gegenstand. Sie entsteht darüber hinaus ebenso bei jeder Entscheidung über die didaktische Gestaltung von Lehr- und Lernwegen sowie von methodischen Inszenierungsformen.

4.2 Interaktionale Öffnungen für bildenden Fremdsprachenunterricht

Das Politikum der Themenwahl und -öffnung wäre zu ergänzen durch die Art und Weise des Zugriffs auf diese Themen und in der Gestaltung der Interaktionsstrukturen des Unterrichts, in dem diese Thematisierung erfolgt. Dies möchten wir anhand zweier Beispiele aus unterschiedlichen Kontexten der universitären Lehrkräftebildung illustrieren.

4.2.1 Interaktionale Öffnungen im Seminar „Critical Race Literacy in Textbook Analysis“ (MEd Englisch)

Im ersten Beispiel möchten wir den Versuch skizzieren, eine Lehrveranstaltung ganz bewusst entlang dialogischen Interaktionsstrukturen im Sinne der *Critical Literacy* zu konzipieren und durchzuführen. In einem Seminar im Abschluss-Semester des Lehramts-Master-Studiengangs Englisch an der Humboldt-Universität tauchten 30 Studierende in das Forschungsfeld der rassismuskritischen Lehrwerksanalyse ein. Es war das erste Seminar mit diesem thematischen Zuschnitt in dem Studiengang seit mehr als 15 Jahren (das ist der Zeitraum, den wir überblicken) und konnte nicht auf Wissensbestände aufbauen, die strukturiert über den vorangegangenen Bachelor-Studiengang oder die frühen Mastersemester angebahnt worden wären. Die meisten Teilnehmenden betraten also inhaltliches Neuland. Allerdings hatten alle Studierenden kurz zuvor das Praxissemester durchlaufen, in dem sie vornehmlich lehrbuchbasierten Unterricht erlebt hatten. Viele arbeiteten außerdem bereits als Vertretungslehrkräfte.

Das Ziel des Seminars war den Beteiligten von Anfang an klar: Die Studierenden würden sich Wissensbestände und Kompetenzen erarbeiten, die sie in die Lage versetzen sollten, selbstständige kleine Analyseprojekte durchzuführen und zu präsentieren. Die Seminarstruktur stand jedoch zu Beginn des Semesters nicht fest, sondern entwi-

ckelte sich über die Wochen hinweg infolge einer Reihe von Aushandlungsprozessen. Nur der Einstieg und das erste Viertel des Seminars waren vorab zeitlich geplant und mit Material unterfüttert. Zunächst bauten die Teilnehmenden eine Wissensbasis zu Rassismustheorie, Rassismuskritik und Kritischem Weißsein auf. Dies geschah im *flipped classroom*-Prinzip auf Grundlage einschlägiger, vorab ausgewählter Texte. Die nächsten Schritte wurden im Seminargespräch beschlossen: Prinzipien und Verfahren der Lehrbuchentwicklung und -produktion in Deutschland mussten verstanden werden. Diese erarbeiteten sich die Studierenden, ohne weitere Moderation der Dozierenden, durch individuelle Recherche, Ergebnissammlung und -kommentierung online auf einer kooperativen Seminarplattform. Im Seminar wurden die Rechercheergebnisse gemeinsam gesichtet und im Gespräch zu Erkenntnissen verdichtet. Als Nächstes sollten Erkenntnisinteressen und Fragestellungen für rassismuskritische Lehrbuchanalysen formuliert bzw. entwickelt werden. Dafür trugen die Studierenden ihre Fragen und Erwartungen zusammen und brachten dabei ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse, Erkenntnisinteressen und soziokulturellen Positionierungen ein: als Menschen aus migrantischen oder nicht-migrantischen Familien, mit unterschiedlichen Sprachenrepertoires und sehr individuellen Erfahrungen von Privilegiertheit und/oder Marginalisierung, als mehr oder weniger thematisch vorinformierte Studierende. Als nunmehr studentische Forschende recherchierten sie vorliegende Studien – z. T. aus anderen Fächern – und werteten sie mit Blick auf angewandte Methoden und Ergebnisse aus. Außerdem durchliefen sie einen kurzen Workshop mit einer eingeladenen Forscherin, die selbst lehrbuchanalytisch arbeitet. Die Studierenden identifizierten *Critical Discourse Analysis (CDA)*, mitunter auch als Teil eines Mixed-Methods-Ansatzes, als dem Thema und Gegenstand angemessenen Forschungsansatz und erarbeiteten kooperativ Prinzipien der CDA.

Das letzte Drittel des Seminars war selbstgewählten Mini-Analyseprojekten der Studierenden zu Lehrbüchern der Mittel- und Oberstufe verschiedener Verlage gewidmet, die sie individuell oder in Arbeitsgruppen in Seminarsitzungen und zu Hause durchführten. Die Ergebnisse dieser Analysen präsentierten sie in einem seminarinternen *Graduate Student Symposium* und stellten sie zur Diskussion. Einige Foki der studentischen Analyseprojekte waren: die Repräsentation ethnischer Vielfalt, Verhandlungen von Machtverhältnissen in Verbalphrasen zur Unabhängigkeitserlangung, wer spricht (nicht) und was wird (nicht) gesagt?, stereotypisierende Darstellungen *anderer* Gruppen und Gesellschaften, Konstruktionen von „Minderheiten“, BIPoC und Schwarzer Menschen, u. a.

Die Interaktionsstruktur des Seminars war gekennzeichnet durch Kooperation und Co-Konstruktion einerseits und Dialogizität andererseits. Da die rassismuskritische Lehrwerksanalyse in der Fremdsprachenforschung noch vergleichsweise jung, das Methodenrepertoire noch schmal und die Wissensbasis entsprechend überschaubar ist, war es sowohl eine plausible als auch eine lösbare Aufgabe für die Teilnehmenden, im Bereich Englisch wie auch in anderen Fächern nach Studien zu suchen, aus denen sie für die Seminargemeinschaft und für ihre eigenen Analyseprojekte ein Literaturkorpus und eine Methodensammlung selbst zusammenstellen und im Austausch

miteinander daraus einen gemeinsamen Wissensbestand generieren konnten. Dabei schöpften die Studierenden aus ihrer Expertise, die sie in ihren anderen Studienfächern gewonnen hatten. Sie kommunizierten auf Augenhöhe – d. h. dialogisch und demokratisch – miteinander, erschlossen sich jeweils neue (vormals fremde) Problemstellungen, trugen die Ergebnisse ihrer Arbeit in den wissenschaftlichen Diskurs ein und formulierten als Seminargemeinschaft neue Erkenntnisse und Weltansichten.

Ob dieses Seminar Bildungsprozesse bei den Teilnehmenden anstieß und welche das waren, können wir ohne Begleitforschung zum Seminar nicht mit Sicherheit sagen. Tatsächlich äußerten einzelne Studierende im Feedback zum Kurs Unverständnis darüber, dass sie sich Gegenstand, Forschungsmethode und Fragestellung selbst erarbeiten mussten und ihnen keine „gute Methode“ vorgestellt und zur Nutzung angeraten wurde. Allerdings wurden alle individuellen und kooperativen Arbeitsleistungen im Verlauf des Seminars unter hoher Beteiligung der Studierenden bearbeitet. Daraus schließen wir auf eine allgemeine Akzeptanz dieser Verfahren: Die Studierenden ließen sich darauf ein und waren alle in der Lage, am Semesterende ihre eigenen Analyseergebnisse vorzustellen. Nicht wenige der Teilnehmenden wählten rassismuskritische Lehrbuchanalyse als Gegenstand für ihre Modulabschlussprüfung, und einige entwickelten aus dem Seminar heraus ihr Projekt für ihre Masterarbeit.

4.2.2 Interaktionale Öffnungen im Englischunterricht in der Mittelstufe

Gerade in Zeiten, in denen Studierende bereits während des Studiums Unterricht an Schulen in Eigenverantwortung erteilen, verwischen oft die Phasen in der Lehrkräftebildung und ordnen sich zeitlich neu und anders als „vorgesehen“. Mitunter fallen Studium und Berufseingangsphase zusammen, wie in dem Fall von Lea Viereck, einer Studentin, die als Englischlehrerin einer Mittelstufenklasse ihr Master-Studium noch zu beenden hatte und dazu noch eine Abschlussarbeit schreiben musste (Viereck 2022). In das begleitende Colloquium brachte sie einen Eindruck mit, der sie stark beschäftigte. Sie irritierte sehr, dass Schüler:innen ihrer Klasse den Unterricht teilnahme- und lustlos verfolgten, obwohl sie ihren Unterricht selbst thematisch als lebensweltnah und methodisch vielfältig wahrnahm. Aus ihrer Sicht hatte sie die Voraussetzungen für eine engagierte Beteiligung ihrer Klasse geschaffen, und die fortbestehende Distanz einiger Lernender widersprach ihren Erwartungen.

Zugleich stand sie vor dem Problem, dass ihr Ansatz für ihre Abschlussarbeit, in der sie zum Prinzip der Lebensweltnähe im Englischunterricht schreiben wollte, über das sie in der fachdidaktischen Literatur gelesen hatte, ins Wanken geriet und sich die Bedeutung, was für sie unter Lebensweltbezug zu verstehen war, zusehends verflüchtigte. Das Forschungstagebuch, das sie zuvor begonnen hatte zu führen, dokumentierte, dass in ihren Reflexionen, die sich hauptsächlich auf Fragen der eigenen Unterrichtsführung oder die Qualität von Materialien bezogen, die Lernenden in der Regel lediglich als externe Gegenüber vorkamen, die der Beobachtung ihrer Lehrerin unterlagen. Die Lektüre von Breidensteins Studien zum „Schülerjob“ (2006) ließ bei Lea Viereck die Einsicht entstehen, dass die Distanzwahrung der Lernenden möglicherweise auch im Fall ihrer Klasse ein Phänomen war, das sich systematisch aus der

Gestaltung von Schule und Unterricht und der Positionierung der Akteur:innen erklären ließ.

Dies allerdings beschloss Lea Viereck, nicht auf sich beruhen zu lassen und gewann ihre Klasse für ein Projekt, bei dem es darum gehen sollte, dass gemeinsam der *für diese Klasse* „beste Englischunterricht“ gefunden werden sollte. Von außen betrachtet entstand ein klassischer Qualitätszirkel: Es wurden zusammen Kriterien für guten Englischunterricht entwickelt, Ziele und Prioritäten identifiziert und verschiedene Rückmelde- und Reflexionsverfahren eingeführt, und auch die Schüler:innen begannen, ein Forschungstagebuch zu führen. Im Verlauf eines knappen Schulhalbjahrs entwickelte sich im Wechselspiel zwischen Lehrerin und Klasse eine Dynamik, in der Lea Viereck mehr und mehr offene Räume schuf für gemeinsam mehrheitlich getroffene Entscheidungen über Inhalte, Methoden und Ziele des Unterrichts auf der einen Seite, und über die Rollen und Aufgaben, die die Beteiligten in ihrem Unterricht einnehmen sollen, auf der anderen Seite. Es wurden thematische Projekte durchgeführt und Gäste eingeladen und deren Besuch durch Arbeitsgruppen vorbereitet; ebenso wurde beschlossen, wie auf anstehende Prüfungen hingearbeitet werden sollte. Von einem Außencurriculum *für* die Klasse wurde auf ein Binnencurriculum *der* Klasse umgeschaltet.

In einer abschließenden Auswertung äußerten die Schüler:innen der Klasse mittels Klebepunkt-Abstimmung einhellig, dass sie die Arbeit orientiert an selbstgesteckten Zielen weiterführen möchten. Dabei wünschten sich manche, neue Ziele zu bestimmen, während viele die bisher gefassten Ziele weiterverfolgen wollten. Das Optionsfeld, wonach keine eigenen Ziele bestimmt werden sollen und das Feld, sich einer gänzlich anderen Arbeitsweise zuzuwenden, blieben leer.

Lea Vierecks Master-Projekt schildert einen Fall, in dem der Unterricht zu einer kollektiv bedeutsamen Lebenswelt wird: Indem Unterricht in (fast) allen seinen Facetten selbst zu seinem eigenen Gegenstand wird, den alle Beteiligten zunehmend partizipativ und in zunehmend geteilter Verantwortung gestalten, entsteht ein Raum, der für Relevantsetzungen von Lernenden geöffnet ist und zugleich eine hohe Verbindlichkeit für die Beteiligten entfaltet. Ob und welche transformatorischen Bildungsprozesse sich in diesem Kontext bei den Schüler:innen zugetragen haben, bliebe auch hier gesondert zu erforschen. Der Gestalt aber, die wir uns als bildendem Fremdsprachenunterricht vorstellen, kommt dieser Versuch der Unterrichtsentwicklung sehr nahe. Darüber hinaus beschreibt Lea Viereck in ihrer Abschlussarbeit quasi-ethnografisch einen von Ungewissheiten und von am Ende schließlich produktiven Verunsicherungen geprägten Entwicklungsprozess, in dem Rollen der Lehrerin, Co-Forschenden und Studentin sowohl performativ als auch reflexiv permanent miteinander in Kontakt treten. Wir bezeichnen dies als bildenden Professionalisierungsprozess: In diesem wird aus einer zugewandten Haltung einer Lehrerin, die *für* ihre Klasse Sorge trägt und in dieser wohlmeinenden Haltung Entscheidungen trifft, die von Lernenden letztlich als Schließun-

gen erlebt werden, eine Haltung dialogischer Offenheit entwickelt, die sogar den Punkt erreicht, an dem eine gemeinsame Verabredung über den Unterricht des kommenden Schuljahres möglich wird.⁷

5 Bildender Fremdsprachenunterricht, *Critical Literacy* und Öffnungsgesten inhaltlicher und interaktionaler Art – Perspektiven für die Lehrkräftebildung

Sofern es die Aufgabe von Lehrpersonen im Kern ist, Bildungsprozesse von Schüler:innen zu ermöglichen und anzustoßen, benötigen Lehrpersonen selbst eine reflektierte Vorstellung davon, was Bildung ist, in welchen prozesshaften Strukturen und unter welchen Bedingungen sie sich vollzieht. Wir sehen berufsbiografisch den Beginn dafür in der universitären Lehrkräftebildung als dem formalen Beginn der Professionalisierung. Auch wenn es in der kritischen Erziehungswissenschaft oder kritischen angewandten Linguistik bzw. Fremdsprachendidaktik keine wirkliche Neuigkeit darstellt, scheint es von Zeit zu Zeit hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, in welcher Hinsicht es sich hierbei um ein politisches Feld handelt.

Wir haben daher versucht, einen weiten Bogen zu spannen, um zu zeigen, wie die Begriffe von bildendem Fremdsprachenunterricht und *Critical Literacy* aufeinander bezogen werden können und sich daraus ein gemeinsames Verständnis von der Politizität von Fremdsprachenunterricht formulieren lässt. Wir kommen zu dem Schluss, dass sich eine solche Politizität aus der Grundstruktur eines zeitgemäßen Verständnisses von Bildung ergibt und aufgrund dessen nicht zu hintergehen ist. Dies zu bestreiten, würde die Debatte in einen grundlegenden Disput über den legitimierbaren Sinn und Zweck von schulischer Erziehung (d. h. ihres *Bildungsauftrags*) einschließlich des Englischunterrichts führen.

Sich als (angehende) Lehrperson also der Wahlmöglichkeit innerhalb dieses politischen Feldes bewusst zu werden, wäre demnach ein erster Schritt dahin, die Wahl in einem zweiten Schritt qualifiziert treffen zu können.

Wir haben weiterhin versucht zu zeigen, worum es bei dieser Wahl nach unserer Einschätzung geht, und zwar

- im normativen Sinn um die Entwicklung einer pädagogischen Haltung – das wäre in bildungstheoretischer Hinsicht das Hinwirken auf individuelle transformatorische Bildungsprozesse (Koller) im Horizont einer auf eine menschenwürdige Zukunft für alle Menschen gerichteten *universalen Solidarität* (Peukert) sowie
- im performativen Sinn um die Gestaltung von Schule als relevante Lebenswelt – das wäre in schul- und unterrichtstheoretischer Hinsicht die Verpflichtung von Schule als Institution und ihrer Akteur:innen auf die Etablierung und Wahrung

7 Wir danken Lea Viereck für das Einverständnis, aus ihrer Masterarbeit zitieren zu dürfen.

von emanzipatorischen Partizipations- und Interaktionsverhältnissen (Dewey, Freire) in Bezug auf Curriculum und die fundamental dialogische Gestaltung und mithin Öffnung von (Fremdsprachen-)Unterricht.

Das ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das ohne eine in dieser Hinsicht sensibilisierende Lehrkräftebildung kaum gelingen dürfte. Wir können nicht behaupten, einen Königsweg dorthin gefunden zu haben, und wir gehen auch nicht davon aus, dass es ihn gibt. Vielmehr stellen sich unsere eigene Forschung und Lehre als beständig tentative und vorläufige Praxis dar. Wir haben anhand ausgewählter Beispiele aus unserer Lehrbuchforschung bzw. fachdidaktischen Lehre angedeutet, auf welchen Ebenen die erforderliche Sensibilität für pädagogische und didaktische Wahlmöglichkeiten erreicht werden könnte und welche Folgen mit der jeweiligen Wahl einhergehen (können). Hierbei hat uns das Konzept der *Critical Literacy* geleitet, dessen Komplementarität zum Begriff bildenden Fremdsprachenunterrichts wir zuvor erkundet hatten. Ohne eine Wahl gibt es keinen bildenden Fremdsprachenunterricht, jedenfalls nicht als gemeinsames Geschehen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Bildender Fremdsprachenunterricht verlangt dagegen die Wahl für Öffnungen.

Literatur

- Alexander, Robin (2017): *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. North York-shire: Dialogos.
- Alter, Grit; König, Lotta & Merse, Thorsten (2021): All inclusive? Eine kritische Lehrbuch-analyse zur Repräsentation von Diversität in Englischlehrbüchern der Klassenstufe 9. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 32: 1, 81–104.
- Bönkost, Jule (2014): *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. Trier: WVT.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020a): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empiri-sche Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020b): Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 165–180.
- Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (2007): Reflexion inszenierbar machen – Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid & Meyer, Meinert (Hrsg.): *Sprachen Lernen und Lehren: Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. Opladen & Farmington Hill: Verlag Barbara Bue-drich, 251–270.
- Breidbach, Stephan; Medina, José & Mihan, Anne (2014): Critical Literacies, Multiliteracies and Foreign Language Education. *FLuL* 43: 2, 91–106.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schüler-job*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Fäcke, Christiane; Plikat, Jochen & Tesch, Bernd (2017): Politische Bildung im Spanischunterricht. In: Grünewald, Andreas (Hrsg.): *Praxismaterial: Politische Bildung im Spanischunterricht*. Seelze: Friedrich Klett Kallmeyer, 5–10.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed* (Ramos, Myra, transl.). New York: Continuum.
- Gerlach, David (2020): Einführung in eine kritische Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 7–32.
- Gerlach, David & Leupold, Eynar (2019): *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Gray, John (2019): Critical Language Teacher Education? In: Walsh, Steve & Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. Abingdon/Oxon, New York: Routledge, 66–81 [<https://doi.org/10.4324/97813156598247>].
- Grünewald, Andreas; Kräling, Katarina; Lünig, Marita (2017): Themen und Texte zur Förderung der politischen Bildung im Spanischunterricht. In: Grünewald, Andreas (Hrsg.): *Politische Bildung im Spanischunterricht. Didaktische Grundlagen, Methoden, Materialien*. Hannover: Friedrich Verlag, Klett-Kallmeyer, 44–86.
- Güllü, Natalie & Gerlach, David (2023): White Gaze und der fremdsprachendidaktische Kanon: Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 5: 3, 23–39.
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Intellektuelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Luke, Alan (2012): Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice* 51: 1, 4–11.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: John, Ottmar & Mette, Norbert (Hrsg.) (2015): *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Schöningh, 33–43.
- Mihan, Anne (2012): Toni Morrisons ‚Recitatif‘ als Gegenstand eines Diskurses zu Doing/Undoing Race. In: Hammer, Julia; Eisenmann, Maria & Ahrens, Rüdiger (Hrsg.): *Anglophone Literaturdidaktik: Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, 193–207.
- Shor, Ira (2009): What is Critical Literacy? In: Darder, Antonia; Baltodano, Marta P. & Torres, Rodolfo D. (eds.): *The Critical Pedagogy Reader* (2nd ed.). New York: Routledge, 282–304.
- Vernal Schmidt, Janina (2020): Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerklektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, 435–472.
- Viereck, Lea (2022): *Lebensweltbezug durch SuS-Partizipation: Eine Aktionsforschung zur Entwicklung lebensnahen, authentischen Englischunterrichts mit einer achten Klasse eines Brandenburger Gymnasiums*. Unveröff. Masterarbeit, eingereicht an der Sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

- Wallowitz, Laraine (2008): Introduction. In: Wallowitz, Laraine (Ed.): *Critical Literacy as Resistance: Teaching for Social Justice Across the Secondary Curriculum*. New York et al.: Lang, 1–9.
- Wiater, Walter (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Walter (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–21.

Lehrbuch

- Schwarz, Hellmut (2015): *English G Access 3 (mit Workbook)*. Berlin: Cornelsen.

Theaterspielen in der Fremdsprache: Eine interdisziplinäre Studie zum Einfluss einzelner Strukturelemente auf sprachlernförderliche Persönlichkeitseigenschaften von Lernenden

CAROLA SURKAMP¹, ANDREAS WIRAG²

Abstract

Theaterspielen ist ein komplexer Prozess, der bei Bildungsangeboten wie Theater-AGs an Schulen aus unterschiedlichen Elementen besteht: aus Aufwärmübungen, Rollenarbeit, Inszenierungen, Rückmeldungs- und Reflexionsphasen. Bislang ist noch unklar, welches dieser Elemente sich in welcher Weise auf das sprachliche Lernen auswirkt, d. h. welche Transfereffekte kulturell-ästhetischer Bildungsangebote im Einzelnen festzustellen sind. Um dies mit einem besonderen Fokus auf sprachlernförderliche Persönlichkeitseigenschaften von Lernenden zu ergründen, wurde im Rahmen einer Studie der Englischdidaktik an der Universität Göttingen ein komplexes quantitativ-qualitatives Forschungsdesign entwickelt. Dafür wurden Grenzüberschreitungen zur Kulturellen Bildungsforschung und der Pädagogischen Psychologie vorgenommen, die zu neuen Einsichten im Feld der Dramapädagogik geführt haben.

Theatre and acting in educational programmes such as Drama Clubs at school is a complex process that consists of different elements: warm-up activities, role work, acting, feedback and reflection phases. As a result, it is still unclear which of these elements affects language learning and what these effects are, that is, which transfer effects of theatre education can be identified. To investigate this issue with a particular focus on learner traits that support language learning, a quantitative-qualitative study design was developed as part of a research project at the TEFL Department of Göttingen University. The study design involved the crossing of disciplinary boundaries with Cultural Educational Research and Educational Psychology, which led to new insights in the field of Drama Pedagogy.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Carola Surkamp, Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg, E-Mail: carola.surkamp@sprachlit.uni-regensburg.de.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Andreas Wirag, Fachdidaktik Englisch, Seminar für Englische Philologie, Georg-August-Universität Göttingen, Käte-Hamburger-Weg 3, 37073 Göttingen, E-Mail: andreas.wirag@uni-goettingen.de.

1 Aktuelle Befunde und Forschungsmethoden der Dramapädagogik: zur Ausgangslage

Theaterspielen findet, häufig unter dem Begriff der „Dramapädagogik“, seit der Veröffentlichung des Standardwerks *Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* von Manfred Schewe im Jahr 1993 seit mittlerweile 30 Jahren als Lehr-/Lernmethode Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Dass es darin heute einen festen Platz hat, belegen zahlreiche unterrichtspraktische Veröffentlichungen für verschiedene Sprachen (z. B. Strickstrack-Garcia 2007 für Spanisch; Kessler & Jauch 2011 für Französisch; Surkamp & Elis 2016 für Englisch). Darüber hinaus wurden in den letzten 30 Jahren in verschiedenen theoretischen Arbeiten positive Wirkungsweisen von Theatermethoden auf das sprachliche Lernen diskutiert, vor allem im Hinblick auf die kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen von Lernenden sowie auf Persönlichkeitsmerkmale wie Empathievermögen, Kreativität und Selbstvertrauen (z. B. Baldwin & Fleming 2003; Domkowsky 2006; Ronke 2009; Küppers & Walter 2012; Surkamp & Hallet 2015). Auf diese Weise konnten vielfältige plausible Annahmen zur Förderwirkung von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht aufgestellt werden, z. B. dass Theatermethoden das freie Sprechen der Lernenden (als Teil ihrer kommunikativen Kompetenz) fördern, dass Theaterspielen die Sprechangst von Schüler/innen verringert (als Eigenschaft, die einen erfolgreichen Fremdspracherwerb begünstigt) und dass Theaterarbeit die Einfühlung in andere Personen ermöglicht (was als wichtiger Bestandteil interkultureller kommunikativer Kompetenz gilt).³

Um diese Förderannahmen durch unabhängige Evidenz zu stützen, wurden zahlreiche empirische Studien in den Theaterwissenschaften, der Kulturellen Bildungsforschung, den Bildungswissenschaften und der Fremdsprachenforschung durchgeführt. Aktuell erlaubt die reine Menge an empirischen Studien es bereits, Studienüberblicke anzufertigen, die zentrale Ergebnisse der theater- bzw. dramapädagogischen Forschung zusammenfassen, kommentieren und weitere Forschungsdesiderate aufzeigen (z. B. Wirag 2019; Langer, Stern & Schroeder 2020; Grosz, Lemp, Rammstedt & Lechner 2022). In forschungsmethodischer Hinsicht wird aus diesen Studienüberblicken deutlich, dass die bisherige empirische Forschung zur Förderwirkung der Theaterarbeit nahezu ausschließlich Experimente und Quasi-Experimente im Prä-Post-Test-Design durchgeführt bzw. eingesetzt hat (vgl. Domkowsky 2011; Küppers 2011; Domkowsky & Walter 2012). Bei diesen Studiendesigns werden Lernende in eine Experimentalgruppe (also: Unterricht mit Theatermethoden) und eine Kontrollgruppe (also: Unterricht ohne Theatermethoden) aufgeteilt und vor und nach der Intervention getestet (Prä-/Post-Test), wobei die Lernenden ihren Gruppen entweder einzeln (Experiment) oder in Klassen (Quasi-Experiment) zufällig zugeteilt werden (vgl. für Quasi-/Experimente in der Fremdsprachenforschung Mackey & Gass 2016: 199–212). Die Kompetenz, die im Prä- und Post-Test erhoben wird, ist diejenige Fähigkeit, für die eine Wirkung durch

3 Vgl. Ronke (2009: 108): „Ein dramapädagogischer Unterricht fördert nicht nur die Sprachkompetenz und das Kulturverständnis, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernalters [...]. Persönlichkeitsfaktoren, wie Angst, Hemmungen, Risikobereitschaft, Motivation und Selbstbewusstsein, spielen [...] eine wichtige Rolle.“

Theaterarbeit angenommen wird, also z. B. freies Sprechen, Einfühlung in eine andere Person oder Sprechangst. Die dabei genutzten Testinstrumente sind häufig Fragebögen zur Selbsteinschätzung an die Schüler/innen (z. B. Items wie „Wenn ich Englisch spreche, fühle ich mich unsicher“) oder zur Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte oder Erziehungsberechtigte (z. B. Items wie „Der Lernende beteiligte sich aktiv am Unterricht“) oder – weitaus seltener – Überprüfungen der Fähigkeiten der Schüler/innen, also ihrer Sprachfähigkeit in einer mündlichen Prüfung (z. B. Rating durch Lehrkräfte über Kriterienblatt), ihrer Empathie (z. B. das Erkennen von Emotionen in Augenpaaren) oder ihrer Kreativität (z. B. 40 leere Kreise mit möglichst vielen Motiven füllen). Durch den Vergleich von Anfangs- und Endzustand wird überprüft, ob Theaterarbeit die kommunikativen, interkulturellen oder persönlichen Kompetenzen der Teilnehmenden gefördert hat und wie diese Förderung im Vergleich zum Unterricht ohne Theatermethoden ausgefallen ist. Wird ein empirischer Nachweis für eine Förderung erbracht, erhärtet dieser die dazugehörige Annahme aus der Theorie. Wird in wiederholten Studien keine Evidenz für eine Förderwirkung gefunden, sollte die dramapädagogische Literatur diese Annahme in Zukunft nicht mehr aufführen, womit eine fortlaufende Anpassung der Theorien der Fremdsprachendidaktik an die empirische Wirklichkeit gelingt.

Bislang liegen wenige belastbare Befunde zur Wirkung des Theaterspielens auf die Persönlichkeitseigenschaften vor. Lediglich für einige Aspekte, z. B. Kreativität, Selbstaussdruck, Selbstkontrolle, Empathie, Akzeptanz von Anderen oder soziale Fähigkeiten, gibt es experimentelle Belege (vgl. Wirag 2019; Langer et al. 2020; Grosz et al. 2022). Darüber hinaus besitzen Quasi-/Experimente zwar eine hohe interne Validität (d. h. die Intervention beeinflusst die Kompetenz kausal) und damit eine hohe Aussagekraft, sie sind allerdings mit einer zentralen Einschränkung verbunden: Durch den *Gesamtvergleich* von Experimental- und Kontrollgruppe untersuchen die bisherigen Studien zwangsläufig die Wirkung einer Theater-Einheit als geschlossenes Ganzes, also z. B. die Wirkung der Arbeit an einer Inszenierung, in einem Theater-Workshop oder einer Theater-AG nach Abschluss des gesamten Projekts. Die Studien der letzten 30 Jahre gelangen somit zu Aussagen über die Wirksamkeit von Theaterarbeit, bei der diese Arbeit als Summe ihrer Bestandteile betrachtet wird.⁴

Damit werden die bisherigen Studien der Komplexität der Theaterarbeit allerdings nicht gerecht. Die Inszenierung eines kompletten Stückes ist ebenso wie die szenische Arbeit mit Texten oder Improvisationen auf Basis unterschiedlicher Impulse ein komplexer Prozess, der aus unterschiedlichen Elementen und Phasen besteht. So stehen beispielsweise in der Regel Aufwärmübungen in Form von Achtsamkeitstrainings oder kleinen Spielen am Anfang der Theaterarbeit. Die szenische Umsetzung von Texten wird von Übungen zu Sprache und Aussprache, zum Einsatz des Körpers,

4 Die Aussage, dass die bisherige Forschung die Theaterarbeit als Ganzes untersucht, sollte nicht damit verwechselt werden, dass die Forschung bislang nur Aussagen über die konkrete Wirkung einer in einer Einzelstudie untersuchten Theater-Einheit, eines Theater-Workshops oder einer Theater-AG treffen kann. Das Gegenteil ist der Fall: Die Akkumulation von Studien in Meta-Studien oder systematischen Reviews (Wirag 2019; Langer et al. 2020; Grosz et al. 2022), die mehrere Studien zusammenfassen, in denen die Förderung der gleichen Kompetenz untersucht wird, erlaubt es auch, die dazugehörige Förderannahme von Theater ‚an sich‘ als immer zutreffender zu bewerten.

nonverbaler Kommunikationsformen und Requisiten sowie von Rollenarbeit zu den Figuren und der Improvisation einzelner Szenen begleitet. Rückmeldungs- und Reflexionsphasen schließen sich an die Schauspielerei an (vgl. Fink 2012). Solche unterschiedlichen Elemente und Phasen der Theaterarbeit sind nicht nur Bestandteil von längeren Produktionen und Theater-AGs, sondern können auch einzelne Unterrichtsstunden strukturieren, in denen mit dramapädagogischen Methoden gearbeitet wird (vgl. Surkamp & Elis 2016). So kann die dramapädagogische Arbeit mit einem Lehrbuchdialog, der zum Leben erweckt werden soll, in die unterschiedlichen Phasen von Warm-Up, Hineinversetzen in die Situation, Einfinden in die Rollen, Einfügen von Nebentexten, Vorspielen, Rollenausstieg sowie Reflexion zum festen Bestandteil einer Stunde werden (vgl. Elis 2016 für einen entsprechenden Unterrichtsvorschlag für die Unterstufe).

Wie beschrieben, fassen die bisherigen Studien die Theaterarbeit zu einem Ganzen zusammen, womit ihre innere Komplexität (oder: Elementarhaftigkeit) gewissermaßen verdeckt wird. Bislang ist somit unklar, welche der Bestandteile oder Phasen der Theaterarbeit sich in welcher Weise auf die Kompetenzen von Lernenden auswirken. Für die Forschung in der Dramapädagogik stellt sich somit die Frage, wie der Einfluss dieser Einzelelemente des Theaters empirisch untersucht werden kann. Dafür ist eine differenzierte Herangehensweise erforderlich, welche die Bestandteile und Phasen der Theaterarbeit isoliert, um ihre jeweiligen Auswirkungen auf die kommunikativen, interkulturellen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmenden untersuchen zu können. Das aktuelle Repertoire an Forschungsmethoden der Dramapädagogik reicht somit nicht aus, um Forschungsfragen nach der Wirkung der Theaterelemente in der gewünschten Auflösung zu untersuchen. An dieser Stelle bietet es sich an, einen Blick über die Grenzen der Fremdsprachenforschung zur Dramapädagogik zu werfen, um zu prüfen, ob benachbarte Wissenschaftsfelder geeignete methodische Lösungen anbieten.

Einen solchen grenzüberschreitenden Blick möchten wir im Folgenden vorstellen. Damit verortet sich der vorliegende Beitrag zwischen der Fremdsprachenforschung/-didaktik und anderen Fachbereichen innerhalb und außerhalb der Philologie. Wie wir im Folgenden zeigen werden, gelingt es über diesen Blick in andere Fachbereiche, im Feld der Dramapädagogik noch unbekannte bzw. kaum genutzte Forschungsmethoden kennenzulernen und für die eigenen Forschungsdesiderate fruchtbar zu machen. Für das Forschungsanliegen, die Elemente der Theaterarbeit zu isolieren und ihre Auswirkungen auf kommunikative, interkulturelle und persönliche Kompetenzen zu untersuchen, stellen z. B. die Kulturelle Bildung und die Pädagogische Psychologie – als benachbarte Wissenschaftsfelder aus den Sozialwissenschaften – geeignete Methoden bereit.

Die folgenden Teilkapitel beschreiben jeweils eine entlehnte Forschungsmethode aus den beiden Bezugsdisziplinen: die Strukturanalyse aus dem Feld der Kulturellen Bildung sowie Fragebögen mit Skalen aus der Pädagogischen Psychologie. Die sog. Strukturanalyse (Rittelmeyer 2016) hat zum Ziel, die Elemente und Phasen eines Kulturangebots zu identifizieren, um so die Bildungsmöglichkeiten, die durch diese Elemente eröffnet werden, besser zu verstehen. Fragebögen mit Skalen, die in der Pädä-

gogischen Psychologie zur Untersuchung von Persönlichkeitseigenschaften von Lernenden genutzt werden, erlauben es, den förderlichen Einfluss von Theaterarbeit auf die persönlichen Kompetenzen der Teilnehmenden zu untersuchen.

2 Die Göttinger Bühne frei-Studie

Die Forschungsmethoden wurden im Rahmen einer interdisziplinären dramapädagogischen Studie eingesetzt, die von 2018–2022 in der Englischdidaktik an der Universität Göttingen durchgeführt wurde.⁵ Ziel der Bühne frei-Studie war es, die Wirkungszusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen der Theaterarbeit und ausgewählten Persönlichkeitseigenschaften von Lernenden zu untersuchen. Dafür wurden insgesamt 50 Teilnehmende in acht englischsprachigen Theater-AGs untersucht, die an einer integrierten Gesamtschule stattfanden. Vier der acht Englisch-Theater-AGs wurden in der Unterstufe (Klasse 5–6) und vier in der Mittelstufe (Klasse 7–9) durchgeführt. Alle Englisch-Theater-AGs liefen über ein halbes Schuljahr bzw. über 13–14 Wochen und schlossen mit der Aufführung eines kurzen Theaterstücks in englischer Sprache vor Publikum ab. Die Schüler/innen besuchten die Englisch-Theater-AGs als Teil ihres Nachmittagsangebots an der Schule, wobei die Theater-AGs ein Wahlpflichtangebot darstellten, d. h. die Lernenden konnten aus mehreren Angeboten auswählen, von denen sie eines besuchen mussten.

Eine zentrale Frage der Studie war, ob die unterschiedlichen Elemente der Theaterarbeit die Persönlichkeitseigenschaften der teilnehmenden Schüler/innen in unterschiedlicher Weise beeinflussen, also das „Ob“ der untersuchten Wirkzusammenhänge. Darüber hinaus galt es zu analysieren, wie diese Wirkzusammenhänge erklärt werden können, also das „Warum“ der Effekte von Theaterelementen auf persönliche Kompetenzen.⁶ Zur Beantwortung dieser beiden Forschungsfragen nutzte die Studie ein aufwändiges quantitativ-qualitatives Untersuchungsdesign. Der quantitative Teil der Studie war auf das „Ob“ der Zusammenhänge gerichtet und setzte einen Fragebogen mit Skalen zu Theaterelementen und Persönlichkeitseigenschaften ein. Dieser Fragebogen, der im nachfolgenden Teilkapitel zur Pädagogischen Psychologie weiter beschrieben wird, wurde am Ende jeder Theater-AG-Sitzung von allen Lernenden ausgefüllt. Der qualitative Teil der Studie, der auf das „Warum“ der Zusammenhänge gerichtet war, nutzte leitfadengestützte retrospektive Fokusgruppeninterviews, mittels derer die Schüler/innen am Ende ihrer jeweiligen Englisch-Theater-AG zu Zusammenhängen zwischen Strukturelementen der Theaterarbeit und ihren Wirkungen befragt wurden.⁷

5 Die Bühne frei-Studie wurde aus Mitteln des *Forschungsfonds Kulturelle Bildung* gefördert. Der Forschungsfonds war ein Projekt des *Rates für Kulturelle Bildung e.V.*, unterstützt von der *Stiftung Mercator* und der *Karl Schlecht Stiftung*.

6 Eine interessante, in der Methodenliteratur bislang nicht diskutierte Tatsache ist, dass eine Warum-Frage wiederum als mehrere Ob-Fragen verstanden werden kann, indem jeder Einzelgrund als ein kausaler Verursacher dargestellt wird. Eine Warum-Frage, die exploratorisch untersucht wird, ergibt also eine Reihe von vorläufig angenommenen Ob-Gründen für ein zu erklärendes Phänomen, die wiederum konfirmatorisch bestätigt werden können.

7 Ausgewählte Ergebnisse des quantitativen Studienteils wurden bislang veröffentlicht in Wirag & Surkamp (2022) und Wirag (2024a), die Ergebnisse des qualitativen Studienteils in Wirag (2024b).

Untersucht wurde auf diese Weise der Einfluss der Theaterelemente Schauspielerei, Rollenarbeit, Reflexion, Rückmeldung zur Schauspielerei und Rückmeldung zur Fremdsprache auf die Persönlichkeitseigenschaften Kreativität, Offenheit, Ausdauer, Empathie und Sprechangst (in der Fremdsprache) der Lernenden. Die Förderung dieser Eigenschaften ist entweder Bestandteil der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts (z. B. Empathie oder Offenheit als Teil interkultureller kommunikativer Kompetenz) oder trägt zur Erreichung dieser Lernziele bei (z. B. erhöhte Ausdauer oder niedrigere Sprechangst als Basis für ein erfolgreiches Sprachenlernen).

3 Erste methodische Grenzüberschreitung: Durchführung einer Strukturanalyse in Anlehnung an die Kulturelle Bildungsforschung

Im Feld der Kulturellen Bildung ist es ein jüngerer Anliegen, die komplexen Prozesse, die kulturelle Angebote charakterisieren, in ihren einzelnen Elementen und ihren konkreten Verläufen genauer zu beschreiben. Auf diese Weise soll das Ganze eines Angebots analytisch in seine Bestandteile zerlegt werden. Für dieses Vorgehen schlägt Rittelmeyer (2013: 217) den Begriff der „Strukturanalyse“ vor, den er wie folgt beschreibt: „Der Begriff *Strukturanalyse* soll darauf aufmerksam machen, dass es dabei sehr wesentlich um die formalen Beschaffenheiten eines Objektes oder einer Tätigkeit geht“ (Rittelmeyer 2016: 49; Hervorhebung im Original). Neben „Strukturanalyse“ finden sich im Feld der Kulturellen Bildungsforschung auch Begriffe wie „Mikroanalysen [...] ästhetischen Lernens“ (Klepacki & Zirfas 2009: 136) oder „inhaltliche Elementarstrukturierung“ (Klepacki & Zirfas 2013: 83). Die daraus hervorgehenden Bestandteile eines Kulturangebots werden als „Strukturelemente künstlerischen Gestaltens“ (Freitag 2011: 13) oder „Formen und Strukturen der beforschten Künste“ (Liebau, Jörissen & Klepacki 2014: 202) bezeichnet.

Das Ziel von Strukturanalysen in der Kulturellen Bildungsforschung ist es, die Elemente oder Phasen eines Angebots sowie ihre kombinatorische Anordnung besser zu verstehen (vgl. Rittelmeyer 2016: 49). Darüber hinaus stellt die analytische Unterteilung eines Theaterangebots in seine Einzelelemente die notwendige Voraussetzung dafür dar, um den Bildungsgehalt bzw. die Lernerträge des Angebots zu bestimmen (vgl. ebd. 53). Durch eine Strukturanalyse kann eine komplexe Beschreibung eines Kulturangebots und der Bildungswirkungen, die durch dieses Angebot eröffnet werden, entstehen. Diese Beschreibung kann dann wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung von späteren Angeboten haben. Für Strukturanalysen werden sowohl qualitative (z. B. über Videographie, Interviews oder Beobachtung; vgl. Fink 2012) als auch quantitative Methoden (z. B. über Fragebögen) genutzt (vgl. Surkamp & Wirag 2021).

Ein Beispiel für eine quantitative Strukturanalyse zum Theater ist die Studie von Goldstein, Young & Thompson (2020). Die Autor/innen befragten über einen Online-Fragebogen Lehrkräfte aus dem Bereich „Darstellendes Spiel“ zu den spezifischen Aktivitäten, die diese in ihren Theaterkursen einsetzen. Danach trafen die Lehrkräfte Aus-

sagen darüber, welche Strukturelemente nach ihrer Einschätzung am meisten zu den unterschiedlichen Lerneffekten des Theaterspielens beitragen. Den Lehrkräften standen dabei 27 Strukturelemente (z. B. Aufwärm-Übungen, Improvisationen, Skriptanalysen, Proben) und 28 Lernerträge (z. B. schauspielerische Fähigkeiten, kommunikative Kompetenzen, Empathie, Selbstvertrauen) zur Auswahl. Die Studie zeigte, dass die Theaterlehrkräfte nahezu alle diese Strukturelemente als wichtig für die Lernprozesse der Teilnehmenden ansahen (Goldstein et al. 2020: 7). Sie gaben außerdem an, dass sie fast alle der aufgeführten Förderwirkungen in gleicher Weise dem Theaterspielen zuschreiben (ebd.: 9). Als Einschränkung ist zu sehen, dass die Studie die subjektiven Theorien der Lehrkräfte zu diesen Förderwirkungen erfragt. Die tatsächlichen Wirkungseffekte der Strukturelemente des Theaters auf die Kompetenzen der Teilnehmenden wurden somit nicht erfasst.

Im Rahmen der Bühne frei-Studie wurde eine quantitative Strukturanalyse der zu untersuchenden englischsprachigen Theater-AGs vorgenommen (vgl. auch Surkamp & Wirag 2021). Für diese wurde weder die Theater-AG als „Ganzes“ noch das Endprodukt der Aufführung alleine betrachtet, sondern der gesamte Prozess der mit den Teilnehmenden durchgeführten Theaterarbeit über ein halbes Schuljahr hinweg. Zur Ausgestaltung der einzelnen Theater-AG-Sitzungen stand den Leiter/innen eine große Anzahl von Strukturelementen der Theaterarbeit zur Verfügung. Zu diesen gehörten das Aufwärmen von Körper und Stimme, die Arbeit am Text, die Ausgestaltung der Rollen, das Experimentieren mit Ausdrucksformen, Szenenproben, *Cooling-Down*-Aktivitäten, Reflexionen, Vertrauensübungen u. v. m. Die Leiter/innen wurden gebeten, am Ende jeder Einzelsitzung einen Fragebogen über die jeweilige Sitzung auszufüllen. Darin gaben sie an, welche Elemente der Theaterarbeit sie in dieser Sitzung genutzt hatten und in welchem zeitlichen Umfang diese Elemente eingesetzt worden waren. Der Fragebogen enthielt dafür bereits einzelne Elemente, die nach Sichtung von Handbüchern zum Thema und Rückgriff auf bisherige Studien zu Strukturanalysen der Theaterarbeit als zentral eingestuft wurden, sowie weitere freie Felder, um zusätzliche Elemente der AG-Arbeit einzutragen. Auf diese Weise konnten die Strukturelemente und ihre Dauer über den Verlauf der Sitzungen aus fünf Theater-AGs erfasst werden.

Im Ergebnis zeigte sich, dass die Leiter/innen die folgenden Elemente als Bestandteile ihrer Theaterarbeit eingesetzt hatten: Warm-Up bzw. schauspielerisches Aufwärmen (WARM), Rollenarbeit bzw. Übungen zur Rolle (ROLL), Schauspielerei bzw. Szenenproben des Stücks (SCH), Förderübungen bzw. Übungen zu Schauspielerei und Sprache (FÜ), Textarbeit bzw. Arbeit am Stücktext (TEXT), Reflexion bzw. Besprechung der Probenarbeit (REFL) und schließlich Organisation bzw. Klärung organisatorischer Fragen (ORGA). Dazu wurden weitere Aktivitäten genannt, die jedoch ohne klaren Bezug zur Theaterarbeit waren, wie z. B. Pausen, Spiele oder Zum-Bus-Müssen. Diese weiteren Aktivitäten wurden in der Analyse zusammengefasst und als Andere (ANDERE) bezeichnet.

Eine Forschungsfrage, die auf Grundlage dieser Daten beantwortet werden konnte, war die nach der Ausprägung der Strukturelemente in einzelnen Sitzungen sowie über den Verlauf einer Theater-AG hinweg. Bildet man, wie in Abbildung 1 sichtbar, die Strukturelemente des Theaters im Rahmen einer Theater-AG als Balkendiagramm ab, so zeigt sich, welche Ausprägungen, Veränderungen und Verschiebungen dieser Elemente sich im Verlauf des Angebots (hier: eine Unterstufen-Theater-AG im 2. Schulhalbjahr 2018/19) ergeben. Die X-Achse zeigt die Sitzung, die Y-Achse die Strukturelemente und ihre Dauer; eine Sitzung lief über 80 Minuten.

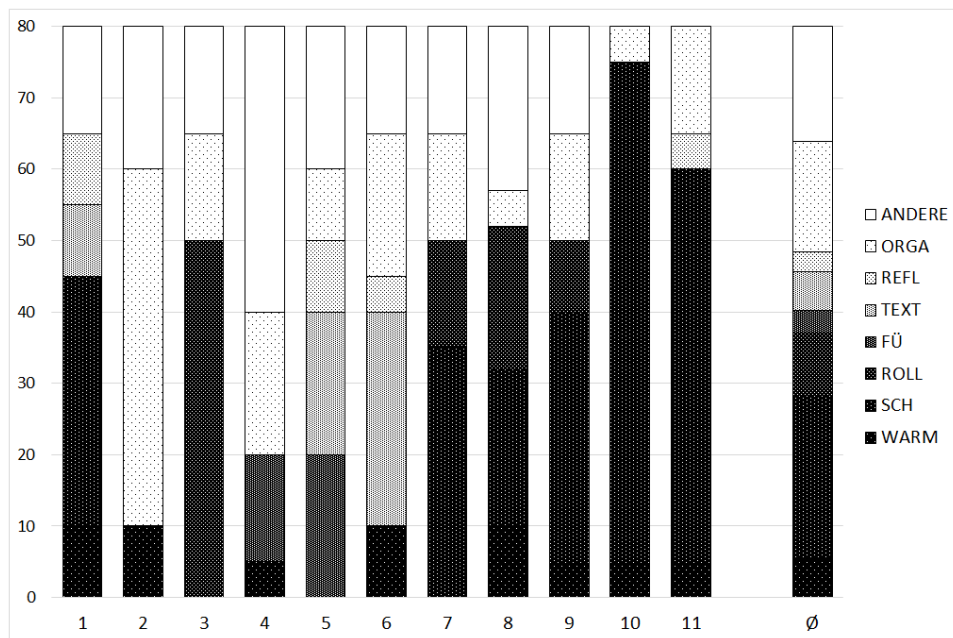


Abbildung 1: Strukturelemente einer Theater-AG der Unterstufe in Sitzung 1–11 und im Durchschnitt über alle Sitzungen (Ø). Schwarz: Elemente mit direktem Schauspielbezug. Grau: Elemente ohne direkten Schauspielbezug. Weiß: Elemente ohne klaren Bezug zur Theaterarbeit. (farbige Originalabbildung in Surkamp & Wirag 2021)

Aus Abbildung 1 wird deutlich, dass die Arbeit in einer Theater-AG verschiedene Phasen durchläuft, die durch die An- und Abwesenheit sowie die Dauer bestimmter Strukturelemente charakterisiert sind. So zeigt sich, dass alle Strukturelemente, die einen direkten Bezug zur Schauspielerei aufweisen, über das Angebot hinweg sichtbar zunehmen (schwarz), während Elemente, die ohne direkten Bezug zur Schauspielerei sind, erkennbar abnehmen (grau). Auffällig sind darüber hinaus einzelne Momente im Angebotsverlauf, wie z. B. Sitzung 2, die der Organisation der späteren AG-Arbeit dient; Sitzung 3, in der die Rollen für das Stück zugewiesen werden; Sitzung 4 und 5, in denen Grundlagenübungen zur Schauspielerei durchgeführt werden; sowie Sitzung 5 und 6, in denen der Stücktext an die Theatergruppe angepasst wird.

Eine solche Strukturanalyse leistet somit mindestens zweierlei. Zum einen trägt sie zur Sichtbarmachung der „Strukturverlaufsgesetzmäßigkeiten“ (Klepacki & Zirfas 2009: 117) des Theaterspielens bei – in diesem Fall zum Verlauf eines Theaterangebots, bei dem die Erarbeitung und Inszenierung eines englischsprachigen Stückes im Vordergrund steht. Zum anderen erlaubt es die Strukturanalyse, die Erfassung der Bildungserträge des Theaterspielens zu konkretisieren, da die Frage nach Wirkungseffekten mit Bezug auf identifizierte Strukturelemente beantwortet werden kann. Diese Konkretisierung kann sowohl auf eine einzelne Sitzung bezogen sein, aber auch – über den Durchschnitt über alle Sitzungen – auf ein gesamtes Theaterangebot.

4 Zweite methodische Grenzüberschreitung: Fragebogen zu Persönlichkeitseigenschaften mit Skalen aus der Pädagogischen Psychologie

Die Pädagogische Psychologie ist das Teilgebiet der Psychologie, das schulische und außerschulische Lehr-/Lernprozesse sowie die daraus hervorgehenden Kompetenzen von Schüler/innen erforscht. Ihr Fokus liegt auf der Untersuchung von Attributen von Lernenden, die beim schulischen Lernen eine besondere Rolle spielen, also ihren kognitiven Kompetenzen (z. B. Leseverstehen), ihren sozio-emotionalen Fähigkeiten (z. B. Empathie) oder ihren motivationalen Einstellungen (z. B. Bereitschaft zur Mitarbeit), sowie der verschiedenen Lernumgebungen, die diese Attribute beeinflussen können, also Klassenführung, Lehr-/Lernmethoden oder Sozialformen. Die Pädagogische Psychologie liefert Erkenntnisse dazu, wie Lehrkräfte eine schulische Lernumgebung so gestalten können, dass gewünschte Lernerträge, also gewünschte Änderungen der Kompetenzen, Persönlichkeit oder Motivation von Lernenden, erreicht werden können (vgl. Schnotz 2019: Kap. 1).

Das Wissenschaftsfeld nutzt die in der allgemeinen Psychologie etablierten Forschungsmethoden, um ein Verständnis der Lehr-/Lernprozesse im Bildungsbereich zu gewinnen. Neben qualitativen Methoden wie Fallstudien, Beobachtungen oder Interviews spielen besonders quantitative Methoden wie Fragebögen, „Zähl-Beobachtungen“ oder Experimente eine große Rolle. Somit werden auch in der Pädagogischen Psychologie häufig Experimente durchgeführt, um die Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen Lernformen und Kompetenz-, Motivations- und Persönlichkeitsänderungen von Schüler/innen aufzudecken.

In quantitativen Studien nutzt die Pädagogische Psychologie insbesondere Fragebögen, die in der Regel aus einer Reihe von Skalen bestehen. Eine Skala hat die Funktion, ein gewünschtes kognitives Merkmal (Konstrukt) der Lernenden zu erfassen (z. B. Motivation, Kreativität, Sprechanst). Dazu enthält die Skala eine Reihe von ähnlich lautenden Aussagen (Items), die das zu messende Merkmal repräsentieren und darauf abzielen, die Ausprägung dieses Merkmals zu erheben (z. B. „Ich nehme gerne am Englischunterricht teil“ als Item für Motivation). Diese Ausprägung wird in der Regel über eine Likert-Skala erfasst (der Begriff ‚Skala‘ doppelt sich hier unglücklich), bei der die

Befragten ihre Zustimmung oder Ablehnung zu einem Item angeben (z. B. „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll zu“). Eine Skala im Fragebogen ist somit standardisiert, da für alle Lernenden die gleichen Items und Likert-Optionen vorliegen. Darüber hinaus ist es durch die feste Likert-Skala nicht erforderlich, dass Forschende die Antworten der Teilnehmenden mit „subjektiver Brille“ auswerten. Die im Fragebogen enthaltenen Skalen erlauben es somit, kognitive Merkmale der Lerner/innen in standardisierter und objektivierbarer Weise zu erfassen und im Anschluss in quantitative Daten umzuwandeln. Diese Daten werden in der Folge mit Blick auf die Forschungsfragen einer Studie ausgewertet, um mögliche Zusammenhänge oder Wirkungseffekte aufzudecken (vgl. Porst 2014 für Fragebögen und Skalen).

Die Bühne frei-Studie setzte ebenfalls einen Fragebogen mit mehreren Skalen ein, um mögliche Wirkungseffekte der Theaterarbeit auf die Persönlichkeitseigenschaften der Schüler/innen in den Theater-AGs zu erheben. Konkret bestand der Fragebogen aus fünf Skalen für die einzelnen Strukturelemente der Theaterarbeit und fünf weiteren Skalen für die Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden, die jeweils mit 2 Items erhoben wurden (woraus sich 20 Items für den Fragebogen ergaben). Der Fragebogen wurde am Ende jeder Sitzung der Englisch-Theater-AGs von allen Teilnehmenden ausgefüllt und erhob damit die Selbsteinschätzung der Lernenden zur jeweils aktuellen Sitzung ihrer Theater-AG. Die Strukturelemente, die über den Fragebogen erfasst wurden, waren a) Schauspielerei, b) Rollenarbeit, c) Reflexion, d) Rückmeldung zur Fremdsprache sowie e) Rückmeldung zur Schauspielerei. Die Schüler/innen bewerteten alle Items über eine vierstufige Likert-Skala („stimme überhaupt nicht zu“, „stimme nicht zu“, „stimme zu“, „stimme voll zu“), um anzugeben, in welchem Umfang die Elemente in der jeweiligen Sitzung eingesetzt worden waren. Um die Item-Formulierung zu veranschaulichen, zeigt Tabelle 1 jeweils eines (von zwei) Items zur Erfassung der fünf Strukturelemente der Theaterarbeit.

Tabelle 1: Skalen zu Theaterelementen und Beispiel-Items aus Bühne frei-Fragebogen

Konstrukt	Beispiel-Item
a) Schauspielerei	„Ich habe heute geschauspielert.“
b) Rollenarbeit	„Ich habe mir heute Gedanken über meine Rolle gemacht (z. B. wie sie aussieht, was sie denkt oder fühlt).“
c) Reflexion	„Ich habe mir heute Gedanken gemacht, wie man die Schauspielerei oder die Szenen verbessern kann.“
d) Rückmeldung zur Fremdsprache	„Die AG-Leiter/innen haben mir heute etwas zu Englisch erklärt.“
e) Rückmeldung zu Schauspielerei	„Die AG-Leiter/innen haben mir heute Schauspiel- und Theatertipps gegeben.“

Die Persönlichkeitseigenschaften der Schüler/innen, die über den gleichen Fragebogen erhoben wurden, waren i) Kreativität, ii) Offenheit, iii) Ausdauer, iv) Empathie und v) Sprechangst (in der Fremdsprache). Auch diese fünf Skalen bewerteten die Teilneh-

menden über dieselbe Likert-Skala, um auszudrücken, wie stark sie die Ausprägung jeder Eigenschaft in der jeweiligen Sitzung wahrgenommen hatten. Tabelle 2 zeigt eines der beiden Items zur Erfassung der fünf Persönlichkeitseigenschaften, um auch diese Skalen zu verdeutlichen. Alle Items wurden aus etablierten Skalen der Pädagogischen Psychologie oder empirischen Bildungsforschung übernommen: i) Kreativitäts-Items aus „Kreativität“ (HIPIC-S), ii) Offenheit-Items aus „Ungewissheitstoleranz“ (UGTS), iii) Ausdauer-Items aus „Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft“ (SSL), iv) Empathie-Items aus „Erkennen von Emotionen bei anderen“ (EFK-S) und v) Sprechangst-Items aus „Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen“ (BAES). Diese fünf Persönlichkeitsmerkmale sind entweder selbst bereits Lernziele des Fremdsprachenunterrichts (z. B. Empathie und Offenheit als Teil interkultureller kommunikativer Kompetenz) oder tragen zur Erreichung fremdsprachlicher Lernziele bei (z. B. hohe Kreativität, hohe Ausdauer und niedrige Sprechangst als Basis für ein erfolgreiches Sprachenlernen).

Tabelle 2: Skalen zu Persönlichkeitseigenschaften und Beispiel-Items aus Bühne frei-Fragebogen

Konstrukt	Beispiel-Item
i) Kreativität	„Ich habe heute neue Ideen in die Theater-AG eingebracht.“
ii) Offenheit	„Ich habe heute gerne Dinge ausprobiert, auch wenn ich nicht wusste, was am Ende dabei herauskommt.“
iii) Ausdauer	„Ich habe heute bei langen Übungen in der AG bis zum Schluss mitgemacht.“
iv) Empathie	„Ich konnte heute die Gefühle der anderen in der Theater-AG gut nachvollziehen.“
v) Sprechangst	„Wenn ich heute Englisch gesprochen habe, habe ich mich unsicher gefühlt.“

Nachdem die Fragebogen-Skalen in quantitative Daten umgewandelt wurden, konnten Wirkzusammenhänge zwischen einzelnen Strukturelementen und Persönlichkeitseigenschaften der Teilnehmenden mithilfe statistischer Verfahren untersucht und interpretiert werden. Festgestellt wurden vielfältige (statistisch) signifikante Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Theaterelementen und Persönlichkeitseigenschaften der Teilnehmenden. So führte z. B. mehr Schauspielerei zu mehr Ausdauer und mehr Empathie der Schüler/innen in ihren Sitzungen. In ähnlicher Weise fanden sich Zusammenhänge zwischen Schauspielerei und Reflexion (über die Theaterarbeit) und der Offenheit der Schüler/innen für neue Erfahrungen. Hier führte ein Anstieg der beiden Strukturelemente zu einer entsprechenden Zunahme der Offenheit der Teilnehmenden.

Bereits veröffentlichte Bühne frei-Ergebnisse beziehen sich auf die Sprechangst der Schüler/innen in der Fremdsprache Englisch (vgl. Wirag & Surkamp 2022; Wirag 2024a). Demnach führten Rollenarbeit und Rückmeldung durch die AG-Leitung zu einer Veränderung der Sprechangst, wobei die Rollenarbeit einen positiven und die Rückmeldung in Bezug auf die Sprache einen negativen Zusammenhang zur Sprech-

angst aufwiesen. Somit konnten Befunde aus früheren Studien, die eine positive Wirkung des Theaterspielens per se auf die Sprechangst feststellten (vgl. Atas 2015; Galante 2018), weiter differenziert werden. Betrachtet man die Strukturelemente der Theaterarbeit in ihrem jeweiligen Wirkungszusammenhang mit Sprechangst, so tragen nur einzelne Elemente zur Reduzierung dieser Persönlichkeitseigenschaft bei, während andere die Sprechangst sogar verstärken können. Warum dies so ist, haben wir durch die qualitative Befragung der teilnehmenden Schüler/innen mittels Interviews nach Abschluss der einzelnen Theater-AGs zu ergründen versucht (zu den Ergebnissen vgl. Wirag 2024b).

Bei diesen Ergebnissen muss jedoch einschränkend hinzugefügt werden, dass die in der Bühne frei-Studie genutzten Fragebögen lediglich die subjektive Einschätzung der Schüler/innen in Bezug auf ihre Persönlichkeitseigenschaften erhoben haben. Darüber hinaus bezogen sich diese Einschätzungen auf sog. *personality states*, also auf temporäre Zustände dieser Eigenschaften in einer spezifischen Situation. Ob eine wiederholte, durch die Theaterarbeit verursachte Veränderung dieser *personality states* auch zu einer Veränderung der dazugehörigen *personality traits*, also der eigentlichen, „festen“ Persönlichkeitseigenschaften, führt, ist weiterhin Gegenstand der pädagogisch-psychologischen Forschung (vgl. Grosz et al. 2022: 361–363).

5 Fazit und Ausblick: Methodische Grenzüberschreitungen in der Fremdsprachendidaktik

Durch die im Rahmen der Bühne frei-Studie vorgenommenen methodischen Grenzüberschreitungen wurde es möglich, ein komplexes Untersuchungsdesign für die Wirkungsforschung im Bereich der Dramapädagogik zu entwickeln, das zu neuen Einsichten in die Zusammenhänge von Theaterspielen und Persönlichkeitsförderung geführt hat. Das interdisziplinäre Studiendesign mit methodischen Anleihen aus der Kulturellen Bildungsforschung und der Pädagogischen Psychologie hat es erlaubt, die Ausprägungen der Strukturelemente der Theaterarbeit und deren Transfereffekte auf Persönlichkeitsmerkmale von Lernenden in standardisierter und objektivierbarer Weise zu erfassen. Ein solches Vorgehen könnte ebenfalls aussichtsreiche Möglichkeiten für andere Teilbereiche der Fremdsprachenforschung eröffnen, z. B. im Hinblick auf die phasierte Vermittlung grammatischer Strukturen oder die prozessorientierte Arbeit mit literarischen Texten mit *Pre-/While-/Post-Reading*-Aufgaben, um die Kompetenzentwicklung von Lernenden in Abhängigkeit von einzelnen Bestandteilen des Unterrichts besser zu verstehen.

Literatur

- Atas, Mine (2015): The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176, 961–969 [DOI 10.1016/j.sbspro.2015.01.565].
- Baldwin, Pat & Fleming, Kate (2003): *Teaching Literacy through Drama. Creative Approaches*. London: Routledge.
- Domkowsky, Romi (2006): Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 22: 48, 35–42.
- Domkowsky, Romi (2011): *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Berlin: Dissertation.
- Domkowsky, Romi & Walter, Maik (2012): Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. *Scenario* 6: 1, 102–125 [DOI 10.33178/scenario.6.1.7].
- Elis, Franziska (2016): And Now: Act It Out. Lehrbuchdialoge in einem dramapädagogischen Prozess inszenieren. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 50: 142, 10–16.
- Fink, Tobias (2012): *Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes*. München: kopaed.
- Freytag, Verena (2011): „Zwischen Nullbock und Höhenflug“ – Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation. Paderborn: Universität Paderborn, Department Sport und Gesundheit.
- Galante, Angelica (2018): Drama for L2 Speaking and Language Anxiety: Evidence from Brazilian EFL Learners. *RELJ Journal* 49: 3, 273–289 [DOI 10.1177/0033688217746205].
- Goldstein, Thalia; Young, DaSean & Thompson, Brittany (2020): It's All Critical. Acting Teachers' Beliefs about Theater Classes. *Frontiers in Psychology* 11, Art. 775 [DOI 10.3389/fpsyg.2020.00775].
- Grosz, Michael; Lemp, Julia; Rammstedt, Beatrice & Lechner, Clemens (2022): Personality Change through Arts Education. A Review and Call for Further Research. *Perspectives on Psychological Science* 17: 2, 360–384 [DOI 10.1177/1745691621991852].
- Kessler, Pia & Jauch, Werner (Hrsg.) (2011): Themenheft „Theaterpraktische Methoden“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 45: 111. Hannover: Friedrich.
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2009): Ästhetische Bildung. Was man lernt und was man nicht lernt. In: Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste*. Bielefeld: transcript, 111–139.
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küppers, Almut (2011): The DICE Consortium (2010). The DICE Has Been Cast. *Scenario* 5: 1, 107–112 [DOI 10.33178/scenario.5.1.12].
- Küppers, Almut & Walter, Maik (2012): Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung. Einführung in die Themenausgabe. *Scenario* 6: 1, 1–9 [DOI 10.33178/scenario.6.1.1].
- Langer, Rebecca; Stern, Alexander & Schroeder, Sascha (2020): Transfereffekte kultureller Bildung auf die Persönlichkeit. Forschungsstand und -desiderate. In: Pürgstaller, Esther; Konietzko, Sebastian & Neuber, Nils (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 41–53.

- Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin & Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014): *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*. München: kopaed.
- Mackey, Alison & Gass, Susan (2016): *Second Language Research. Methodology and Design* (2. Aufl.). Mahwah, NJ: Routledge.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Rittelmeyer, Christian (2013): Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21*, 217–231 [DOI 10.1007/s11618-013-0436-7].
- Rittelmeyer, Christian (2016): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ronke, Astrid (2009): Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Lang, 105–112.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg.
- Schnotz, Wolfgang (2019): *Pädagogische Psychologie kompakt* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strickstrack-Garcia, Roswitha (Hrsg.) (2007): Themenheft „Theater“. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 18*. Hannover: Friedrich.
- Surkamp, Carola & Elis, Franziska (Hrsg.) (2016): Themenheft „Dramapädagogik“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 50*: 142. Hannover: Friedrich.
- Surkamp, Carola & Hallet, Wolfgang (2015): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Einleitung. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 1–18.
- Surkamp, Carola & Wirag, Andreas (2021): Strukturanalysen von Angeboten kultureller Bildung am Beispiel Theater: Ziele, Inhalte und Methoden. In: *Kulturelle Bildung Online* [DOI 10.25529/mk78-tk91].
- Wirag, Andreas (2019): Experimentelle Studien zu Theaterarbeit und Persönlichkeitsentwicklung: Die aktuelle Befundlage. *Scenario 13*: 2, 92–108 [DOI 10.33178/scenario.13.2.7].
- Wirag, Andreas (2024a): Foreign Language Anxiety and Speaking in English Drama Clubs: Results from a School-and-University Partnership. In: Reckermann, Julia; Siepmann, Philipp & Matz, Frauke (Hrsg.): *Oracy in English Language Education: Insights from Practice-Oriented Research*. English Language Education, Bd. 36. Cham: Springer, 89–104.
- Wirag, Andreas (2024b): Why Drama Has an Impact on Student Personality Development: A Qualitative Interview Study with EFL Drama Students. *NJ: Drama Australia Journal 47*: 1, 1-14.

- Wirag, Andreas & Surkamp, Carola (2022): Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs. In: Giebert, Stefanie & Göksel, Eva (Hrsg.): *Dramapädagogik-Tage 2020. Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 69–85 [Online: www.pedocs.de/volltexte/2022/25295/pdf/Giebert_Goeksel_Dramapaedagogik-Tage_2020.pdf, 19.12.2023].

Dokumentarfilme im Sprachunterricht: Von der Aufhebung der Grenze zwischen Fiktionalem und Non-Fiktionalem hin zu einer Didaktik des Faktionalen

RICARDO RÖMHILD¹

Abstract

Im fremdsprachlichen Unterricht hat sich im Kontext der Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz der Einsatz von Dokumentarfilmen bewährt. Mithilfe aktuellster film- und medienwissenschaftlicher Ansätze ist es dabei möglich, Annahmen zu widerlegen, die die Dokumentarfilmdidaktik bis dato geprägt haben: Schon in ihrem Grundlagenwerk konstatieren Bredella und Lenz (1994: 7), dass gemeinhin davon ausgegangen wird, dass sich das Genre durch einen geradezu manipulativen Umgang mit Fakten auszeichnet, den es im Klassenzimmer zu dekonstruieren gilt. Diesem Lernziel liegt die Annahme der Existenz einer scharfen Grenze zwischen Fiktionalem und Non-Fiktionalem, zwischen Narration und Fakt zugrunde.

Doch Dokumentarfilme können mehr: Diese Textform zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie diese (nie dagewesene) Grenze transzendiert. Auf dieser Einsicht aufbauend strebt dieser theoretisch-konzeptionelle Beitrag eine Neupositionierung der fremdsprachlichen Dokumentarfilmdidaktik an, um das volle Potenzial dieser Textform für die Ausbildung einer Diskursfähigkeit mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe zu eruieren.

In foreign language teaching, the use of documentary films has been discussed as a powerful means to cultivate critical media literacy. Yet, against the background of the latest approaches to these texts in film and media studies, it is possible to refute some of the fundamental assumptions that have guided teaching and learning documentary film in the language classroom to date. Documentaries have generally been conceptualised as cinematic manipulation attempts which need to be deconstructed in the classroom. This learning objective assumes the existence of a binary between the fictional and the non-fictional, between narration and fact.

In contrast, this contribution builds on the idea that documentary films transcend this assumed boundary. Building on this insight, this theoretical-conceptual contribution aims to

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Ricardo Römhild, Universität Münster, Englisches Seminar, Didaktik des Englischen, Johannisstraße 12–20, 48143 Münster, E-Mail: ricardo.roemhild@uni-muenster.de.

reposition documentary film didactics in the context of foreign language education to explore the full potential of this text form for the development of discourse literacies with the aim of social participation.

1 Ausgangslage – Angenommene Binaritäten

Im März 2021 musste Regisseurin Elke Lehrenkrauss den Deutschen Dokumentarfilmpreis zurückgeben, den sie im Vorjahr für ihren Film *Lovemobil* (2019) gewonnen hatte. Der Film wurde als Dokumentarfilm bezeichnet, doch während der Dreharbeiten wurden Schauspieler/innen bezahlt, die Szenen nach Skript spielten, um das ‚wahre‘ Leben zweier Sexarbeiterinnen darzustellen, die in einem Wohnwagen arbeiteten. Auf die Rückgabe des Preises folgte eine hitzige, öffentliche Diskussion darüber, was als Dokumentarfilm gelte. Unter anderem in Aussagen von Journalist/innen des NDR, der den Preis jedes Jahr vergibt, offenbarten sich die hohen gesellschaftlichen Ansprüche an dieses Genre – so fordert Knut (2021), dass der Dokumentarfilm eine klare Trennung zwischen Fiktion und Realität wahren müsse.

Diesem Beispiel gegenüber steht ein filmwissenschaftlicher Diskurs, welcher auf den ersten Blick durch Uneinigkeit gekennzeichnet zu sein scheint. Nichols, eine zentrale Stimme im akademischen Feld, sagt, dass jeder Film ein Dokumentarfilm sei (2001: 1) – dem widerspricht Filmemacherin und Theoretikerin Minh-Ha, die konstatiert, dass es so etwas wie einen Dokumentarfilm überhaupt nicht gäbe (1993: 90).

Dieses Spannungsfeld zwischen eindeutigen Erwartungen an Dokumentarfilme im öffentlichen Diskurs und einer auf den ersten Blick evidenten Uneinigkeit im wissenschaftlichen Diskurs hat vielschichtige Implikationen für das Lehren und Lernen mit Dokumentarfilmen im schulischen Kontext. Im didaktischen Diskurs wird ein klares Bild von Dokumentarfilmen als non-fiktionalen Texten gezeichnet, die im Unterrichtskontext häufig zwischen den Polen von Information und Manipulation diskutiert werden (siehe Kap. 1.1).

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Beitrag² der Frage nach, ob diese angenommenen Binaritäten – Fiktion vs. Non-Fiktion; Manipulation vs. Information – im Lichte der neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Dokumentarfilm noch haltbar sind und welche Implikationen sich aus den Einsichten für die Konzeption von Dokumentarfilm einerseits (Sektion 2) und vor allem für eine Dokumentarfilmdidaktik im Fremdsprachenunterricht andererseits ergeben (Sektion 3). Es wird sich zeigen, dass die angenommenen Binaritäten nicht länger haltbar sind. Anstelle dieser Binaritäten treten vier zentrale Einsichten, die für eine zeitgemäße Fremdsprachendidaktik mit Dokumentarfilmen fundamental sind. Um die angesprochenen Entwicklungen und Charakteristika von Dokumentarfilmen zu ver-

2 Dieser Beitrag basiert in Teilen auf der in Römhild (2023) geführten Diskussion. Insbesondere das hier vorgestellte Design (Abb. 1) ist eine Abwandlung des in Römhild (2023: 13) vorgestellten Designs zum Umgang mit Klimawandeldokumentarfilmen im Englischunterricht.

deutlichen, wird an geeigneten Stellen auf Beispiele zurückgegriffen. Doch bevor die zentralen Fragen beantwortet werden können, ist es notwendig, die Ausgangslage, d. h. die bereits angesprochenen Binaritäten, etwas ausführlicher zu betrachten.

1.1 Manipulation vs. Information

Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass Dokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich entweder als Wissens- und Informationsquelle oder als filmische Manipulationsversuche aufgefasst und dazu benutzt werden, an ihnen die Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz zu schulen. Henseler, Möller und Surkamp (2021: 1) halten fest: „In Schule und Unterricht werden professionelle Dokumentarfilme insbesondere zur Informationsvermittlung eingesetzt, im Englischunterricht z. B. im Rahmen des kulturellen und globalen Lernens.“ Dabei fällt auf, dass Lernende die in Dokumentarfilmen dargestellten Informationen häufig unhinterfragt aufnehmen (Volkmann 2007: 375). Gleichzeitig wird davor gewarnt, Dokumentarfilme so einzusetzen, da es sich um hochgradig konstruierte, das heißt manipulative (Bredella & Lenz 1994: 7) und überzeugungsstarke (Nichols 2017) Texte handele. Am Beispiel von Dokumentarfilmen zu Nachhaltigkeitsthemen und der Klimakrise, den sogenannten *eco-documentaries*, lässt sich zeigen, dass mit diesen polaren Auslegungen und Herangehensweisen Lernziele assoziiert werden, die sich antinomisch zueinander verhalten. Werden diese Dokumentarfilme primär als Informationsquellen eingesetzt, dann eignen sie sich u. a. zur Schaffung eines Umweltbewusstseins oder zur Auseinandersetzung mit der Klimakrise auf inhaltlicher Ebene. Dabei handelt es sich um ein vorrangig normatives³ Lernziel, welches sich die emotionale Ansprache der Rezipierenden durch die Filme zu eigen macht, um so bestimmte Weltbilder zu konstruieren. Wird dahingegen in Dokumentarfilmen eher die Gefahr der Manipulation gesehen, sind in erster Linie Lernziele damit verknüpft, die auf die Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz abzielen. In diesem Sinne müssten Lernende die Konstruiertheit des Mediums dekonstruieren lernen, um davor bewahrt zu werden, sich durch die Texte beeinflussen zu lassen. Was hier nur sehr verkürzt dargestellt werden kann⁴, zeigt nichtsdestoweniger, dass sich zwischen diesen konträr gegenüberstehenden Lernzielen ein Spannungsfeld ergibt, welches sich im Idealfall im Rahmen einer zeitgemäßen Dokumentarfilmdidaktik auflösen lässt, indem sie diese Lernziele miteinander in Kongruenz bringt. Die Existenz dieser zwei Pole – Dokumentarfilm als Informationsquelle vs. Dokumentarfilm als Manipulation – weist indes auf eine tieferliegende Problematik hin, die in der Annahme begründet ist, dass es sich bei Dokumentarfilmen um non-fiktionale Texte handelt, die Realität quasi indexikalisch repräsentieren.

3 Beim Umweltbewusstsein sind daneben auch kognitive, funktionale, kritische und kulturelle Aspekte zentral, die aber bei der Beschäftigung mit Dokumentarfilmen als Informationsquelle nur eine untergeordnete Rolle spielen.

4 Eine detailliertere Diskussion ist in Römheld (2023: 8–9) zu finden.

1.2 Fiktion vs. Non-Fiktion

Dokumentarfilme lassen sich nicht eindeutig als fiktionale oder non-fiktionale Texte klassifizieren. Vielmehr wird heute davon ausgegangen, dass diese Filme „Geschichten [erzählen] wie andere nicht-fiktionale und fiktionale filmische Formate auch“ (Henseler, Möller & Surkamp 2021: 3). Während diese Aussage in Sektion 2 dieses Beitrages detaillierter hergeleitet wird, lassen sich an dieser Stelle bereits erste Ableitungen anstellen, die sich unmittelbar auf die erste angenommene Binartität zurückführen lassen. Sich nämlich mit der Frage aufzuhalten, ob es sich bei Dokumentarfilmen in erster Linie um Informationsquellen oder Manipulationsversuche handelt, wird der Textsorte und ihrem enormen Potenzial für Lernen nicht gerecht: Inhalte aus Dokumentarfilmen unreflektiert für bare Münze zu nehmen, entwertet andere Diskursfragmente und überhöht Dokumentarfilme in ihrer Aussagekraft und Wirkmächtigkeit. Sie aber als manipulativ anzunehmen, unterminiert wichtige Lernziele, die sich auf inhaltlicher und narratologischer Ebene bewegen. In beiden Fällen werden Positionen in den Diskursen abgewertet, in die die Dokumentarfilme eingebettet sind oder deren Zentrum sie bilden, was tiefergehende und ausgeglichene Diskussionen verhindert und somit auch die Ausbildung von kritischer Diskursfähigkeit (Hallet 2008; Marxl & Römhild 2023) obstruiert. Diese ist aber mit Blick auf die mediale Konstruktion von Realitäten in Zeiten von Fake News und künstlicher Intelligenz essenziell.

Dieser Aufriss der Ausgangslage und der daraus resultierenden Problemstellung dient als Grundlage für die weitere Diskussion. Es gilt, wegzukommen von durch populärwissenschaftliche Annahmen und subjektive Theorien geleiteten Definitionen dessen, was als Dokumentarfilm zählt und was nicht und wie man diese Texte im Unterricht einsetzen kann, hin zu einem von filmwissenschaftlichen Erkenntnissen informierten Verständnis der Textform sowie einer diesen Einsichten entsprechenden Didaktik. Denn Dokumentarfilme eignen sich in einzigartiger Weise dazu, Inhaltliches mit filmischem und kritischem Lernen zu verbinden.

2 Dokumentarfilm neu denken

Es lohnt es sich also, Dokumentarfilm neu zu denken. Als Einstieg in die Rekonzeptualisierung von Dokumentarfilmen dient eine Arbeitsdefinition, die von Nichols angeboten wird:

Documentary film speaks about situations and events involving real people (social actors) who present themselves within a framework. This frame conveys a plausible perspective on the lives, situations, and events portrayed. The distinct point of view of the filmmaker shapes the film into a way of understanding the historical world directly rather than through a fictional allegory (Nichols 2017: 10).

Als Resultat einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit der Textform aus filmwissenschaftlicher Sicht (Römhild 2023: 143–212), welche in dieser Sektion in stark verkürz-

ter Weise dargestellt wird, lassen sich vier grundsätzliche Einsichten zu Dokumentarfilmen formulieren, die Nichols' Definition ergänzen bzw. einzelne Aspekte konkretisieren:

1. Dokumentarfilme werden als fiktionale Texte gefasst, die
2. Argumente über die in ihnen präsentierte(n) Realitäten liefern.
3. Dokumentarfilme sind multimodale Designs⁵, die
4. durch einen dynamischen Prozess definiert sind, der ihre Produktion, Distribution und Rezeption einschließt.

Im Folgenden werden diese Einsichten zunächst aus verschiedenen filmwissenschaftlichen Perspektiven hergeleitet, ehe Implikationen diskutiert werden, die sich einerseits für das Denken über Dokumentarfilme und andererseits für eine fremdsprachliche Dokumentarfilmidaktik ergeben. Diese strukturgebenden Perspektiven wiederum folgen Nichols' (1991: 17–18) Vorschlag, sich dem Dokumentarfilm aus den folgenden Richtungen zu nähern:

1. *durch das Selbstverständnis der Praktizierenden*: Damit ist ein historischer Zugang gemeint, der das Selbstverständnis der Praktizierenden sowie deren Beziehung zu(m Umgang mit) Realität und Film im Laufe der Zeit betrachtet.
2. *über die Texte, die das Resultat dieser Praktiken darstellen*: Damit sind Aspekte der Produktion und Distribution von Dokumentarfilmen gemeint.
3. *über die Rezipient:innengemeinschaft*: Damit sind Aspekte der Filmrezeption gemeint, die auch eine starke affektive Dimension beinhaltet.

2.1 Theseus' Schiff – Dokumentarfilm aus historischer Perspektive

Ein Blick in die geschichtliche Entwicklung des Dokumentarfilms von seinen Anfängen in den 1890er-Jahren über die Kriegsberichterstattung in den Weltkriegen, über die Nachkriegszeit und die sogenannten Goldenen Jahre des Genres in den 1950er- und 1960er-Jahren bis hin zur Erfindung des digitalen Videorekorders und des Internets offenbart, dass der stetige Wandel die einzige Konstante ist. McLane (2012: 378) spricht im Kontext der Evolution des Dokumentarfilms von einer „*skewed road*“, einer verschlungenen, kurvigen Straße. In Anbetracht der tiefgreifenden Entwicklung, die das Genre über die Zeit genommen hat, konstatiert McLane (2012: 363) aus heutiger Perspektive: „Grierson or Flaherty [die Pioniere des Dokumentarfilms; der Autor] might not recognize the technology or the politics at work, but they would certainly identify with filmmakers' motivations in the twenty-first century.“ Nichts am Dokumentarfilm ist heute so, wie es in den 1890ern einmal war – das Genre, die Textform, ihre Praktiken, ihre Akteur/innen, die Paratexte, kurzum: alles hat sich geändert. Es handelt sich wahrlich um eine Iteration des Schiffes Theseus, dessen Einzelteile während seiner Reise in der griechischen Mythologie sukzessive repariert, ausgetauscht

5 Dieser Beitrag beschäftigt sich in erster Linie mit der Aufhebung der Grenze zwischen Fiktion und Non-Fiktion. Daher kommen eine Herleitung und Diskussion von Dokumentarfilmen als multimodale Designs hier zu kurz. Für eine detailliertere Diskussion siehe Römhild 2023: 204–207 sowie Weber 2019.

und ausgebessert wurden, bis vom originär verwendeten Material nichts mehr übrig blieb und das alte gleichzeitig ein rundum erneuertes Schiff war.

Der historische Ansatz offenbart in Kombination mit der Berücksichtigung zeitgenössischer Entwicklungen, dass Dokumentarfilm immer schon hochgradig von den je vorherrschenden sozio-politischen und technologischen Bedingungen beeinflusst wurde. Besondere Signifikanz erhält die Einsicht, dass schon die ersten filmischen Produkte die heute oft angenommene Grenze zwischen Fiktion und Non-Fiktion transzendierten. Als die Gebrüder Lumière im Jahr 1895 ihren Kurzfilm *Workers Leaving the Factory* aufnahmen, wurde diese Unterscheidung nicht getroffen: das eingefangene Bild galt indexikalisch, also als glaubwürdige Präsentation der Realität (Aufderheide 2007: 27). Interessant ist allerdings, dass es verschiedene Versionen dieses Filmes gibt (Ein-Pferd, Zwei-Pferde; Kein-Pferd). Aus heutiger Sicht handelt es sich bei diesem Film nicht um das Einfangen der Realität in Lyon des ausgehenden 19. Jahrhunderts, sondern vielmehr um eine mehrfach geprobte, bis ins Detail geplante und orchestrierte Inszenierung und Darbietung. Ähnliches lässt sich für die heute oft als archetypisch angenommene Form des *cinéma vérité* (CV) bzw. *direct cinema* (*direct*) festhalten (z. B. Aufderheide 2007). Zwar investierten Filmemacher/innen in Authentizitätsmarker wie die unmittelbare, direkte, unverfälschte Beobachtung und Aufnahme von Bild und Ton sowie in Stilmittel wie die wacklige Kamera, jedoch bleibt auch bei CV und *direct* die Frage nach der Konstruiertheit der filmischen Produkte. Paech (1994: 24) bringt die Zweifel an der Präsentation der unverfälschten Realität auf den Punkt, wenn er die unzähligen Entscheidungen andeutet, die im Filmproduktionsprozess (oft schon bevor das erste Bild eingefangen wird) getroffen werden und schreibt: „Die Kamera steht auf keinen Fall zufällig dort.“ An diesem Spannungsfeld zwischen Anspruch und Zuschauenderwartungen auf der einen Seite sowie der inhärenten Konstruiertheit des kinematographischen Prozesses auf der anderen Seite entbrennt immer wieder eine hitzige Diskussion innerhalb des Dokumentarfilmdiskurses darüber, welche Beziehung das Genre zur Realität einnehmen sollte und dürfe (vgl. z. B. Aufderheide 2007: 52). Diese Unsicherheiten wurden bereits lange vor den enorm tiefgreifenden Veränderungen diskutiert, die die Erfindung des Videorekorders in den 1960er-Jahren und des Internets mit sich brachten. Das Feld wurde mit diesen Innovationen nachhaltig revolutioniert: Nicht nur eröffneten sich bis dato ungeahnte Möglichkeiten für professionelle Filmemacher/innen, sondern der Zugang zum Filmemachen wurde demokratisiert und individualisiert. Jede Person, die sich eine digitale Kamera leisten konnte, war plötzlich in der Lage, das eigene Leben aufzuzeichnen. Dies führte zu einer explosionsartigen Diversifizierung des Feldes in Form und Inhalt. In filmwissenschaftlichen Worten änderte sich der Prozess des Dokumentarfilmemachens von einem *director-driven* Prozess hin zu einem *author-driven* Prozess: Offensichtlicher und einfacher als noch zuvor konnten Alltagsautor/innen mit der Aufnahme ‚der‘ – vielmehr: ihrer – Realität persönliche Geschichten erzählen.

Diese Entwicklungen rückten einmal mehr das Verhältnis des Dokumentarischen zur Realität in den Fokus der Diskussionen. Gleichwohl zeigt bereits eine historische Perspektive eindrucksvoll auf, dass die – wie im eingangs erwähnten Beispiel des

Films *Lovemobil* – angenommene und perpetuierte Binartität zwischen Fiktion und Non-Fiktion nicht haltbar ist – in der Tat nie haltbar war. In ihrem pointiert betitelten Aufsatz *Die Fiktion des Nicht-Fiktionalen Films* schreibt Hornung (2013: 328–329): „Reale Personen, das Gefundene, die Aufzeichnung von Außenrealität und, allen voran, Nonfiktion—diese Begriffe machen deutlich, auf welch dünnem Eis das Wesen des Dokumentarfilms in diesen Definitionen steht.“

Es wird deutlich, dass das „Wesen des Dokumentarfilms“ immer nur einen Zustand des „*stabilised-for-now*“ (Schryer 1994: 108) erreichen kann. Was als ein Dokumentarfilm gilt, ändert sich im Laufe der Zeit – teilweise ist dies sogar an einzelnen Filmen beobachtbar, wie das Beispiel der Brüder Lumière vor Augen führt. Für eine Dokumentarfilmdidaktik verschiebt sich damit unter anderem das Verständnis von kritischer Medienbildung und der damit verbundenen Zielstellungen weg von kritischer Medienkompetenz als Schutzschild gegen Manipulation hin zur kritischen Medienkompetenz als Empowerment, als Fähigkeit, Dokumentarfilm als ein sich stetig im Wandel befindliches Medium und Genre zu verstehen und über seine Beziehung zur Realität reflektieren zu können. Während also bereits die historische Perspektive Einsichten bereithält, die den vorherrschenden subjektiven Theorien zur Einordnung des Dokumentarfilms in der Dichotomie zwischen Fiktion und Non-Fiktion widersprechen, wird dieses Argument mit einem Blick auf die Produktion und Distribution von Dokumentarfilmen untermauert, dem sich der nächste Abschnitt widmet.

2.2 Hollywoodisierung & Faktualitätsvertrag – Produktion und Distribution von Dokumentarfilmen

Die Einsicht, dass auch Dokumentarfilme Geschichten erzählen, hat mittlerweile Einzug in den deutschen filmdidaktischen Diskurs⁶ gefunden (Henseler, Möller & Surkamp 2021). Diese zentrale Einsicht lässt sich unter anderem mit zwei Prozessen untermauern, die in der Produktion und Distribution der Filme beobachtbar sind und im Folgenden beschrieben werden: Einerseits entwickeln sich Produktionsmechanismen und die daraus resultierenden generischen Merkmale von Dokumentarfilmen angesichts technologischer Innovationen stetig weiter und führen zu einer Art *Hollywoodisierung* des Dokumentarfilms (Römhild 2023: 159), die sich sowohl in der kinematographischen Form als auch der narrativen Funktion der Filme äußert. Andererseits beschreibt bereits Platinga (1997) einen Prozess des Aushandelns, der zwischen den filmischen Produkten und den Rezipierenden stattfindet und in dessen Zuge erst sich ein Film als Dokumentarfilm konstituiert – die Grundlage hierfür bildet eine Art Faktualitätsvertrag, den alle beteiligten Seiten eingehen.

Zeitgenössische Dokumentarfilme zeichnen sich durch eine hochgradig und aufwendig produzierte Ästhetik aus, die zur Weiterentwicklung konventioneller gene-

6 Tatsächlich kann durchaus von einer eigenständigen Dokumentarfilmdidaktik als Teilbereich der Filmdidaktik gesprochen werden, die einst Bredella und Lenz (1994) begründeten und die über einen Zeitraum von nunmehr drei Jahrzehnten immer wieder durch vereinzelte Beiträge ausgeschärft wurde. Vor diesem Hintergrund lässt sich der vorliegende Beitrag einerseits als Fortführung des dokumentarfilmdidaktischen Diskurses verstehen, andererseits aber auch als Plädoyer für die Existenz dieses eigenständigen Teilbereiches, welcher die Spezifika des Dokumentarischen und die damit verbundenen einzigartigen Anforderungen und Potenziale für das fremdsprachliche Lernen widerspiegelt und betont.

rischer Merkmale des Dokumentarischen führt. War lange noch die wacklige Kamera ein essenzielles Stilmittel und Authentizitätssignal, gelten heute gestochen scharfe, stabilisierte und häufig nachbearbeitete Bilder, dazu passende Musik und entsprechendes *editing* als generisch. Damit unterscheiden sich Dokumentarfilme in ihrer multimodalen Ästhetik und Bedeutungserzeugung kaum bis gar nicht von gemeinhin als *Hollywood-Blockbuster* bekannten Produktionen. Ein Beispiel hierfür ist der Trailer für *David Attenborough: A Life on Our Planet*. Eine kinematographische Analyse lässt auf ein klares Muster schließen, dem hier aus bild- und tontechnischer Sicht, aber auch mit Blick auf den Schnitt der Szenen und die Dramaturgie gefolgt wird und das sich von Schablonen für Hollywood-Filme nicht unterscheidet. Diese Form erfüllt in erster Linie eine narrative, emotionalisierende Funktion: Ziel ist die Ansprache des potenziellen Publikums sowohl beim Trailer als auch beim Film. Im Kontext der narrativen Funktion lässt sich die *Hollywoodisierung* des Dokumentarischen⁷ unter anderem darin beobachten, dass vermehrt Personen als „social actors“ (Nichols 2017: 10) in den Hauptrollen auftreten, die im Stile eines *first-person essays* (Nichols 2017: 106–107) eine persönliche Geschichte erzählen: Im Fall von *A Life on Our Planet* gibt Sir David Attenborough sein *witness statement*, seinen Zeugenstandsbericht zur Lage der Erde im Kontext von Klimakrise und Biodiversitätsverlust wieder. Mit diesem Beispiel eines *author-driven process*, bei dem die persönliche Geschichte als Leinwand für ein größeres Argument über die Realität(en) dient, die im Dokumentarfilm dargestellt und referenziert wird bzw. werden, verschwimmt die angenommene Grenze zwischen Non-Fiktion (Dokumentarfilm) und Fiktion (Biopics oder Filme, die auf wahren Begebenheiten basieren) endgültig.

Und dennoch, wie Weik von Mossner insistiert:

While most viewers feel that they simply „know“ when they are watching a documentary rather than a fiction film, it has been surprisingly difficult for critics and theorists to come up with a rigid definition that would clearly separate the two. Distinctions must nevertheless be made, since there is broad agreement among film scholars that audiences *do* respond differently to fiction and documentary (Weik von Mossner 2014: 41; Hervorhebungen im Original).

Eitzen (1995: 91) bekräftigt den Eindruck, dass zwar die Form eines Textes Rezipierende dazu verleiten könne, den Text in einer besonderen Art und Weise zu „rahmen“ oder zu konzeptualisieren, dass es aber nichts an der Form gäbe, das eine Kategorisierung als Dokumentarfilm zwangsläufig erfordere. Was Eitzen hier die Form des Textes oder an anderer Stelle (1995: 92) „*situational cues*“ nennt, bezeichnet Genette (1989; 1993) als Paratexte. Diese beinhalten auch, was Kammerer und Kepser (2014: 33) „Authentizitätssignale“ oder „Faktualitätssignale“ nennen, darunter interne (wacklige Kamera, *voice-of-God*-Kommentar) und externe (Kategorisierung eines Films auf Streaming-Diensten als

⁷ Dieser Prozess ist seit den Anfängen Hollywoods als Zentrum der anglo-amerikanischen Filmindustrie nachweisbar und schließt auch die Aneignung von dokumentarischen Stilmitteln in Hollywoodfilmen ein (Römhild 2023: 159–161) – man denke nur an die wacklige Kamera als Stilmittel in Horror-Filmen.

Dokumentarfilm; Ausweisung des Films als Dokumentarfilm im Trailer oder auf Plakaten) Merkmale. Diese paratextuellen Signale bilden einen wichtigen Teil dessen, was Platinga (1997) Faktualitätsvertrag nennt. Dabei handelt es sich um einen „social contract, an implicit, unspoken agreement between the text’s producer(s) and the discursive community to view a film as *nonfiction*“ (Platinga 1997: 40; Hervorhebung im Original). Platinga suggeriert, dass das Publikum einen als Dokumentarfilm ausgewiesenen Text auch als Spielfilm fehlinterpretieren könnte (1989: 33). Eitzen (1995: 95) hebt hervor, dass alternative Interpretationen von Texten nicht notwendigerweise falsch wären, sondern unkonventionell und ungewöhnlich. Der Faktualitätsvertrag beruht auf textuellen Angeboten, die durch die Produzierenden und die Paratexte gemacht werden. Ein Dokumentarfilm entsteht erst, wenn das Publikum diese Angebote wahrnimmt, damit den Faktualitätsvertrag eingeht und einen Film als Dokumentarfilm rezipiert⁸. In diesem Kontext argumentiert Allary (2013: 46), dass die Differenzierung verschiedener Perzeptionsebenen den zahlreichen Facetten filmischer Ausdrucksformen eher gerecht wird als eine *a priori* Unterscheidung zwischen Fiktion und Non-Fiktion/Dokumentarfilm. Für Allary (2013) beschreibt der Faktualitätsvertrag, auf welche Form der Realität sich die Rezipierenden für den Verlauf des Filmes einlassen⁹. Allerdings ist es sehr wahrscheinlich, dass ein Film, der als Dokumentarfilm ausgeschrieben ist, auch als solcher wahrgenommen wird. Nichtsdestotrotz deuten diese Ausführungen auf die wichtige und aktive Rolle der Rezipierenden im Bedeutungskonstruktionsprozess mit Dokumentarfilmen hin, welche im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

2.3 Filmerleben und Emotionalität – Rezeption von Dokumentarfilmen

Die besondere Rolle der Rezipierenden – im Falle des Fremdsprachenunterrichts, also der Lernenden – sowohl bei der Konstitution eines Films als Dokumentarfilm als auch bei der Bedeutungskonstruktion in der Auseinandersetzung mit diesem Film lässt sich verkürzt an zwei Aspekten darstellen. Der erste Aspekt, die Wirkmächtigkeit der Zuschauenderwartungen, wurde bereits in Eitzens (1995: 95) Beobachtung deutlich, dass die Kategorisierung eines als Dokumentarfilm ausgewiesenen Textes als Spielfilm nicht falsch, nur unkonventionell sei. Der zweite Aspekt, der hier diskutiert wird, betrifft darüber hinaus einen Wandel weg von objektzentrierter Rezeption (z. B. die klassische Filmanalyse) hin zur subjektzentrierten Rezeption (z. B. ein Fokus auf das eigene Filmerleben) dokumentarischer Filme. Die Notwendigkeit für diesen Fokuswechsel ergibt sich aus der Einsicht, dass die Rezeption bei Dokumentarfilmen eine so zentrale Rolle spielt und dass Dokumentarfilme emotionalisierend wirken: Während von den drei rhetorischen Grundformen *logos*, *ethos* und *pathos* bei Dokumentarfilmen erwartbar wäre, dass *logos*, also das faktenbasierte Argumentieren, vorrangig beobachtbar wäre, erklärt Minster (2010: 29), dass evidenzbasierte Ansprache von *logos* das Wenigste ist, was Dokumentarfilme tun. Dass vor diesem Hintergrund das hohe emotionalisierende Potenzial von Filmen und der Aspekt des Filmerlebens auch im Unterricht berücksich-

8 Die Idee des Faktualitätsvertrages und des hier beschriebenen Prozesses ist nicht unproblematisch. Für eine detailliertere Diskussion siehe Römhild 2023: 189–190.

9 Eng damit verbunden ist das Phänomen der *suspension of disbelief*/willentliche Aussetzung der Ungläubigkeit; für eine detailliertere Diskussion dessen im Kontext von Dokumentarfilmen siehe Römhild 2023: 190–191.

tigt werden müssen, ist im fremdsprachendidaktischen Diskurs anerkannt (s. z. B. Decke-Cornill & Luca 2007; Blell & Lütge 2008; Blell, Grünewald, Kepser & Surkamp 2016; Blell & Surkamp 2016; Viebrock 2016). Diese Einsicht lässt sich entsprechend auf den Umgang mit Dokumentarfilmen im Sinne einer fremdsprachlichen Dokumentarfilmdidaktik übertragen.

Wiederum kann Eitzen bemüht werden, um zu untermauern, dass der Aspekt der Emotionalität grundlegend dafür ist, Dokumentarfilme von anderen filmischen Formen und Genres zu unterscheiden:

Still, the truly *significant* difference between documentary and fiction does not lie in a [sic] some abstract system of language or culture. It lies in the difference that I *feel*; in the very different impact on me that the two kinds of discourse manifest, not just intellectually, but viscerally; in my glands, nerves, and emotional responses; in my whole orientation towards what I see – in a word, in my *body* (Eitzen 2005: 186; Hervorhebungen im Original).

Damit einher gehen wichtige Einsichten, die die Rolle der Rezipierenden als aktive Handlungstragende im Prozess der Bedeutungserzeugung neu denken lassen. Lernende können nicht länger als passive Konsumierende gelten, die die Fakten in Dokumentarfilmen unhinterfragt aufnehmen oder vor Manipulation geschützt werden müssen. In der Anerkennung der aktiven Rolle von Lernenden liegt großes reflexives und sprachbildendes Potenzial: die eigenen Erwartungen an den Film, eventuelle Spannungsfelder zwischen Erwartungen und dem filmischen Produkt sowie die eigenen Emotionen vor, während und nach der Rezeption müssen reflektiert, identifiziert und verbalisiert werden. Insofern kann die von Platinga (1997) vorgeschlagene Idee des Faktualitätsvertrages durch eine weitere, eine affektive Komponente ergänzt werden: Rabino-witz (1999: 43) schlägt hierfür den Sentimentalitätsvertrag vor. Auf Grundlage der Kombination dieser beiden Verträge, des Faktualitäts- und des Sentimentalitätsvertrages, entsteht der Dokumentarfilm und wird Bedeutung in Auseinandersetzung mit diesen Filmen erzeugt. Das Kleingedruckte spezifiziert die (zumindest angenommene) Unmittelbarkeit der im Dokumentarfilm dargestellten Auswirkungen auf Realität(en), welche im Vergleich zu Spielfilmen zu qualitativ unterschiedlichen emotionalen Reaktionen bei den Zuschauenden führen. Während auf formaler Ebene also kaum Unterschiede zwischen Dokumentar- und Spielfilmen bestehen (oder sich die entsprechenden Merkmale ständig weiterentwickeln und verändern), funktionieren Dokumentarfilme im Filmerleben anders als Spielfilme. Der Aspekt des Filmerlebens und die aktive Rolle der Lernenden muss deshalb in einer Didaktik des Fiktionalen, wie sie hier diskutiert wird, unbedingt mitgedacht werden.

Bevor die filmwissenschaftlich generierten Erkenntnisse allerdings in die Neuausrichtung einer Dokumentarfilmdidaktik im fremdsprachlichen Unterricht fließen können, lohnt sich ein Blick auf die eingangs postulierten Schlüsselsätze, die Einsichten aus dieser Diskussion zusammenfassen. Insbesondere bietet es sich an, an dieser Stelle den Begriff der Faktion zu thematisieren.

Im Rückgriff auf die eingangs als Uneinigkeit im Diskurs beschriebenen Aussagen von Nichols (2001: 3) – jeder Film ist ein Dokumentarfilm – und Minh-Ha (1993: 90) – es gibt so etwas wie einen Dokumentarfilm gar nicht – lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass beide recht haben. Denn wenn die Aussagen auch unterschiedlicher nicht anmuten könnten, sind sie doch Indizien dafür, dass die Autor/innen die Binari-tät zwischen Fiktion und Non-Fiktion überwunden haben: Jeder Film ist ein Doku-mentarfilm, weil sich immer Rückschlüsse auf (angenommene) Realitäten ziehen las-sen; kein Film ist ein Dokumentarfilm, weil jeder Film immer ein Konstrukt ist und *die* Realität nie unverfälscht einfangen kann. Eine fremdsprachliche Dokumentarfilm-didaktik muss dies berücksichtigen, um im unterrichtlichen Umgang mit diesen Tex-ten nicht viel zu kurz zu greifen. Auf Basis der bis hierhin geführten Diskussion kann bzw. muss die Binarität zwischen Fiktion und Non-Fiktion in der Konzipierung von Dokumentarfilmen also aufgelöst werden: Keiner dieser Begriffe wird der Textform gerecht und eine Kategorisierung als Non-Fiktion verschleiert den Blick auf die nar-rativen, emotionalisierenden und ideologischen Aspekte, die Dokumentarfilme inhä-rent ausmachen (siehe Nichols 2017: 70, der hierfür den Begriff *voice* nutzt). Nun könnte allerdings der Vorwurf erhoben werden, dass mit Faktion ein dritter Begriff eingeführt und neben Fiktion und Nonfiktion gestellt wird. Dieser Vorwurf wäre kaum von der Hand zu weisen, sähe man Fiktion und Nonfiktion als zwei Enden eines Kon-tinuums. In dem Fall wäre bspw. die Typologie von Klein und Martínez (2009; s. auch Martínez 2016) sehr viel hilfreicher, die verschiedene Stufen zwischen literarisch-fiktionalem und faktuellem Erzählen differenziert; darunter faktuale Erzählungen mit fikktionalisierendem Erzählverfahren, worunter wohl auch Dokumentarfilme zu fassen wären.

Mit dem Begriff der Faktion, welcher in Anlehnung an Seidl (2012) oder auch Lenz (1987) und Faulstich (1991) das Geschichtenerzählen mit oder auf Basis von Fak-ten beschreibt und dabei die Diskussion komplexer narrativer Strukturen in Doku-mentarfilmen eröffnet, wird indes anerkannt, dass es mit Blick auf diese Filme keine Trennung zwischen Fiktion und Nonfiktion gibt¹⁰. Faktion tritt also nicht als dritte Kategorisierungsmöglichkeit an die Seite von Fiktion und Nonfiktion, sondern ersetzt diese.

2.4 Der Übergang von Filmwissenschaft zu Didaktik – eine Zwischenzusammenfassung

Durch das Anerkennen von Dokumentarfilmen als Faktion wird deutlich, dass diese Texte im Unterricht weder unreflektiert als Informationsquelle noch als Manipulations-versuch eingesetzt werden können – beide Ansichten sind in der Dichotomie von Fik-tion und Non-Fiktion verhaftet. Vielmehr erlaubt der Begriff der Faktion, den Fokus im Unterricht auf die Argumentationsstrukturen, auf das Narrativ, auf das *Wie* im Umgang mit kreativen Fakten zu legen und so zur Ausbildung einer kritischen Medienkompe-tenz nach Kellner und Share (2019) beizutragen, die im fremdsprachlichen Unterricht in die Anbahnung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit (Hallet 2008; Marxl & Römhild

10 Ob dies auch auf andere Formen und Genres zutrifft, wäre zu prüfen.

2023; siehe auch Römhild 2023: 45–59) eingebettet ist. Dabei wird den Lernenden eine neue Rolle zugeschrieben, die nämlich der aktiven Gestaltenden im Bedeutungskonstruktionsprozess. Kritische Medienkompetenz wird als wichtiges Instrument für gesellschaftliche Teilhabe verstanden, während sie andernfalls als Schild gegen Manipulation in den Händen von Lernenden verkommt, die eine passive Rolle als Spielgegenstand des Dokumentarischen einnehmen.

Die zentralen Einsichten sowie sich daraus ergebende Implikationen sowohl für die Konzeption von Dokumentarfilmen als auch deren Einsatz im Unterricht werden in Tabelle 1 zusammengefasst. Dabei ist zu beachten, dass die Erkenntnisse untrennbar miteinander verwoben sind – anders als es die tabellarische Darstellung suggerieren mag – und dass sich die Implikationen für das Lehren und Lernen mit Dokumentarfilmen aus der Gesamtheit der Erkenntnisse und Implikationen für die Konzeption von Dokumentarfilmen ergeben. Sie dienen als Grundlage für die Neuausrichtung einer Dokumentarfilmdidaktik als Didaktik des Fiktionalen. Eine Möglichkeit, diese zu konzipieren, wird im nächsten Abschnitt näher vorgestellt.

Tabelle 1: Dokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht (basierend auf Römhild 2023: 261)

Erkenntnisse	Implikationen für die Konzeption von Dokumentarfilmen	Implikationen für das Lehren und Lernen mit Dokumentarfilmen
Dokumentarfilm als fiktionaler Text	Dokumentarfilme erzählen unter Verwendung von Fakten Geschichten. Dabei werden auch Strategien und Elemente verwendet, die traditionell mit dem Bereich der Fiktion assoziiert werden, so wie Dramaturgie, Handlung, Charaktere und Narration.	Lernen muss handlungs- und produktorientiert sein.
	Dokumentarfilm wird nicht über die Binärität von Fiktion und Non-Fiktion definiert.	Die Lernenden sind Designer/innen und Protagonist/innen des eigenen Lernprozesses.
	Da Dokumentarfilme Geschichten erzählen, sind kinematographische Form und Funktion – d. h., das Argument des Films – untrennbar miteinander verknüpft.	Dieser Lernprozess ist durch die Integration subjektorientierter und objektorientierter Ansätze beim Filmerleben charakterisiert.
Dokumentarfilm als Argument über die Wirklichkeit	Dokumentarfilme sind zweckbestimmt/-orientiert. Sie sind keine Repräsentation von Realität, sondern liefern Argumente über die Version(en) von Realität, die in ihnen präsentiert wird.	Filmkompetenz ¹¹ ist ein komplexes Konstrukt, welches sich aus multiplen Literalitäten zusammensetzt, darunter multimodale, narrative, kommunikative,

¹¹ Filmkompetenz wird im Original mit dem Plural *film literacies* übersetzt, um der Vielschichtigkeit des Konzepts Ausdruck zu verleihen.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Erkenntnisse	Implikationen für die Konzeption von Dokumentarfilmen	Implikationen für das Lehren und Lernen mit Dokumentarfilmen
Dokumentarfilm als Rezeptionsmodus	Dokumentarfilme sind nicht nur durch Umstände ihrer Produktion und Distribution definiert, sondern auch durch den Prozess der Rezeption und das Film-erleben.	ästhetische, genrebezogene, digitale und kulturelle.
	Die Zuschauenden sind aktive Rezipient/innen, manchmal sogar Prosument/innen, insofern als dass sie das Genre in einem zirkulären, dialogischen Bedeutungskonstruktionsprozess mitgestalten und redesignen.	Bedeutungsvolle Interaktion mit Dokumentarfilmen kann durch komplexe Kompetenzaufgaben angeleitet werden.
Dokumentarfilm als multimodales Design	Rezipient/innen sind aktiv Handlungs-tragende/Designende im Bedeutungs-konstruktionsprozess.	Eine Balance zwischen (subjekt- und objektorientierter) Filmrezeption und produktiver Auseinandersetzung mit Filmen (Kommunikation und filmbezogene Produkte) ist notwendig.
	Jeder Dokumentarfilm erzeugt Bedeutung über verschiedene Kanäle, also auch durch eine Mischung aus Kanälen (Synästhesie).	
	Echtes Verständnis und Interaktion zwischen Rezipient/innen und dem Film ist das Resultat eines Prozesses der Immersion und Teilhabe, welcher es Rezipient/innen bzw. Lernenden erlaubt, aktiv an globalen Diskursen zu partizipieren.	

3 Entwurf einer Didaktik des Fiktionalen

Auf den in Tabelle 1 dargestellten Einsichten aufbauend¹² wurde an anderer Stelle (Römhild 2023: 13) das folgende, hier leicht adaptierte Design vorgeschlagen, welches eine mögliche Iteration eines Lernprozesses im Sinne einer Didaktik des Fiktionalen darstellt und im Folgenden detaillierter erklärt wird.

12 Dieses Design ist darüber hinaus auch das Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit vorhandenen filmdidaktischen Ansätzen (Römhild 2024), die hier nicht reproduziert wurden.

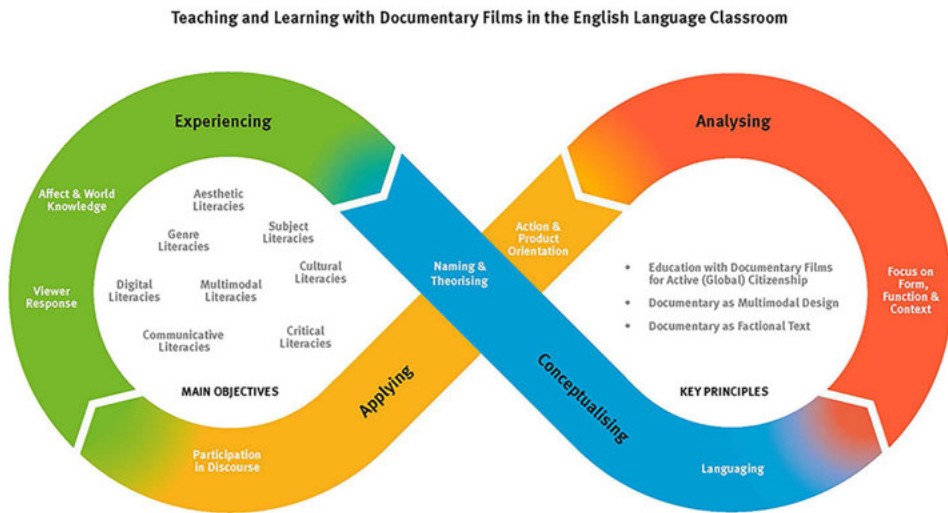


Abbildung 1: Ein Design des Lehrens und Lernens mit Dokumentarfilmen im Fremdsprachenunterricht (übersetzt; basierend auf Röhmschild 2023: 13)

Dieses Design ist eingebettet in das Paradigma eines kommunikativen, aufgabenbasierten Fremdsprachenunterrichts, der die Ausbildung von Diskursfähigkeit, das heißt soziale, diskursive Teilhabe zum Ziel hat. Dies wird in der Abbildung sowohl durch das Schlüsselprinzip „*Education with Documentary Films for Active (Global) Citizenship*“ als auch durch den Aspekt „*Participation in Discourse*“ im Feld der Anwendung („*Applying*“) ausgedrückt.

Das Design ist ferner in die *multiliteracies* Pädagogik eingebettet, die von der The New London Group (1996; Kalantzis et al. 2016) begründet wurde, die in ihrer sozialen Ausrichtung ebenso auf soziale Teilhabe abzielt. Am deutlichsten erkenntlich wird die Nähe zur *multiliteracies* Pädagogik in der Referenz auf die vier Wissensprozesse *Erfahren*, *Konzeptualisieren*, *Analysieren* und *Anwenden* und nicht zuletzt in der Namenswahl: Es handelt sich hier um ein Design – in Anlehnung an Kress’ (z. B. 2000a/b) Idee des *learning by design* oder *design-based learning*. Zum einen ergibt sich aus dieser Einbettung die Idee der Unabgeschlossenheit des Lernens mit Dokumentarfilmen (oder anderen Texten). Filmkompetenz wird als Konglomerat unterschiedlichster Fähigkeiten verstanden, die sich stets weiterentwickeln müssen, weil sich auch das Genre bzw. der Zieltext stetig weiterentwickelt. Lernen mit Dokumentarfilmen kann deshalb nie als abgeschlossen betrachtet werden. Zum anderen geht mit der Nähe zum Design-Ansatz einher, dass die hier dargestellte Abbildung nur eine mögliche Iteration des Lernprozesses repräsentieren kann. Das Design ist hochgradig adaptierbar auf unterschiedliche Situationen und Kontexte und der hier beschriebene Lernprozess kann sich in der Unterrichtspraxis gänzlich anders manifestieren; z. B. könnte ein Prozess besonders fokussiert werden; die Reihenfolge der Prozesse könnte anders gestaltet werden; Prozesse sind nie klar voneinander trennbar, sondern verlaufen mitunter parallel; etc.

Dem *design-based* und *multiliteracies* Ansatz liegen wichtige Annahmen über den Lernprozess und die Rolle der Lernenden zugrunde, die in der Abbildung Ausdruck finden (für Beispiele siehe Römhild 2022 und 2023: 270–284).

3.1 Erfahren

Aus der in diesem Beitrag geführten Diskussion zur Stellung des Dokumentarfilms im Spannungsfeld zwischen Fiktion und Non-Fiktion geht hervor, wie wichtig das emotionale Filmerleben bei Dokumentarfilmen als fiktionalen Texten ist. Aus filmwissenschaftlicher Perspektive hebt dies die Rolle der Lernenden hervor, welche nicht länger als passive Rezipierende, sondern als aktive Handlungstragende im dialogischen, dynamischen Bedeutungskonstruktionsprozess mit diesen Filmen gedacht werden (siehe auch Diskussionen zur Rezeptionsästhetik Iser 1987; Rosenblatt 1978; 1981 sowie Delanoy 2004; 2013). Die Erfahrung des Films kann als wirkmächtiger Ausgangspunkt zur Reflexion der eigenen Subjektivität und Positionalität in den relevanten Diskursen dienen – am Beispiel des Films *A Life on Our Planet* wären dies unter anderem die Diskurse zur Klimakrise und zum Verlust der Biodiversität. Dies wiederum kann im Fremdsprachenunterricht als Sprechanlass dienen, um jene Reflexionsleistungen zu verbalisieren und kommunikativ sichtbar zu machen und um die eigenen Eindrücke mit anderen zu diskutieren. Deshalb ist das Erfahren in besonderer Weise als Einstieg in eine Lerneinheit mit Dokumentarfilmen geeignet, weil es den Lernenden von Anfang an erlaubt, sich bewusst und aktiv in den Lernprozess einzubringen. Dabei ist einerseits wichtig zu betonen, dass zur Erfahrung alle Aspekte des multimodalen Designs „Dokumentarfilm“ herangezogen werden können und dass auch die eigene filmbezogene Handlung („*Applying*“ – sei es das kommunikative Handeln oder sogar das Erstellen eigener filmischer Produkte und Paratexte; siehe hierzu auch Blell et al. 2016: 36) erfahrbar ist. Zweitens ist hervorzuheben, dass bereits das Filmerleben/das Erfahren im Zeichen des Dokumentarfilms als faktionalem Text steht: Zwar wird kritisches Denken mitunter als das Gegenteil einer holistischeren Idee des Filmerlebens verhandelt (z. B. Viebrock 2016), jedoch könnte die Einsicht, dass Medien nie neutral sind (Kellner & Share 2019: 18; siehe auch Zitat weiter unten), als Ausgangspunkt für eine Diskussion des jeweiligen Dokumentarfilms bereits während der Rezeption dienen. Dokumentarfilme erzählen Geschichten, sie stellen Fakten nie neutral dar.

3.2 Konzeptualisieren

Dokumentarfilme lassen sich mit Lernenden als faktionale Texte und multimodale Designs begreifen, indem ihre Designelemente benannt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Hieran werden zwei wichtige Aspekte deutlich. Erstens ist das Konzeptualisieren eng mit dem Erfahren verknüpft bzw. davon abhängig. Es zeigt sich bereits hier, dass die vier Prozesse nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Zweitens ist das sogenannte *linguaging*, also die Versprachlichung, ein zentraler Prozess in der Konzeptualisierung von Texten. Kalantzis et al. (2016: 82) betonen, dass die Lernenden sich nun kritisch mit dem Text auseinandersetzen und dessen Design-

elemente beschreiben. Dabei nutzen sie bzw. eignen sie sich fachsprachliche Mittel an, im Fall des Dokumentarfilms also filmsprachliche Mittel. Dieser Prozess verläuft indes nicht linear in einer Progression von sogenannten BICS – *basic interpersonal communicative skills*/Alltagssprache – zu CALP – *cognitive academic language proficiency*/Fachsprache –, sondern vielmehr zirkulär und parallel (Römhild 2023: 229–235; siehe auch Meyer et al. 2015a/b). So eignen sich Lernende über Zeit und das wiederholte Auseinandersetzen mit Dokumentarfilmen fachliches Wissen und fachliche Sprache an, sowohl mit Blick auf den Inhalt als auch das Medium Dokumentarfilm.

3.3 Analysieren

Auf der Erfahrung und der Konzeptualisierung aufbauend, können Dokumentarfilme analysiert werden. Kellner und Share heben in diesem Zusammenhang die Signifikanz des Kontexts hervor:

Understanding the role of context is an essential part of reading and writing the world and the word. When a text (whether it involves printed words, an image, video, song, or T-shirt) is taken out of context, re-presented and/or remixed, understandings of its message will vary because of the different contexts that readers bring with them, their prior knowledge, beliefs and experiences. Moreover, the contexts of how the message is constructed, the politics of representation (the subjectivities of the people constructing the message, the bias of those sharing the information), the qualities of the medium through which the information is distributed, and the codes and conventions of the text likewise have influence. Context is highly important and always influences messages, regardless of whether listeners/readers/viewers are aware of it. No message can be neutral, and no technology can represent information without in some way affecting the message (Kellner & Share 2019: 18).

In diesen Aussagen wird deutlich, dass die Filmanalyse stark von der Erfahrung/vom Filmerleben abhängig ist. Hunter (2017) erklärt darüber hinaus, dass Filmanalyse immer in den drei Schritten Erkennen, Kontext beachten und Bedeutung erzeugen erfolgt, denn „*no shot has only one use*“ (Hunter 2017: 0:31–0:33). Um sich Dokumentarfilmen auf analytischer Ebene zu nähern, bietet sich unter anderem das sogenannte *Critical Media Literacy Framework* von Kellner und Share (2019: 8) an, welches Leitfragen für die Analyse bereithält:

- Wer sind die Personen in Entscheidungspositionen, die an der Erstellung des Textes beteiligt waren?
- Wie wurde der Text konstruiert und übermittelt/abgerufen?
- Wie beeinflusst meine Identität mein Verständnis von dem Text?
- Wie könnte der Text noch verstanden werden?
- Welche Werte, Haltungen/Ansichten und Ideologien werden in dem Text repräsentiert bzw. fehlen oder beeinflussen den Text?
- Warum wurde der Text erstellt und geteilt?
- Wen bevor- oder benachteiligt der Text?

Aus diesen Fragen geht hervor, dass Form, Funktion und Kontext untrennbar miteinander verknüpfte Kategorien der Filmanalyse sind und nie in Isolation betrachtet werden sollten. Eine integrierte Analyse eines Dokumentarfilms in Form, Funktion und Kontext erlaubt es unter anderem, den Text als Storytelling, also als faktional wahrzunehmen, zu hinterfragen und zu diskutieren.

3.4 Anwenden

Im kommunikativen, auf die Ausbildung von Diskursfähigkeit orientierten Fremdsprachenunterricht bildet sicherlich die kommunikative Anwendung den – im Sinne des Design-Ansatzes: vorübergehenden – Höhepunkt des Lernprozesses. Im Sinne des *design-based* Ansatzes ist hierunter jegliche Form der Anwendung oder filmbezogenen Handlung zu verstehen, also das Gestalten oder Designen eigener filmischer Produkte oder Paratexte, aber natürlich auch die sprachliche Produktion. Gleichzeitig kann die Anwendung aber auch den Ausgangspunkt für die weitere, tiefergehende Beschäftigung mit Dokumentarfilmen bilden, zum Beispiel in Szenarien, in denen Lernende zunächst Paratexte erstellen, diese mit Blick auf deren emotionalisierende Wirkung erfahren und analysieren und dann gegebenenfalls re-designen.

Die Ausrichtung einer Dokumentarfilmdidaktik an den in Tabelle 1 zusammengeführten Prinzipien und Einsichten, gepaart mit der Einbettung in *design-based*- und *multiliteracies*-Pädagogik, erlaubt es, während des gesamten Lernprozesses den Fokus auf die narrativen Elemente, das Storytelling, das Filmerleben und somit auf die (Selbst-)Wahrnehmung der Lernenden als aktive Handlungstragende bei der Bedeutungskonstruktion zu legen. So können Dokumentarfilme als faktionale Erzählungen und zweckgerichtete¹³ Texte ihr volles Potenzial entfalten. Sie können produktorientiert sowie kontextualisiert analysiert werden und als Unterrichtsgegenstand Sprechanlässe schaffen. Sprache spielt hierbei immer eine zentrale Rolle, sowohl während des Lernprozesses als Lerngegenstand und Medium zur Verständigung, als auch in Form des Ziels des Lernprozesses: der fremdsprachlichen Diskursfähigkeit. Eine solche Didaktik des Faktionalen wird der komplexen Textform gerecht und bietet einen Ausweg aus der dichotomen Herangehensweise, Dokumentarfilme zwischen Information und Manipulation, zwischen Fiktion und Non-Fiktion zu betrachten.

Literatur

- Allary, Mathias (2013): Die Aufhebung der Trennung von Fiktion und Dokumentarischem – Zum Film- und TV-Studiengang an der mhmK. In: Ballhaus, Edmund (Hrsg.): *Dokumentarfilm. Schulen – Projekte – Konzepte*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 42–48.
- Aufderheide, Patricia (2007): *Documentary Film. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

13 McLane (2012: 7) nutzt im englischen Original hierfür das Wort „*purposive*“ und deutet damit darauf hin, dass Dokumentarfilme neben Unterhaltung und kommerziellen Zielen auch noch weitere Ziele verfolgen, aber nicht manipulativ sind – zumindest nicht mehr oder weniger manipulativ als jedes andere Medium und jeder andere Text auch.

- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*, 37, 124–140.
- Blell, Gabriele & Surkamp, Carola (2016): (Fremd-)Sprachenlernen mit Film. Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 45: 1, 8–32.
- Blell, Gabriele; Grünewald, Andreas; Kepser, Matthis & Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Blell, Gabriele; Grünewald, Andreas; Kepser, Matthis & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 11–62.
- Bredella, Lothar & Lenz, Günter (1994): Einleitung. In: Bredella, Lothar & Lenz, Günter (Hrsg.): *Der amerikanische Dokumentarfilm. Herausforderungen für die Didaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 7–22.
- Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (2007): Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (Hrsg.): *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. München: kopaed, 11–30.
- Delanoy, Werner (2004): Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning am Beispiel von Meera Syals Roman *Anita and Me*. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 147–180.
- Delanoy, Werner (2013): Literature Learning and Teaching. Theory and Practice. In: Eisenmann, Maria; Delanoy, Werner & Matz, Frauke (Hrsg.): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19–47.
- Eitzen, Dirk (1995): When is a Documentary? Documentary as a Mode of Reception. In: *Cinema Journal*, 35: 1, 81–102.
- Eitzen, Dirk (2005): Documentary's Peculiar Appeals. In: Anderson, Joseph & Fisher Anderson, Barbara (eds.): *Moving Image Theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 181–199.
- Faulstich, Werner (1991): ‚Faction‘ – ein transnationales und supramediales Genre als Bestseller. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): *Literaturerfolg und Geschichte. Untersuchungen zu Medien-Bestsellern des Jahres 1950*. Bardowick: Wissenschaftlicher Verlag, 194–235.
- Genette, Gérard (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Genette, Gérard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachliche Vision*. Tübingen: Narr, 76–96.

- Henseler, Roswitha; Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2021): Real Life as Raw Material for a Myriad of Stories. Erzählen im Dokumentarfilm: Filmanalytische Kompetenzen erwerben. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 169 (Documentaries), 2–8.
- Hornung, Miriam (2013): Die Fiktion des nicht-fiktionalen Films. In: Ballhaus, Edmund (Hrsg.): *Dokumentarfilm. Schulen – Projekte – Konzepte*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 327–346.
- Hunter, Simon (2017): *How to Read Cinematography. Shot Analysis Explained. The Media Insider* [YouTube, online: <https://www.youtube.com/watch?v=dhWIDCnktwc>, 31.12.2023].
- Iser, Wolfgang (1987): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill; Chan, Eveline & Dalley-Trim, Leanne (2016): *Literacies Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kammerer, Ingo & Kepser, Matthis (2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Kammerer, Ingo & Kepser, Matthis (Hrsg.): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–72.
- Kellner, Douglas & Share, Jeff (2019): *The Critical Media Literacy Guide. Engaging Media and Transforming Education*. Leiden & Boston: Brill Sense.
- Klein, Christian & Martínez, Matías (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Klein, Christian & Martínez, Matías (Hrsg.): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. Stuttgart: Metzler, 1–13.
- Knut, Joachim (2021): *NDR distanziert sich von Dokumentarfilm „Lovemobil“* [Online: https://www.ndr.de/der_ndr/unternehmen/NDR-distanziert-sich-vom-Dokumentarfilmlovemobil,ineigenersache106.html, 03.07.2021].
- Kress, Gunther (2000a): Design and Transformation. New Theories of Meaning. In: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds.): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, VIC: Macmillan, 153–161.
- Kress, Gunther (2000b): Multimodality. In: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds.): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, VIC: Macmillan, 182–202.
- Lehrenkrauss, Elke (Regisseurin) (2019): *Lovemobil*. Deutschland: Elke Lehrenkrauss Production, NDR.
- Lenz, Bernd (1987): *Factification. Agentenbeispiele wie in der Realität. Wirklichkeitsanspruch und Wirklichkeitsgehalt des Agentenromans*. Heidelberg: Winter.
- Lumière, Louis (Regisseur) (1895): *Workers Leaving the Factory*. Frankreich: Lumière.
- Martínez, Matías (2016): Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. *Der Deutschunterricht* 4, 2–8.
- Marxl, Anika & Römhild, Ricardo (2023): Kritische Diskursfähigkeit im Fremdsprachenunterricht – Ein Beitrag zur Ausdifferenzierung eines Leitkonzepts schulischer Bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 52: 1, 102–117 [DOI 10.24053/FLuL-2023-0008].

- McLane, Betsy (2012): *A New History of Documentary Film*. New York: Continuum.
[DOI 10.5040/9781501340222]
- Meyer, Oliver; Coyle, Do; Halbach, Ana; Schuck, Kevin & Ting, Teresa (2015a): „A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making.“ *Language, Culture and Curriculum*, 28: 1, 41–57 [DOI 10.1080/07908318.2014.1000924].
- Meyer, Oliver; Halbach, Ana & Coyle, Do (2015b): *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning— Putting a Pluriliteracies Approach into Practice*. European Centre for Modern Languages.
- Minh-Ha, Trinh (1993): The Totalizing Quest of Meaning. In: Renov, Michael (ed.): *Theorizing Documentary*. New York: Routledge, 90–107 [DOI 10.4324/9780203700624–3].
- Minster, Mark (2010): The Rhetoric of Ascent in An Inconvenient Truth and Everything's Cool. In: Willoquet-Maricondi, Paula (ed.): *Framing the World. Explorations in Ecocriticism and Film*. Charlottesville: University of Virginia Press, 25–42.
- Nichols, Bill (1991): *Representing Reality. Issues and Concepts in Documentary*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Nichols, Bill (2001): *Introduction to Documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nichols, Bill (2017): *Introduction to Documentary* (3rd Edition). Bloomington: Indiana University Press.
- Paech, Joachim (1994): Einige Anmerkungen/Thesen zur Theorie und Kritik des Dokumentarfilms. In: Bredella, Lothar & Lenz, Günther (Hrsg.): *Der amerikanische Dokumentarfilm. Herausforderungen für die Didaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 23–38.
- Platinga, Carl (1989): *A Theory of Representation in the Documentary Film*. PhD dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Platinga, Carl (1997): *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*. New York: Cambridge University Press.
- Rabinowitz, Paula (1999): Sentimental Contracts. Dreams and Documents of American Labour. In: Walker, Janet & Waldmann, Diane (eds.): *Feminism and Documentary*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 43–62.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: South Illinois UP.
- Rosenblatt, Louise M. (1981): On Aesthetic as the Basis Model of the Reading Process. In: Garvin, Harry Raphael (ed.): *Theories of Reading, Looking and Listening*. Lewisburg: Bucknell UP, 17–31.
- Römhild, Ricardo (2022): Agency, Interactivity, Participation – Creating Hybrid Learning Spaces with Interactive Documentaries. In: Becker, Daniel & Matz, Frauke (Hrsg.): *Video Games and English Language Education/Designing Hybrid Learning Spaces. Anglistik: International Journal of English Studies* 33.1. Heidelberg: Winter, 223–239.
[DOI 10.33675/ANGL/2022/1/17].
- Römhild, Ricardo (2023): *Global Citizenship, Ecomedia, and English Language Education*. London/Cham: Palgrave Macmillan [DOI 10.1007/978-3-031-44674-0].
- Römhild, Ricardo (2024): Concepts of Film Literacies in (English) Language Education: A Critical Discourse Overview. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 49: 1, 107-137. <https://doi.org/10.24053/AAA-2024-0005>

- Scholey, Keith; Fothergill, Alastair & Hughes, Jonathan (Regisseure) (2020): *David Attenborough: A Life on Our Planet*. Vereinigtes Königreich: Silverback Films, World Wildlife Fund, Altitude Film Entertainment.
- Schryer, Catherine (1994): „The Lab vs. the Clinic. Sites of competing genres.“ In: Freedman, Aviva & Medway, Peter (eds.): *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 105–124.
- Seidl, Ulrich (Regisseur) (2012): *Paradies: Liebe*. Österreich: Ulrich Seidl Film Produktion GmbH.
- The New London Group (Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim et al.) (1996): A Pedagogy of Multiliteracies. *Harvard Educational Review*, 66: 1, 60–92.
- Viebrock, Britta (2016): Fostering Film Literacy in English Language Teaching. In: Viebrock, Britta (Hrsg.): *Feature Films in English Language Teaching*. Tübingen: Narr, 13–30.
- Volkman, Laurenz (2007): Our „Favourite American“ – Teaching Michael Moore. *American Studies*, 52: 3, 372–379.
- Weber, Thomas (2019): Neue medienwissenschaftliche Perspektiven auf den dokumentarischen Film. In: Heinze, Carsten & Schlegelmilch, Arthur (Hrsg.): *Der dokumentarische Film und die Wissenschaften. Film und Bewegtbild in Kultur und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 77–93 [DOI 10.1007/978-3-658-20832-5_4].
- Weik von Mossner, Alexa (2014): Emotions of Consequence? Viewing Eco-documentaries from a Cognitive Perspective. In: Weik von Mossner, Alexa (ed.): *Moving Environments. Affect, Emotion, Ecology, and Film*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 41–60.

**Schulische, hochschulische und
außerschulische Dimensionen**

Grenzen der Beurteilung und der Curricula? Untersuchungen zu Englisch-Abschlussnoten auf der Sekundarstufe I und zu einer standardisierten Eintrittsprüfung an der Berufsfachschule

MICHAEL PRUSSE¹, LUKAS ROSENBERGER²

Abstract

Der Beitrag fokussiert auf die Kompetenzen in der englischen Sprache an der Grenze zwischen öffentlicher Schule (Sekundarstufe I) und Berufsfachschule (Ausrichtung Wirtschaft). Dort existiert ein traditionelles Misstrauen der Betriebe gegenüber der Exaktheit der schulischen Benotung. Die Lernenden reichten ihre Abschlusszeugnisse beim Eintritt in die Berufsfachschule ein und absolvierten einen normierten Einstufungstest. Der Vergleich der Schulnoten mit den Ergebnissen des Einstufungstests ergab überraschend eine Korrelation von mittlerer Effektstärke. Im Weiteren zeigen die Daten, dass die nationalen Lehrplanvorgaben für Wirtschaftsschulen die guten Englischkenntnisse der Eintretenden nicht berücksichtigen und für die Abschlüsse Ziele setzen, die für mindestens 60 % der Lernenden unterhalb des Niveaus sind, welches sie mitbringen. Dies deutet auf mangelhafte vertikale Kohärenz im Schweizer Bildungssystem hin.

This study investigates English language competences at the border between secondary level I and vocational business schools in Switzerland. Students had to hand in their report sheets from secondary school when entering business school where one yearly intake was submitted to the Oxford Online Placement Test. Whereas there is a traditional suspicion that the marks students are awarded at secondary school cannot be trusted, a correlation analysis of the data surprisingly reveals that there is a medium effect size. Furthermore, the data suggests that at least 60% of the students enter with the level or even a higher level of competence than the curricula at business schools expect on graduation. Thus, the results of the study illuminate a certain lack of vertical coherence within the Swiss education system.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Michael Prusse, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Master Fachdidaktik, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, E-Mail: michael.prusse@phzh.ch.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Lukas Rosenberger, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Master Fachdidaktik, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, E-Mail: lukas.rosenberger@phzh.ch.

1 Einleitung

Im Bildungswesen der deutschsprachigen Länder werden verschiedene Schulstufen, Gliederungen, aber auch Übertritte differenziert. Diese ‚Grenzen‘ separieren unterschiedliche Leistungsgruppen, Altersstufen und Ausbildungsgänge; sie definieren gleichzeitig eine Reihe von Übergängen, von der einen Stufe zur nächsten, von einem Bildungsgang zu einem anderen, sowie beispielsweise den Schuleintritt oder den Austritt aus der (obligatorischen) Schule. Ein besonderes Augenmerk verdienen die bedeutenden Schnittstellen in schulischen Laufbahnen, beispielsweise diejenige zwischen obligatorischer und nachobligatorischer Schule, zwischen schulischem und außerschulischem Lernen oder zwischen Schule und Studium oder Schule und Beruf. In diesem größeren Kontext findet sich eine weitere Grenze, nämlich die zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrgängen – und dabei ist speziell der Übertritt aus der Volksschule an eine Berufsfachschule markant, weil damit ein Wechsel vom Lernen in einer Vollzeitschule zum Lernen in einem Ausbildungsbetrieb kombiniert mit Unterricht an der Berufsfachschule verbunden ist. Innerhalb dieser dualen Ausbildung gilt insbesondere der Fremdsprachenunterricht an Berufsfachschulen, seinerseits an einer fluiden Grenze zwischen Allgemeinbildung und Berufsorientierung gelegen, schon seit geraumer Zeit und noch immer als unterbeforschter Bereich (siehe z. B. Brohy & Gurtner 2011; Vogt & Funk 2021) oder, wie Maltritz (2016: 3) es formuliert, als „stiefmütterlich behandelt“.

An der Pädagogischen Hochschule Zürich existiert seit 2016 eine projektbezogene Kooperation mit verschiedenen lokalen Berufsfachschulen, die bezweckt, vertiefere Erkenntnisse im Umfeld des berufsbezogenen Fremdsprachenerwerbs zu generieren. Eine Pilotstudie und eine erste Untersuchung aufgrund dieser Zusammenarbeit beschäftigten sich primär mit der Perspektive von Englischlehrkräften an Berufsfachschulen (Prusse & Rosenberger 2019; 2021). Im Verlauf diverser Datenerhebungen gerieten dann zunehmend die Kompetenzen der Lernenden in den Fokus, und zwar zu zwei relevanten Zeitpunkten: zu Beginn und beim Abschluss der dualen Ausbildung (Prusse & Rosenberger 2021). Zusätzlich zu diesen bereits vorliegenden Analysen ist im Rahmen dieser Forschungsk Kooperation eine Dissertation in Erarbeitung, welche die quantitativen Erhebungen zu den erzielten Kompetenzniveaus mittels qualitativer Befragungen in der Schule (Berufslernende und Englischlehrkräfte) und in den Betrieben (Ausbildungsverantwortliche) komplementieren wird.

Die nachfolgend dargestellte Teiluntersuchung beleuchtet dementsprechend nur einen kleinen Ausschnitt aus einem größeren Projekt, das diverse Datenerhebungen umfasst (siehe Abb. 1 unten). Die Lehrkräfte, die in der ersten Untersuchung, einer Pilotstudie, in semistrukturierten Leitfadeninterviews zu ihrem Verständnis von berufsorientiertem Englisch befragt wurden, gaben im Verlauf dieser Gespräche den Anstoß für die weiteren Erhebungen. Sie vertraten in den protokollierten Interviews nämlich die Einschätzung, dass sie das Niveau der neueintretenden Lernenden zu Beginn der Berufsfachschule als verhältnismäßig hoch erachteten, und äußerten gleichzeitig den Verdacht, dass, gemessen an den mitgebrachten Kompetenzen, das Niveau der Curricula

und der Abschlussprüfungen an der Berufsfachschule die Lernenden systematisch unterforderten (Meier Leu 2020). Um diese Hypothese zu überprüfen, erfolgten einerseits Leistungsmessungen an verschiedenen Berufsfachschulen bei den eintretenden Lernenden und andererseits systematische Auswertungen der an einer spezifischen Schule erfassten Abschluss- bzw. Austrittskompetenzen.

In einem ersten Schritt wird nun das Projektumfeld beschrieben: Es wird insbesondere die Schnittstelle zwischen Volksschule und Berufsbildung in der Schweiz erläutert und im Schweizer Bildungssystem verortet. Danach richtet sich der Fokus auf die Teiluntersuchung, die im Zentrum dieses Beitrags steht – ein Vergleich der Abschlussnoten am Ende der Sekundarstufe I mit den Ergebnissen einer standardisierten Eintrittsprüfung an der Berufsfachschule – und abschließend werden die Erkenntnisse daraus wieder in den erweiterten schweizerischen Bildungskontext gestellt und kommentiert.

2 Ausgangslage

Die an der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführten Projekte zum Englischunterricht in der Berufsbildung sind aufgrund der finanziellen und personellen Ressourcenlage notwendigerweise von begrenzter Natur. In der ersten Projektphase wurden primär semistrukturierte Leitfadeninterviews mit Englischlehrkräften durchgeführt und die Bildungsverordnungen, Curricula und Lehrabschlussprüfungen im Hinblick auf die Anforderungen im berufsorientierten Englischunterricht analysiert (Prusse & Rosenberger 2019). Die Datenerhebungen bei den Lernenden, mit Ausnahme der in Arbeit begriffenen Promotion, beschränken sich im Wesentlichen auf die Durchführung einer standardisierten Prüfung zu Beginn des Schuljahrs 2020 mit einem ganzen Jahrgang von Lernenden an verschiedenen Berufsfachschulen. Davon interessiert in der vorgestellten Untersuchung lediglich der Datensatz einer großen und deshalb repräsentativen Wirtschaftsschule (siehe Abb. 1 unten). Im Rahmen dieses Sprachtests wurden weitere soziodemographische Daten erhoben sowie die Noten im Fach Englisch an der vorhergehenden Schule erfragt. Zudem profitierte das Forschungsteam vom Umstand, dass bei den austretenden Berufslernenden das erreichte Kompetenzniveau im Englischen über einen Zeitraum von insgesamt acht Jahren ausgewertet werden konnte, da die Wirtschaftsschule, die im Zentrum dieser spezifischen Untersuchung steht, diese Daten systematisch archiviert und den Forschenden für statistische Berechnungen zur Verfügung stellte. Aufgrund dieses akkumulierten Datensatzes können somit gesichert gewisse Entwicklungen zum Englisch-Kompetenzniveau der austretenden Lehrlinge festgehalten werden, die sich über den erfassten Zeitraum 2012–2019 erstrecken.

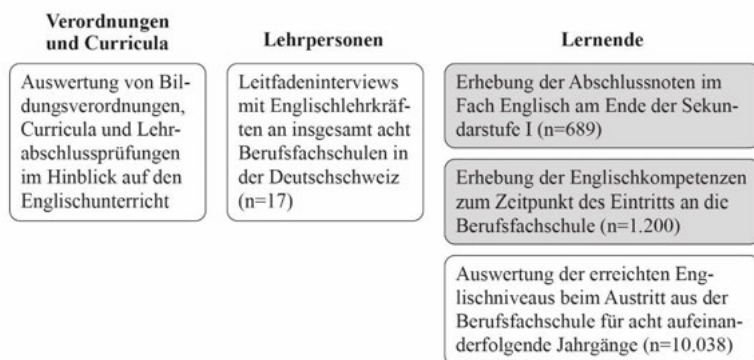


Abbildung 1: Übersicht über die Datenerhebungen (eigene Darstellung). Die grau hinterlegten Erhebungen sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Die festgestellten Tendenzen könnten mit größerer Wahrscheinlichkeit akkurater bestätigt werden, wenn es möglich wäre, über jährliche Eintrittserhebungen der jeweils neu beginnenden Lernenden ebenfalls regelmäßig Daten zu ihren Englischkompetenzen zu sammeln und somit auch für diesen Zeitpunkt (Eintritt in die Berufsfachschule) auf eine mehrjährige gesicherte Datenreihe zurückzugreifen. Verlässliche Längsschnittuntersuchungen wären demnach ein Desiderat, um der Bildungspolitik nachhaltige Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung zu stellen. Bedauerlicherweise ist das nicht der Fall und somit beruhen die Daten, mit Ausnahme der oben erwähnten Austrittskompetenzen, auf einer Momentaufnahme. Bei der nun im Zentrum stehenden Datenauswertung handelt es sich deshalb nicht um einen Längsschnitt, sondern nur um einen Einblick in die Ergebnisse eines Jahrgangs aufgrund von zwei vorhandenen Datensätzen. Die damit erfolgten statistischen Berechnungen gestatten es, im Wissen um diese Einschränkung gewisse Überlegungen anzustellen. Ein erweiterter Blick auf die tatsächlichen berufssprachlichen Kompetenzen der Lernenden wird zudem möglich sein, wenn die Promotionsarbeit fertiggestellt ist, da diese neben den hier erwähnten Tests in einer kleinen Stichprobe auch die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben untersucht.

Zunächst erfolgt an dieser Stelle eine Einführung für Leserinnen und Leser, die mit dem Bildungssystem der Schweiz nicht im Detail vertraut sind, damit ersichtlich wird, an welcher Schnittstelle oder schulischen Grenze die Daten zu positionieren sind. Die untenstehende Übersicht (Abb. 2) zeigt das Bildungssystem der Schweiz. Auf der linken Seite sind die allgemeinbildenden Ausbildungsgänge abgebildet, von der Volksschule (Kindergarten – Primarschule – Sekundarschule) über die Gymnasien an die Hochschulen; auf der rechten Seite befinden sich im Nachgang zur Volksschule die berufsbildenden Lehrgänge. Die vorgestellte Untersuchung bezieht sich auf den Übertritt zwischen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II, und zwar spezifisch

von der Sekundarstufe I an eine Wirtschaftsschule (berufliche Grundbildung), die den Erwerb eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) im Berufsfeld ‚Wirtschaft und Verwaltung‘, ISCED Bildungsfeld 34, ermöglicht (Andersson & Olsson 1999).

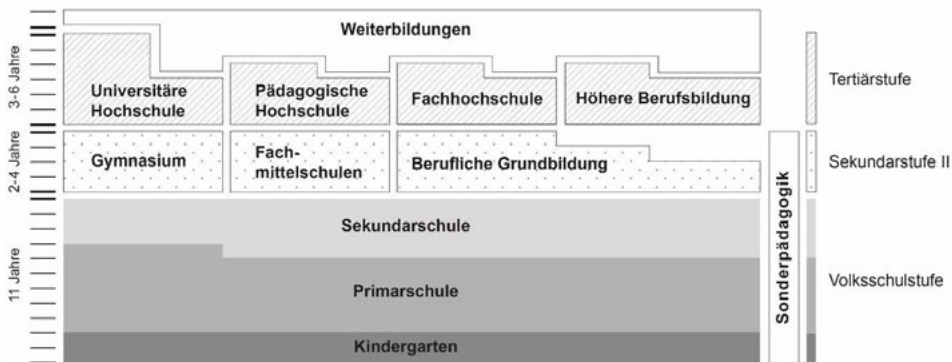


Abbildung 2: Bildungssystem der Schweiz (Quelle: Pädagogische Hochschule Zürich)

Die gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz variiert zwischen 12,9 % und 33,6 %, je nach Kanton, und ist beispielsweise in der französischsprachigen Schweiz deutlich höher als in der Deutschschweiz (dabei sind Abschlüsse der Berufsmaturität und der Fachmaturität allerdings nicht eingeschlossen; diese eröffnen in der Regel den Zugang zu Fachhochschulen respektive pädagogischen Hochschulen). Diejenigen Jugendlichen, die keinen allgemeinbildenden Abschluss auf der Sekundarstufe II anstreben, finden großmehrheitlich ihren Weg in die Berufsbildung (also mindestens 65 % der Schülerinnen und Schüler). Dabei gibt es Berufe, die sich einer besonderen Beliebtheit unter den Lernenden erfreuen, und ein Ausbildungsplatz in einem Betrieb respektive einer Verwaltungseinheit im Berufsfeld ‚Wirtschaft und Verwaltung‘ gehört eindeutig zu den begehrtesten. Diese Popularität äußert sich bezeichnenderweise darin, dass dieser Bildungsgang mit total 11.629 Abschlüssen (2022) mit deutlichem Abstand die zahlenmäßig größte duale Ausbildung in der Schweiz konstituiert (BFS 2023).

3 Untersuchung

Die Wirtschaftsschule KV Zürich ist die größte Schule dieses Typs in der Schweiz und fungiert aufgrund der großen Anzahl der jährlich eintretenden Lernenden als repräsentatives Sample für die Untersuchung (die im Schuljahr 2020 beginnenden 1.057 Lernenden machen im Verhältnis gut 8 % der in der gesamten Schweiz in diesem Berufsfeld im gleichen Jahr begonnenen 12.814 Lehrverhältnisse aus). An dieser Schule wurde zu Beginn des Schuljahres 2020/21 mit sämtlichen neu eintretenden Lernenden der Einstufungstest *Oxford Online Placement Test* (OOPT) durchgeführt, um das effektive Sprachniveau in Englisch jeder beziehungsweise jedes einzelnen Lernenden zu bestimmen ($n = 1.057$). Beim OOPT handelt es sich um einen adaptiven Sprachtest, der mit-

hilfe einer umfangreichen Datenbank das Sprachkompetenzniveau möglichst präzise eruiert (Purpura n. d.; Purpura 2016). Der OOPT beschränkt sich auf die zwei Kompetenzbereiche *Use of English* und *Listening*, weshalb die Ergebnisse des OOPT nicht direkt mit den Resultaten von Qualifikationsverfahren (QV), Zertifikatsprüfungen oder Noten im Schulfach Englisch vergleichbar sind, die sich jeweils um ein umfassendes Bild zu den fremdsprachlichen Kompetenzen bemühen. Allerdings liefert der OOPT durch das standardisierte Verfahren eine verlässliche Einschätzung der Sprachkenntnisse in diesen beiden Bereichen (Hörverstehen, Grammatik und Vokabular), die beide auch Bestandteil von Zertifikatsprüfungen, dem QV und dem schulischen Englischunterricht sind.

Von allen Lernenden dieser Kohorte wurde zudem die Abschlussnote im Fach Englisch an der direkt vorgängig besuchten Schule erhoben. Diese Noten wurden den jeweiligen Zeugnissen entnommen, die die Lernenden als Teil ihrer Anmeldung an der Wirtschaftsschule einreichen mussten. Die entsprechenden Zeugniskopien waren zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht komplett, weshalb die Anzahl der vollständigen Datensätze im Vergleich zur Anzahl der Lernenden, die den OOPT absolvierten, reduziert ausfiel.³ Für den Vergleich der Englischnote an der vorgängig besuchten Schule mit dem Resultat des OOPT liegen insgesamt $n = 694$ vollständige Datensätze vor.

In der untersuchten Kohorte von Lernenden erfolgte der Übertritt in die Berufslehre aus den folgenden vorgängig besuchten Schulen:

- Sekundarschule (Sekundarstufe I) ($n = 590$)
- Mittelschule/Gymnasium ($n = 25$)
- Berufsfachschule ($n = 10$)
- Berufswahlschule ($n = 29$)
- Brückenangebote ($n = 27$)
- Unvollständige, nicht zuordenbare Angaben ($n = 13$)

Für die im Folgenden dargestellte Untersuchung der Korrelation der vorgängig erzielten Abschlussnoten im Fach Englisch mit dem Resultat des OOPT werden nur die Daten derjenigen Lernenden berücksichtigt, die aus der Sekundarschule (Sekundarstufe I) in die Berufslehre übergetreten sind, da dies dem direkten Bildungsweg entspricht und diese Kategorie auch die deutlich umfangreichste ist ($n = 590$ bzw. 85 % des Samples). Dies entspricht der obersten Kategorie der oben aufgeführten Herkunftsschulen. Bevor die Ergebnisse nun analysiert werden, wird zunächst das wesentliche Ziel erläutert, das die Autoren mit dem Datenvergleich verfolgten, und es werden die Hypothesen vorgestellt, die im Vorfeld zu diesen Berechnungen aufgestellt wurden und die in der Folge begründet werden.

3 Der folgende Hinweis ist möglicherweise für das Verständnis der in der Folge gezeigten Resultate notwendig: Das Schweizer Notensystem vergibt Bewertungen zwischen 1 und 6, wobei die 1 für eine sehr schwache, die 6 für eine sehr gute Leistung steht. Im Gegensatz zum deutschen System gibt es drei ungenügende Noten (1, 2, 3) und drei genügende (4, 5, 6). Es werden in der Regel auch halbe Noten vergeben, also zum Beispiel 5,5 für eine gute bis sehr gute Leistung.

4 Ziel und Hypothesen

Das primäre Ziel der vergleichenden Untersuchung war es, die Sprachniveaus an der Grenze zwischen Volksschule und Berufsfachschule zu plausibilisieren. Das Erkenntnisinteresse wurde von der folgenden zentralen Hypothese geleitet:

Die Abschlussnoten der Sekundarstufe I korrelieren nicht oder nur in einem sehr beschränkten Maß mit den Ergebnissen aus dem *Oxford Online Placement Test* beim Eintritt in die Berufsfachschule.

Diese Hypothese stützt sich auf die folgenden vier Begründungen:

1. Es herrscht aufseiten der Deutschschweizer Berufsbildung generell ein systemisches Misstrauen gegenüber den Noten in der Volksschule (s. z. B. Olivier 2009). Betriebe, die Berufslernende ausbilden, halten fest, dass die Noten der Volksschullehrkräfte aus ihrer Perspektive nicht zuverlässig über die Kompetenzen der Lernenden Auskunft geben, und haben deshalb das System der Multichecks eingeführt. Die am Computer durchgeführten Multichecks überprüfen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und testen neben Schulwissen auch Fähigkeiten, „wie Logik, Kurzzeitgedächtnis, Merkfähigkeit, räumliches Vorstellungsvermögen und Konzentrationsfähigkeit“ (Gateway One 2023). Zahlreiche Betriebe verlangen einen Multicheck, wenn sie Lehrstellen ausschreiben, und garantieren damit den Anbietern dieser Tests jährlich einen beträchtlichen Umsatz.
2. Da die Ausbildung von Englischlehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Zürich lediglich 40 Kreditpunkte (ECTS) umfasst (Sekundarlehrkräfte werden für mindestens vier Unterrichtsfächer ausgebildet), steht im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung nur eine sehr beschränkte Zeit für den Aufbau und Erwerb von *Test Literacy* zur Verfügung. Die Vermutung liegt nahe, dass die Noten deshalb in einem beträchtlichen Ausmaß streuen beziehungsweise variieren.
3. Trotz Lehrmitteln und Lehrplänen, die mittlerweile flächendeckend kompetenzorientiert aufgebaut sind, halten zahlreiche Lehrkräfte weiterhin an der sozialen Bezugsnorm ‚Klasse‘ fest und orientieren sich nicht an zu erreichenden Kompetenzniveaustufen. Diese Differenz zwischen normorientierter Beurteilung (Normalverteilung innerhalb einer Klasse) und kriterienorientierter Beurteilung (inwiefern wurden definierte Kompetenzniveaus erreicht) führt ebenfalls zu Diskrepanzen zwischen den Schulnoten und den OOPT-Ergebnissen.
4. Es gibt markante Unterschiede zwischen den einzelnen Sekundarschulen, aus denen die Lernenden in die Berufsschule eintreten: Sie stehen in städtischen und ländlichen Gebieten, bestehen aus kleineren und größeren Schuleinheiten und unterscheiden sich auch in der Anzahl der Lehrkräfte mit teilweise großen und an anderen Schulen verhältnismäßig kleinen Englischteams. Aufgrund dieser erheblichen Heterogenität ist zwischen den an der Volksschule vergebenen Noten und dem standardisierten Test ebenfalls ein uneinheitliches Verhältnis zu erwarten.

5 Korrelation zwischen den Abschlussnoten Englisch der Sekundarstufe I und dem Gesamtergebnis (Score) des Oxford Online Placement Tests

Für die Berechnung der Korrelation werden vorgängig Ausreißer und Extremwerte eliminiert, das bedeutet, innerhalb jeder Gruppe mit der gleichen Abschlussnote in Englisch werden diejenigen Datenpunkte entfernt, deren OOPT-Score mehr als das 1,5-Fache (Ausreißer) oder mehr als das Dreifache (Extremwerte) des Interquartilsabstands unterhalb des ersten beziehungsweise oberhalb des dritten Quartils liegen. Es werden dadurch zwei Ausreißer und ein Extremwert aus dem Datensatz entfernt.

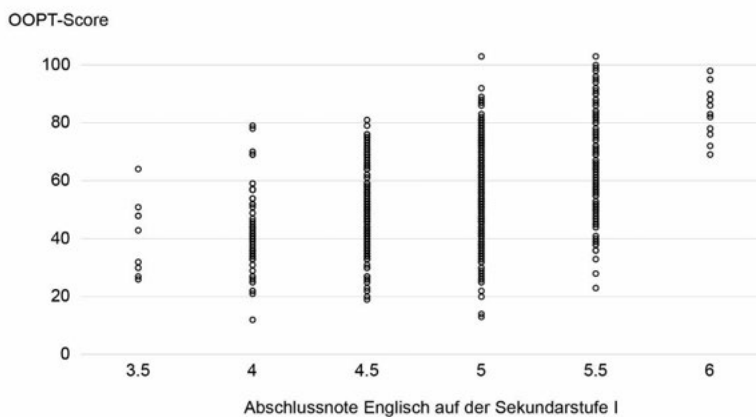


Abbildung 3: Streudiagramm Abschlussnote Englisch auf der Sekundarstufe I – OOPT-Score für vorgängig besuchte Schultypen: nur Sekundarstufe I, unter Ausschluss von Ausreißern und Extremwerten ($n = 587$)

Da die Schulnoten eine ordinalskalierte Variable darstellen, wurde zur Berechnung der Korrelation mit dem OOPT-Score eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Nach Spearman ergibt sich eine signifikante Korrelation von $\rho = .433$ ($p < .001$), was nach Cohen einer mittelstarken Korrelation entspricht (Cohen 1988). Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass Cohen ab $\rho \geq .5$ sogar von einer starken Korrelation spricht.

Trotz der beträchtlichen Streuung der Werte des OOPT-Scores innerhalb der Gruppen mit der gleichen Abschlussnote in Englisch besteht also eine signifikante mittelstarke Korrelation zwischen dem OOPT-Score und der Abschlussnote in Englisch der Sekundarstufe I. Es kann demnach festgehalten werden, dass trotz der in Abbildung 3 oben deutlich sichtbaren Streuung die Abschlussnoten auf der Sekundarstufe I mit den standardisierten Niveaus des *Oxford Online Placement Tests* mittelstark korrelieren. Die angebliche Unzuverlässigkeit der Noten auf der Sekundarstufe I muss zumindest für

das Schulfach Englisch vorsichtig hinterfragt werden (das werden die Testanbieter, deren Geschäft auf der vermeintlichen starken Unzuverlässigkeit basiert, nicht unbedingt positiv zur Kenntnis nehmen).

6 Mögliche Erklärungen

Die erste Erklärung lautet, dass diese Korrelation ein Zufallsergebnis darstellt, da lediglich die Daten dieses einen Jahrgangs vorliegen. Möglicherweise könnte eine Wiederholung über mehrere Jahre hinweg die Korrelation bestätigen; das Gegenteil könnte aber ebenso gut eintreffen und damit wäre die Korrelation dann eben nicht bestätigt. Um eine derartige Längsschnittuntersuchung vorzunehmen, fehlen im gegenwärtig laufenden Projekt bedauerlicherweise die finanziellen Ressourcen.

Zweitens: Die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule hat trotz der beschränkten zeitlichen Ressourcen einen nachhaltigeren Effekt als angenommen. Um diesen zu belegen, müssten allerdings Erhebungen zur *Test Literacy* der Volksschullehrkräfte erfolgen – dafür bräuchte es eine belastbare Stichprobe, die im gegenwärtigen Umfeld von erheblichem Lehrkräftemangel im Kanton Zürich nur schwierig zu bewerkstelligen wäre.

Drittens: Der kompetenzorientierte Aufbau der Lehrmittel wirkt handlungsleitend für den Englischunterricht und führt dazu, dass die entsprechenden Fachnoten sich vermehrt an den kompetenzorientierten Standards orientieren. Eine entsprechende vertiefte Untersuchung wäre allerdings komplex, da aus dem *Verzeichnis der obligatorischen und alternativ-obligatorischen Lehrmittel 2022/23 im Kanton Zürich* insgesamt drei verschiedene Lehrmittel auf der Sekundarstufe I eingesetzt werden können (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2021). Dabei handelt es sich um die Lehrwerke:

- *Voices 1* (Autorenteam 2009)
- *New Inspiration 2* (Garton-Sprenger & Prowse 2011)
- *English Plus 2* (Wetz & Pye 2016)

Diese drei Lehrmittel sind in sehr unterschiedlichem Maße kompetenzorientiert und – wie leider aus anekdotischer Evidenz bekannt ist – garantiert ein kompetenzorientiertes Lehrmittel noch keinen entsprechend kompetenzorientierten Unterricht. Trotzdem lässt sich die Annahme treffen, dass die Lehrkräfte aufgrund der Methodik der verwendeten Lehrmittel mehr oder weniger kompetenzorientiert unterwegs sind.

Die letzte mögliche Erklärung hat mit dem nach Sprachkompetenzen gegliederten Zeugnisformular zu tun, das im Rahmen der Kompetenzorientierung in den Lehrplänen eingeführt wurde (Reusser & Stebler 2013). Dieses Formular, welches Leistungsmessungen im Hörverstehen, im Leseverstehen, im Sprechen und im Schreiben erfordert, hat zweifellos zu einer Diversifizierung bei den Englischprüfungen geführt, die in der Vergangenheit doch stark auf das Überprüfen von Kenntnissen des Vokabulars und der englischen Grammatik fokussierten. Englischlehrkräfte im Kanton Zürich differenzieren deshalb unterschiedliche Kompetenzniveaus in den verschiedenen

Sprachfertigkeiten und daraus ergibt sich – so die Interpretation der Ergebnisse – dann mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit eine Note, die mit den standardisierten Erhebungen des *Oxford Online Placement Tests* zumindest mittelstark korreliert.

Möglicherweise könnte durch einen regelmäßigeren Einsatz von standardisierten Englischtests an der Volksschule die entsprechende Korrelation noch gesteigert werden – ein breiter bildungspolitischer Konsens für eine derartige Entwicklung ist jedoch zum jetzigen Zeitpunkt in den Deutschschweizer Kantonen nicht absehbar.

7 Das Ergebnis im Gesamtkontext der Untersuchungen

Die bemerkenswerten Ergebnisse aus dem *Oxford Online Placement Test* wurden 2021 anlässlich der DGFF Duisburg-Essen erstmals einem größeren Publikum aufgezeigt und im gleichen Jahr mit einigen Hinweisen zu den sich daraus ergebenden Problemen publiziert (Prusse & Rosenberger 2021). Die drei nach Niveaus differenzierten untersuchten Gruppen von Lernenden existieren nach einer im August 2023 in Kraft getretenen Reform der Ausbildung an Wirtschaftsschulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr (SBFI 2021). Bei der alten Berufslehre für zukünftige Kauffrauen und Kaufmänner wurden für die Ausbildungsniveaus B (= Basis Grundbildung) und E (= erweiterte Grundbildung) Abschlusskenntnisse auf Niveau B1 gemäß dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) vorausgesetzt: Die Auswertungen verdeutlichen, dass 60 % der eintretenden Berufslernenden dieses Kompetenzniveau beim B-Profil bereits mitbrachten oder bereits weiter fortgeschritten waren; beim anspruchsvolleren E-Profil waren es sogar 77 %. Das M-Profil – M steht für Berufsmaturität – musste das Niveau B2 bei Abschluss der Ausbildung erreichen (SBFI 2013) und in dieser Gruppe brachten 73 % die geforderten Austrittskenntnisse bereits mit oder konnten sogar ein noch höheres Kompetenzniveau ausweisen. Anhand des soeben vorgestellten Vergleichs, welcher die Ergebnisse des OOPT plausibilisiert, können die Grenzen der Curricula in der Berufsbildung noch deutlicher aufgezeigt werden. Im Anschluss an die Volksschule weisen diese eindeutig eine mangelnde vertikale Kohärenz auf.

Kurz zusammengefasst bedeutet dies, dass Lernende, die am Ende der Sekundarstufe I teilweise bereits über Englischkenntnisse auf dem Niveau C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) verfügen, in der darauffolgenden Berufsfachschule auf Niveau B1 beschult beziehungsweise rückbeschult werden. Die neue, seit diesem Sommer in Kraft getretene und rein kompetenzorientierte Ausbildung von Lernenden im Bereich ‚Wirtschaft und Administration‘ erfordert an der Berufsfachschule weiterhin lediglich das Niveau B1 (SKKAB 2021), wobei gemäß kritischer Einschätzung die „Formulierung und Operationalisierung der Leistungsziele handwerklich nicht gelungen“ (Ackermann & Heinecke 2023: 7) sind. In ihrer allgemeinen (und nicht spezifisch fremdsprachenbezogenen) Analyse des neuen Lehrplans bezeichnen Ackermann und Heinecke (2023: 7) zudem die Konkretisierungsgrade der Leistungsziele als uneinheitlich: „einige sind feinmaschig und überprüfbar; andere sind

grobschlächtig und somit nicht direkt überprüfbar“. Als Illustration für diese Problematik kann beispielsweise die Handlungskompetenz d6, ‚Anspruchsvolle Beratungs-, Verkaufs- und Verhandlungssituationen mit Kunden oder Lieferanten in der Fremdsprache gestalten‘, aus dem Bildungsplan beigezogen werden (SKKAB 2023: 33). Gefordert wird, dass die Lernenden, wohlgemerkt auf Niveau B1, diese Gesprächssituation folgendermaßen bewältigen: „Sie wenden Small Talk-Techniken an“ und „Sie überprüfen die Angemessenheit der Inhalte und die Qualität des Small Talks“ (SKKAB 2023: 33).

Die grundsätzliche Orientierung an Handlungskompetenzen ist in der Berufsbildung in der Schweiz schon seit geraumer Zeit etabliert und aus fremdsprachendidaktischer Perspektive gibt es dagegen nicht viel einzuwenden, außer, dass das angestrebte Austrittsniveau mit B1 gemäß GERS neben der unpräzisen Beschreibung der angestrebten kommunikativen Kompetenzen auch viel zu tief angesetzt ist.

Das Paradoxe an dieser Situation ist, dass beispielsweise die Fachhochschulen mit den Studienrichtungen in Betriebswirtschaft von den eintretenden Absolventinnen und Absolventen einer Berufsmaturität (also dem M-Profil) ein Niveau C1 erwarten (also genau das Niveau, über das sie am Ende der Sekundarstufe I teilweise bereits verfügen). Somit hat die Rückbeschulung an den Wirtschaftsschulen den Effekt, dass die Lernenden selbst dafür sorgen müssen, beispielsweise über außerschulische Aktivitäten, ihre guten Englischkenntnisse beizubehalten. Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die im Fokus stehende Wirtschaftsschule KV Zürich diesem Umstand mit einem breiten Angebot an Freifachkursen Rechnung trägt. Im Rahmen dieser optionalen Unterrichtseinheiten können die Lernenden sich auf ein anerkanntes Sprachzertifikat internationaler Anbieter vorbereiten.

Die ansehnlichen Kompetenzniveaus im Englisch der Sekundarschülerinnen und -schüler, die eine Berufslehre im Bereich Wirtschaft und Administration absolvieren, haben selbstverständlich nicht nur mit dem Englischunterricht in der obligatorischen Schule zu tun, sondern auch mit dem enormen Prestige dieser Sprache und ihrer medialen Omnipräsenz bei zahlreichen Freizeitbetätigungen wie Computerspielen, Fernsehserien, Social Media und weiteren Kanälen (vgl. auch Crystal 2003; Dedović-Atilla & Dubravac 2022). Im Gegensatz dazu ist das Interesse der Bevölkerung an den anderen Landessprachen, die nicht mit einer derartigen medialen Präsenz oder einem vergleichbaren Sozialprestige auftrumpfen können, rapide abnehmend. Die Erklärung für diese außerordentliche Rückbeschulung der Lernenden im Fach Englisch, die keiner vertikalen Logik folgt – auf hohen Kenntnissen sollte aufgebaut werden, anstatt Vorgaben zu machen, die dazu führen, dass die Kompetenzen stagnieren oder sich gar zurückbilden – liegt in einer Schweizer Eigenheit. Die Problematik besteht darin, dass der englischen Sprache gegenüber den nationalen Sprachen kein Vorrang gegeben werden soll. Dies geschieht primär aus politischen Gründen (Bundesversammlung, 2007, Art 15, Abs. 3): Für den Zusammenhalt der Schweiz wird es als zentral erachtet, dass sich die Bevölkerung aus den verschiedenen Landesteilen in einer der Landessprachen verständigt – und eben nicht auf die internationale Lingua franca Englisch ausweicht. Die Festbeschreibung analoger Leistungsziele für Englisch und Französisch ist somit von den Entscheidungsträgern gewollt: „In beiden Fremdsprachen werden per Ende der obliga-

torischen Schule gleichwertige Kompetenzniveaus vorgegeben“ (D-EDK, AG Sprachen 2014: 4). Das Gleiche gilt beispielsweise für die Berufsmaturität (SBFI 2013: 22 und 29). Das bedeutet, das erreichbare Niveau im Fach Deutsch als Zweitsprache in der französischen Schweiz und von Französisch als Fremdsprache in der Deutschschweiz gibt das Zielniveau für alle Zweit- und Fremdsprachen vor (somit auch für Englisch) und erklärt somit das Niveau B1 auf der Sekundarstufe II an Wirtschaftsschulen mit Ausnahme des M-Profils (B2). In diesen beiden Landessprachen ist B1 das Optimum, das die für diese sprachlichen Fächer häufig nicht besonders motivierten Lernenden in den Berufsfachschulen erreichen können. Hinzu kommt, dass im Gegensatz zum außerschulischen Englischlernen und dessen medialer Omnipräsenz es kein vergleichbares und prestigeträchtiges Angebot bei den Landessprachen Deutsch und Französisch gibt.⁴ Die Ergebnisse aus den vorgestellten Erhebungen zu den Englischkompetenzen müssten in den bildungspolitischen Kreisen in der Schweiz nicht nur mit Interesse zur Kenntnis genommen werden, sondern zu einem Umdenken führen. Das Desiderat einer echten vertikalen Kohärenz (EDK-Strategie 2012) ist umzusetzen, um die Wettbewerbsfähigkeit der Schweizer Volkswirtschaft zu stärken, und dies bedingt, dass in einem ersten Schritt bei der nächsten Revision die Lehrpläne entsprechend angepasst werden.

Andernfalls werden die Lernenden weiterhin nicht flächendeckend kohärent über die verschiedenen Schul- und Hochschulstufen gefördert, was als Zulassen eines Wettbewerbsnachteils eingeordnet werden kann. In einer international ausgerichteten Wirtschaft, in der Englisch insbesondere bei den über die Grenzen hinweg tätigen Unternehmen eine Notwendigkeit und die erste Wahl in der Geschäftskommunikation darstellt (Kankaanranta 2008), leistet sich die Schweiz damit einen Sonderstatus. Sie fördert den schulischen Englischwerb nicht in einer Weise, die der absoluten Spitzenposition dieser Sprache in der Welt gerecht wird. Besonders stoßend ist dies, weil Englisch neben der lokal genutzten Landessprache auch in der Schweizer Arbeitsumgebung, im Besonderen bei international tätigen Firmen, absolut dominiert. Diese Betriebe richten sich sprachlich nach den Bedürfnissen und Gepflogenheiten einer globalen Wirtschaft aus und setzen auf Englisch: „It remains a dominant lingua franca used for general business communication“ (Dedović-Atilla & Dubravac 2022: 2).

Literatur

Ackermann, Nicole & Heinecke, Simone (2023): Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine qualitative Analyse des neuen Lehrplans für die kaufmännischen Berufsschulen in der Schweiz. In: Barabasch, A. & Fischer, S. (Hrsg.): *bwp@ Spezial 20: Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung*, 1–26 [Online: https://www.bwpat.de/spezial20/ackermann_heinecke_spezial20.pdf, 19.11.2023].

4 Italienisch und Romanisch, welche gemessen an der Anzahl der Sprechenden die Sprachen Nummer drei und vier unter den Schweizer Landessprachen darstellen, sind nicht Gegenstand der Untersuchung.

- Andersson, Ronnie & Olsson, Anna-Karin (1999): *Handbuch der Bildungs- und Ausbildungsfelder*. Eurostat [Online: https://circabc.europa.eu/sd/a/6e295e17-f4e5-4efc-885d-83798fb860f8/fields_of_education_and_training_manual_de.pdf, 23.12.2023].
- Autorenteam (2009): *Voices 1*. Zürich: LMVZ.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2021): *Verzeichnis der obligatorischen und alternativ-obligatorischen Lehrmittel 2022/23*. Zürich: LMVZ.
- BFS = Bundesamt für Statistik (2023): *Abschlüsse der beruflichen Grundbildung nach Ausbildungsfeld ISCED, 2022* [Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.assetdetail.24468961.html>, 23.12.2023].
- Brohy, Claudine & Gurtner, Jean-Luc (2011): *Evaluation des bilingualen Unterrichts (bili) an Berufsfachschulen des Kantons Zürich*. Fribourg: Université de Fribourg, Faculté des lettres, Département des sciences de l'éducation.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2007): *Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften* [Online: <https://fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2009-821-20210201-de-pdf-a-3.pdf>, 23.12.2023].
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Crystal, David (2003): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dedović-Atilla, Elma & Dubravac, Vildana (2022): *Reconceptualizing English for International Business Contexts. A BELF Approach and its Educational Implications*. Bristol: Multilingual Matters [<https://doi.org/10.21832/9781800416024>].
- D-EDK = Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, AG Sprachen (2014): *Umsetzung der EDK-Sprachenstrategie in der Deutschschweiz* [Online: https://www.regionalkonferenzen.ch/sites/default/files/2019-02/d-edk_ag_sprachen_einschaetzung_fremdsprachen_2014-10-31.pdf, 23.12.2023].
- Europarat, (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gateway One (2023): *Der Multicheck* [Online: https://www.gateway.one/files/pdf/pdf_broschueren_DE/2023_Flyer_Multicheck.pdf, 23.12.2023].
- Garton-Sprenger, Judy & Prowse, Philip (2011): *New Inspiration 2*. London: Macmillan.
- Kankaanranta, Anne (2008): Business English lingua franca in intercultural (business) communication. *Language at work 3 – Bridging Theory and Practice* 3: 4. [DOI 10.7146/law.v3i4.6193].
- Maltritz, Mandy (2016): *Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns: Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Meier Leu, Katrin (2020): Projekt Einstufungstest der Lernenden der Wirtschaftsschulen KV Zürich und KV Wetzikon zu Lehrbeginn 2020. In: Seiler, Walter: *BMFH: Tätigkeitsbericht der Gruppe Englisch für das Jahr 2019*. [Online: https://www.bmfh.ch/wp-content/uploads/2020/03/bmfh_englisch_taetigkeitsbericht_2019.pdf, 23.12.2023].

- Olivier, Jacqueline (2009): Die Wirtschaft verlässt sich lieber auf eigene Tests. *Schulblatt des Kantons Zürich* 4: 12–13.
- Prusse, Michael & Rosenberger, Lukas (2019): „The Professional Expert Fallacy“ – Allgemein(bildend)er oder berufsspezifischer Englischunterricht? In: Falkenhagen, Charlotte; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal. Dokumentation zum 27. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*, 143–153. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Prusse, Michael & Rosenberger, Lukas (2021): Englischunterricht an Berufsfachschulen: Die Balance zwischen Allgemeinbildung und Berufsorientierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 50: 2: 37–52.
- Purpura, James E. (n. d.): *The Oxford Placement Test: What does it measure and how?* Oxford: OUP [Online: <http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/feature/assessment/oxford-placement-test-the-meaning-of-opt-scores.pdf?cc=gb&selLanguage=en&mode=hub>, 23.12.2023].
- Purpura, James E. (2016): Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal* 100 (Supplement 2016): 190–208. [DOI 10.1111/modl.12308].
- Reusser, Kurt & Stebler, Rita (2013): *Kompetenzorientierte Zeugnisse. Recherche im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft. [Online: <https://edudoc.ch/record/117346>, 23.12.2023].
- SBFI = Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2013): *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Bern: BBL.
- SBFI = Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2021): *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)* [Online: <https://www.skkab.ch/download/bildungsverordnung/?wpdmdl=6262&refresh=656b52464c9d91701532230>, 23.12.2023].
- SKKAB = Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (2023): *Bildungsplan zur Verordnung des SBFI vom 16. August 2021 über die berufliche Grundbildung für Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)* [Online: www.skkab.ch/download/bildungsplan/?wpdmdl=6259&refresh=650eb95d4e5c71695463773, 23.12.2023].
- SKKAB = Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (2021): *Fremdsprachenkonzept Kauffrau/Kaufmann EFZ* [Online: <https://www.skkab.ch/download/fremdsprachenkonzept-kauffrau-kaufmann-efz-4/?wpdmdl=5056&refresh=661938c18eb901712928961&ind=0&filename=DE-Factsheet-Fremdsprachen-Kaufleute-EFZ.pdf>, 12.04.2024].
- Vogt, Karin & Funk, Hermann (2021): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt berufsbezogenes Fremdsprachenlernen und -lehren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 50: 2, 5–17.
- Wetz, Ben & Pye, Diana (2016): *English Plus 2* (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press.

„Sondermaßnahmen“ zur Gewinnung von Lehrpersonen zwischen Individualisierung und Standardisierung: Erfahrungen mit dem Q-Master an der Freien Universität Berlin

DANIELA CASPARI¹

Abstract

Zur Behebung des Lehrkräftemangels können die Bundesländer „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften“ durchführen. Der Beitrag beschreibt die Konzeption, Einrichtung, Durchführung und Evaluation einer solchen „Sondermaßnahme“, dem Quereinstiegs-Master an der Freien Universität Berlin. Seit 2016/17 haben über 100 Studierende (Stand: Herbst 2023) den Studiengang erfolgreich absolviert; die Evaluation zeigt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden und der beteiligten Dozierenden. Der Quereinstiegs-Master stellt somit einen der von der Gesellschaft für Fachdidaktik (2018) geforderten „Ergänzende[n] Wege der Professionalisierung von Lehrkräften“ dar. An diesem Studiengang werden exemplarisch die Herausforderungen und Chancen einer universitären „Sondermaßnahme“ dargestellt.

To remedy the shortage of teachers, the German federal states can implement so-called „special measures to recruit teachers“. This article describes the conception, establishment, implementation and evaluation of such a „special measure“, the lateral entry master's programme at Freie Universität Berlin. Since 2016/17, over 100 students have successfully completed the programme; the evaluation shows a high level of satisfaction among the students and teaching staff involved. The lateral entry master's programme is therefore one of the „complementary ways of professionalising teachers“ recommended by the Gesellschaft für Fachdidaktik (German Society for Didactics) (2018). It is used as an example to illustrate the challenges and opportunities of a „special measure“ at universities.

¹ Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniela Caspari, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, E-Mail: caspari@zedat.fu-berlin.de.

1 Quer- und Seiteneinstiege ins Lehramt

Auch wenn der bundesweite Lehrkräftemangel (vgl. z. B. KMK 2022) als aktuelles Problem diskutiert wird, handelt es sich dabei beileibe um kein neues Phänomen. Man denke nur an den kriegsbedingten Mangel während und nach dem 2. Weltkrieg, die Unterversorgung in den 1960er/1970er-Jahren durch die Generation der Baby-boomer/-innen oder den großen Bedarf an Englisch- und Französischlehrpersonen nach der Wiedervereinigung. Die Bundesländer reagieren auf Lehrkräftemangel mit unterschiedlichen Maßnahmen, die unter der Bezeichnung „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften“ (KMK 2013) gefasst werden. Grundsätzlich unterscheidet man hierbei zwischen Möglichkeiten zum Seiteneinstieg (für Personen, die weder auf Lehramt studiert noch ein Referendariat absolviert haben) und zum Quereinstieg (für Personen, die nicht auf Lehramt studiert haben, aber ein Referendariat absolvieren müssen) (vgl. Klemm 2019).

An der Freien Universität Berlin (FU) wurde im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ab Wintersemester 2016/17 der Studiengang „Master of Education mit dem Profil Quereinstieg“ (kurz: Q-Master) eingerichtet. Mit den Mangelfächern Physik, Mathematik und Informatik wurde er von der Senatsverwaltung als Maßnahme zur Behebung des Lehrkräftemangels in MINT-Fächern angeregt. Mit den Fächern Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch richtet er sich darüber hinaus an Studierende, die sich erst nach dem Abschluss eines anderen Studiengangs für das Lehramt entscheiden oder aus dem Ausland kommen, wo üblicherweise nur ein Schulfach studiert wird. Damit gehört der Q-Master zu den Maßnahmen des Quereinstiegs: Er richtet sich an Studierende ohne den für die Aufnahme eines Master-Studiums notwendigen Abschluss eines Bachelors mit Lehramtsoption und ist an den Vorgaben zur Lehrkräftebildung der KMK (insb. 2004/2019, 2008/2019, 2013) und des Landes Berlin (Berliner Lehrkräftebildungsgesetz) (Land Berlin 2014) ausgerichtet. Der Q-Master stellt somit eine Maßnahme zur Flexibilisierung des Lehramtsstudiums für Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge wie Diplom, Magister, Mono-Bachelor oder Mono-Master dar (vgl. auch Caspari 2019).

In diesem Beitrag zeichne ich die Konzeption des Q-Master-Studiengangs nach und stelle die Ergebnisse aus der Sicht von Studierenden sowie aus der Sicht von Dozentinnen und Dozenten dar. Ziel des Beitrags ist es, exemplarisch die Herausforderungen und Chancen einer solchen „Sondermaßnahme“ unter den Bedingungen eines universitären Lehramtsstudiums darzustellen und die Frage nach den dafür notwendigen Gelingensbedingungen aufzuwerfen.

2 Konzeption und Einführung des Studiengangs

Die Entwicklung und Erprobung des Q-Masters ist Teil des von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projektes *k2teach*². Innerhalb nur eines Jahres wurde 2015/16 der Studiengang in Abstimmung mit der Dahlem School of Education der FU, den beteiligten Instituten und Fachbereichen und der Berliner Senatsverwaltung für insgesamt sieben Erst- und neun Zweitfächer entwickelt und von den zuständigen Stellen (Rechtsamt, Zulassungsstelle, Kapazitätenberechnung) und Gremien der FU (beteiligte Institute, Gemeinsame Kommission Lehrkräftebildung, Akademischer Rat) verabschiedet.³ Mit der Zusage der Senatsverwaltung, den Q-Master als Modellversuch zu genehmigen, konnte er zum Wintersemester 2016/17 an den Start gehen. Die Anerkennung durch die KMK als „Sondermaßnahme zur Gewinnung von Lehrkräften“ erfolgte am 8.11.2018, im Sommer 2021 wurde der Modellversuch von der Berliner Senatsverwaltung verlängert.

Die Gestaltungsmöglichkeiten für den Q-Master waren begrenzt, weil er im Wesentlichen dem Studiengang für den Regel-Master folgen sollte, kapazitätenneutral gehalten werden musste und nur wenige neue Module enthalten durfte. In folgenden Punkten unterscheidet der Q-Master sich vom Regelmaster:

- Das Erstfach wird holistisch anerkannt, sofern 90 ECTS-Punkte in der bzw. den jeweiligen Fachwissenschaften erbracht werden, die den zentralen Inhalten der „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ der KMK (2008/2019) entsprechen. Dies erlaubt eine flexible Anerkennung unabhängig von aktuell gültigen Studienordnungen und Modulbeschreibungen.
- Bachelor und Master werden als gemeinsames Studium betrachtet, sodass im Q-Masterstudium die sonst im Bachelor bzw. im Grundstudium verorteten fachwissenschaftlichen Leistungen nachgeholt werden können. Vor Studienbeginn müssen nur 20 lehramtsrelevante ECTS-Punkte in der Fachwissenschaft des Zweites faches vorgelegt werden, die fehlenden 50 ECTS-Punkte⁴ werden im Master inkl. Masterarbeit erbracht.
- Alle notwendigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Leistungen werden im Master erbracht. Das ermöglicht den direkten Start in das Masterstudium; die in Berlin im BA vorgeschriebenen 30 ECTS-Punkte in den Berufswissen-

2 Informationen zum Projekt *k2teach* siehe <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/ueberblick/index.html> (28.08.2024).

3 Detaillierte Hinweise zur Entwicklung des Studiengangs finden sich in der Design-Abbildung https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/handlungsfelder/_qmaster/index.html sowie auf der Seite https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/handlungsfelder/_inhaltselemente/TP4-Website/volltexte_entwicklungsschritte/volltext_plan/index.html (28.08.2024). Weitere Hinweise zum Q-Master finden sich auf folgenden Webseiten: www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/master/qmaster-iss/gym/index.html; <https://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/master/Q-Master-Education/index.html> (28.08.2024).

4 Als Mindestanzahl wurden von der KMK (1997/2013: 2) 180 ECTS-Punkte in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken festgelegt, die etwa gleichmäßig auf beide Fächer verteilt sein sollen. Am Ende des Q-Masters haben die Absolvent/innen insgesamt 160 ECTS-Punkte in den beiden Fächern plus je 22 ECTS-Punkte in den beiden Fachdidaktiken erbracht.

schaften werden den Studierenden, von denen die meisten Erfahrungen in pädagogischen Feldern mitbringen (s. Abschnitt 4), ‚geschenkt‘.⁵

- Nicht für die Zulassung genutzte Leistungen der Studierenden aus den zuvor absolvierten, auch nicht abgeschlossenen Studiengängen können nach den üblichen Äquivalenzregelungen für zu erbringende Leistungen im Master anerkannt werden.

Der Q-Master-Studienplan unterscheidet sich von dem der Regelstudierenden somit vor allem darin, dass die für die Regel-Master-Studierenden vorgesehenen Leistungen im Erstfach vor Studienbeginn erbracht wurden, wodurch der notwendige Raum für das Studium des Zweitfaches geschaffen wurde. Außerdem wird das im Regel-Master vorgesehene Wahlmodul im Q-Master für das in Berlin bereits im Bachelor vorgeschriebene Pflichtmodul Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung verwendet. Die Module in Erziehungswissenschaften und das Praxissemester sind für Q-Master- und Regelstudierende identisch; in den Fachdidaktiken haben viele Fächer als Modul des ersten Q-Master-Semesters eine Kombination aus der Einführungsveranstaltung des Bachelors und einer Veranstaltung des Regel-Masters gebildet.

3 Durchführung des Studiengangs

Wie oben bereits erwähnt, bestand das zentrale Ziel der Senatsverwaltung darin, den Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern zu beheben: Als Erstfach können daher Mathematik, Physik und Informatik belegt werden. Da das Projekt im Rahmen der Qualitätsoffensive auf weitere Fächer ausgedehnt werden konnte, können auch die o. g. fremdsprachlichen Fächer als Erstfach gewählt werden. Da bei Mono-Studiengängen in den fremdsprachlichen Fächern insbesondere an ausländischen Hochschulen häufig anrechnungsfähige Leistungen in Deutsch und Geschichte erbracht werden, wurden diese beiden Fächer als Zweitfach zugelassen. Alle Erstfächer können ebenfalls als Zweitfächer gewählt werden.

Die große Herausforderung besteht bis heute in der Auswahl der Studierenden. Die individuelle, transparente und den juristischen Anforderungen entsprechende Prüfung der Studienvoraussetzungen der Bewerber/innen ist extrem aufwändig, jedoch sowohl für die Zulassung als auch für die Studienberatung unumgänglich. Um ein einheitliches Vorgehen sicherzustellen, wurden für die Prüfung der Unterlagen folgende Instrumente entwickelt und im Prozess der Erprobung mehrfach überarbeitet:

- Leitfaden Erstberatungsgespräche (inkl. Protokoll)
- Selbstauskunftsformulare mit Kommentarspalten für die Studiengangsbeauftragten

5 Da der Q-Master keine lehramtsspezifischen Leistungen im Bachelor voraussetzt, wird er von der KMK nur als „Sondermaßnahme“, nicht jedoch als Regelstudiengang anerkannt. Absolvent/innen des Q-Masters werden in Berlin und Brandenburg in der Bewerbung um einen Referendariatsplatz jedoch gleichbehandelt wie Absolvent/innen des Regel-Masters. Mit Erhalt des 2. Staatsexamens sind die Q-Master-Absolvent/innen auch bundesweit Regel-Master-Absolvent/innen gleichgestellt (s. Anmerkung zu Fußnote 4).

- fächerspezifische Leitfäden für den Auswahlprozess, in denen alle getroffenen Entscheidungen für den Wiederholungsfall dokumentiert werden
- Empfehlung für den Prüfungsausschuss, der die Personen einzeln zulassen muss.

Außerdem werden die Q-Master-Studierenden durch die Studiengangsbeauftragten intensiv beraten und begleitet. Für diese Beratungen wurden ebenfalls Leitfäden, Protokollvorlagen, E-Mail-Entwürfe etc. entwickelt und erprobt. Ziel ist es, dass die Studierenden weitgehend unabhängig von der persönlichen Expertise der aktuell amtierenden Studiengangsbeauftragten beraten werden. Folgende Beratungen sind vorgesehen:

- vor dem 1. Fachsemester (verpflichtend): individuelle Beratung mit Erstellung des individuellen Studienverlaufsplans inkl. Beratung über Anrechnungsmöglichkeiten weiterer Studienleistungen
- zu Beginn des 1. Fachsemesters: Auftaktveranstaltung für alle Q-Master-Studierenden
- nach dem 2. Fachsemester: Zwischenberatung (insb. zum Abgleich des individuellen Studienverlaufsplans mit dem tatsächlichen Studienverlauf)
- im 4. Fachsemester: ggf. Studienabschlussberatung.

4 Zentrale Kennzahlen: Studierende, Abschlüsse, Studiendauer

Die folgenden Angaben umfassen den Zeitraum WS 2016/17 bis Ende SoSe 2022⁶, d. h. insg. sechs Kohorten, von denen zwei Kohorten das Studium zu diesem Zeitpunkt rechnerisch noch nicht beendet haben konnten. Zu beachten ist ferner, dass der Universitätsbetrieb von Ende März 2020 bis Frühjahr 2022 unter Pandemiebedingungen erfolgte, sodass keine *paper-and-pencil*-Befragungen während der Einführungsveranstaltung und bei der Abholung des Abschlusszeugnisses möglich waren. Die Rücklaufquote der per E-Mail versandten Eingangs- und Abschlussfragebögen war demgegenüber deutlich geringer, sodass die Zahlen nicht alle Kohorten gleichmäßig abbilden.

Von den 389 Bewerbungen der ersten sechs Kohorten mündeten 222 in eine Immatrikulation. Die Zahl der Studieninteressierten war ungefähr drei- bis viermal so hoch, die meisten konnten durch die Erstberatung jedoch davon abgehalten werden, eine aussichtslose Bewerbung abzugeben (die dann aufwändig vom Q-Master-Team bzw. den Studiengangsbeauftragten hätte geprüft werden müssen). Bis Sommer 2022 waren 91 Studienabschlüsse erfolgt, 35 Studierende hatten das Q-Master-Studium abgebrochen bzw. waren in andere Studiengänge oder den Seiteneinstieg der Senatsverwaltung gewechselt. Umgekehrt hatten mehrere Studierende den Seiteneinstieg der Senatsverwaltung abgebrochen und wurden in den Q-Master immatrikuliert.

6 Nach dem Auslaufen des Projekts der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ Ende 2022 wurden keine weiteren studiengangsspezifischen Evaluationen mehr durchgeführt.

Von den 168 Studierenden der ersten sechs Kohorten (von insgesamt 222), die den Eingangsfragebogen ausgefüllt haben, wählten 58 % als Erstfach Fremdsprachen, 42 % Informatik, Mathematik oder Physik; in der Regel fällt das Zweitfach in die gleiche Kategorie, nur wenige Studierende kombinierten ein geistes- und ein naturwissenschaftliches Fach.

Das Alter der Q-Master-Studierenden betrug im Mittel 34,5 Jahre mit einer Spannweite von 22 bis 58 Jahren, 58 % der Studierenden waren weiblich, 39 % männlich, 3 % nahmen keine Zuordnung vor. Der Anteil von Q-Master-Studierenden mit Kind bzw. Kindern betrug 38 %, etwa die Hälfte der Befragten gab an, während des Studiums über 10 Stunden pro Woche erwerbstätig sein zu müssen.

Häufig waren zusätzlich zum geforderten ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss Leistungen aus weiteren Studien oder ein Masterabschluss bzw. eine Promotion vorhanden. Die Abschlussnote aus den vorangegangenen Studienabschlüssen betrug im Mittel 1,8. 87 % der Neuimmatrikulierten hatten bereits vor Beginn des Q-Masters Erfahrungen in den verschiedensten pädagogischen Tätigkeitsfeldern erworben, häufig in der Erwachsenenbildung, der Schülernachhilfe und im Freizeitbereich, nur sehr selten als Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen (11 von 144 Studierenden).

Laut Angaben des Prüfungsbüros aus dem Sommer 2022 betrug die Studiendauer der abgeschlossenen Q-Master-Studienfälle im Mittel 4,7 Semester und lag damit knapp ein Semester unter denen der Regelstudierenden des Master of Education (5,6 Semester). Die Abschlussnote der Q-Master-Studierenden ist mit der Note 1,6 geringfügig besser als die der Regelstudierenden (1,7).

5 Evaluation: Abschlussbefragung der Studierenden

Die Absolvent/innen zeigen eine hohe Zufriedenheit mit dem Studium.

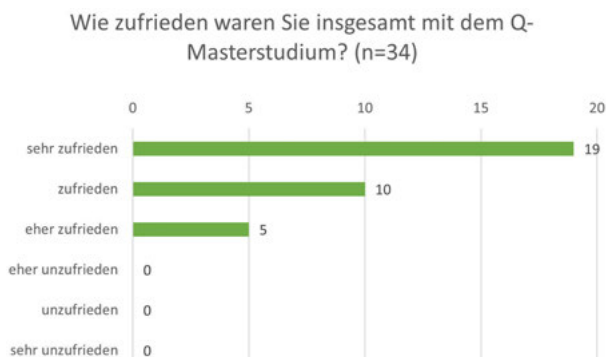


Abbildung 1: Zufriedenheit mit dem Q-Masterstudium

Von den 34 der 91 Absolvent/innen, die den Abschlussfragebogen ausgefüllt hatten, zeigten sich 19 mit dem Studium insgesamt „sehr zufrieden“ (entspricht 56 %),

10 „zufrieden“ (= 29 %) und 5 „eher zufrieden“ (= 15 %), keine/r „unzufrieden“ (vgl. Abb. 1). Zur Zufriedenheit mit dem Studium trug sicher bei, dass die Studieninhalte weitgehend ihren Erwartungen entsprachen: für 65 % der Absolvent/innen „trifft [dies] zu“, für 29 % trifft es „eher zu“ und nur für 6 % (= 2 Personen) „eher nicht“. Außerdem sind alle Absolvent/innen der Überzeugung, dass sie das im Q-Master-Studium Gelernte, für die Tätigkeit in der Schule gebrauchen zu können: 71 % stimmten dieser Aussage uneingeschränkt zu, 29 % „eher“. Zudem stimmen 71 % der Absolvent/innen der Aussage zu, im Q-Masterstudium „viele Themen behandelt [zu haben, die sie] persönlich interessieren“, 20 % stimmen dieser Aussage „eher“ zu und nur 3 Befragte „eher nicht“.

Wie oben beschrieben, liegt ein Schwerpunkt auf dem Studium des Zweitfaches. Nach dem Q-Master-Studium haben fast zwei Drittel (= 64 %) der Absolvent/innen den Eindruck, in ihrem Zweitfach „gut auf das Referendariat/den Vorbereitungsdienst vorbereitet [zu sein]“, ein knappes Drittel (= 32 %) stimmt der Aussage „eher“ zu und nur 1 Person „eher nicht“ (vgl. Abb. 2).

Ich habe das Gefühl, dass ich in meinem Zweitfach
fachwissenschaftlich gut auf das Referendariat/den
Vorbereitungsdienst vorbereitet bin. (n=22)

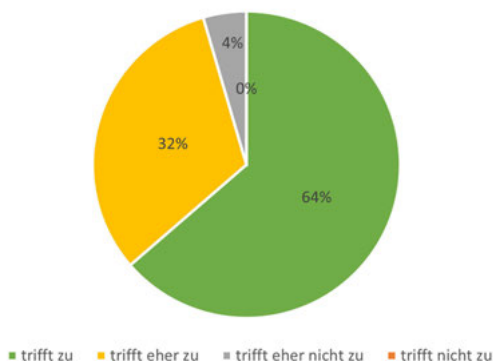


Abbildung 2: Fachwissenschaftliche Vorbereitung im Zweitfach auf das Referendariat/den Vorbereitungsdienst

Eine weitere wichtige Motivation zur Aufnahme des Q-Master-Studiums im Vergleich zu Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen der Senatsverwaltung (QuerBer⁷) stellt laut Eingangsbefragung das Studium in Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik dar. Die Zufriedenheit mit den fachdidaktischen Anteilen ist hoch: So äußerten sich in der Abschlussbefragung 22 Personen zur Fachdidaktik im Erstfach (Zahlen zum Zweitfach in Klammern): 77 % (70 %) fühlen sich hierdurch „gut“ auf das Referendariat/den Vorbereitungsdienst vorbereitet, 23 % (25 %) „eher“ gut.

7 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021): Leitfaden QuerBer. Der Quereinstieg in Berlin [Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/Lehrkraefteweiterbildung_Berlin/QuerBer/Leitfaden_Rev02.pdf, 28.09.2024].

Etwas geringer ist die Zufriedenheit mit den Erziehungswissenschaften: 35 % haben den Eindruck, durch die erziehungswissenschaftlichen Module auf die allgemeinen Anforderungen des Unterrichtens vorbereitet zu sein, 45 % stimmen dieser Aussage eingeschränkt zu („trifft eher zu“) und jeweils 10 % „eher nicht“ bzw. „nicht“ (vgl. Abb. 3).

Ich habe das Gefühl, dass ich durch die
erziehungswissenschaftlichen Module im Q-
Masterstudium auf die allgemeinen Anforderungen des
Unterrichtens vorbereitet bin. (n=20)

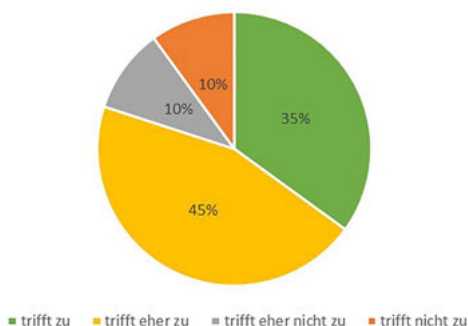


Abbildung 3: Erziehungswissenschaftliche Module im Q-Masterstudium und Vorbereitung auf die Anforderungen des Unterrichtens

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu den Quer- und Seiteneinstiegsmaßnahmen der Senatsverwaltung besteht darin, dass die Q-Master-Studierenden wie die Regelstudierenden das Praxissemester absolvieren. Es umfasst neben der Teilnahme am Schul-leben u. a. Hospitationen in beiden Unterrichtsfächern von je 20 Stunden, eigenen Unterricht von je 16 Stunden und ein Lernforschungsprojekt, dazu Beobachtungen in DaZ/Sprachbildung. Vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird das Praxissemester durch universitäre Lehrveranstaltungen in den Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und DaZ/Sprachbildung, außerdem werden die Studierenden von den Universitätsdozent/innen im Unterricht besucht und können an der Fachberatung mit kolle-gialem Coaching durch Fachseminarleiter/innen teilnehmen. Im Vergleich zu einem unbegleiteten Quer- bzw. Seiteneinstieg, bei dem häufig das Classroom-Management die größte Herausforderung darstellt, können sich die Studierenden im Praxissemester auf das Erteilen von Fachunterricht konzentrieren. Dies fanden $\frac{3}{4}$ der Absolvent/innen uneingeschränkt „gut“, $\frac{1}{4}$ „eher“ gut. Im Gesamturteil fühlen sich 88 % der Absolvent/innen durch das Praxissemester „gut“ oder „eher“ gut auf das Referendariat/den Vorbe-reitungsdienst vorbereitet, lediglich drei Befragte fühlen sich „eher nicht“ und ein Befragter „nicht“ gut vorbereitet.

Angesichts dieser durchweg sehr guten bis guten Bewertung verwundert nicht, dass alle 34 Absolvent/innen, die den Abschlussfragebogen ausgefüllt haben, das Q-Master-studium an der FU weiterempfehlen würden.

6 Evaluation: Befragung der Dozent/innen

Im Vorfeld des Q-Masters wurden manchmal Bedenken geäußert, ob die avisierte Zielgruppe für das Masterstudium gleich gut geeignet sei wie Regelstudierende mit Bachelorabschluss mit Lehramtsoption. Insbesondere das höhere Alter der Studierenden und der dadurch gegebene teilweise große zeitliche Abstand zum Erststudium sowie die späte Entscheidung für das Lehramt wurden dabei als mögliche Schwierigkeiten angeführt. Auch im Q-Master-Team fragten wir uns, wie die Q-Master-Studierenden nach oft vielen Jahren Tätigkeit in anderen Berufsfeldern, mit teilweise großem Altersabstand zu ihren Regel-Kommiliton/innen und häufig mit Vorerfahrungen aus einem anderen Studiensystem (Diplom, Magister oder Studium im Ausland) in das Studium hineinfinden und wie sie sich dort verhalten würden. Antworten auf diese Fragen sollte die Befragung von Dozent/innen liefern. Um ihre Sicht auf den Q-Master-Studiengang und seine Studierenden zu erheben, habe ich Dozent/innen der für das Lehramt spezifischen Fächer bzw. Module befragt.

Insgesamt erklärten sich zwölf Dozent/innen der FU zu einem Interview bereit: je zwei aus dem Sprachenzentrum, den Fachdidaktiken Englisch/Romanische Sprachen, Geschichte, Deutsch, Mathematik/Physik/Informatik und eine Kollegin aus den Erziehungswissenschaften. Sie alle verfügten zum Befragungszeitpunkt über mehrere Jahre Erfahrung mit Q-Master-Studierenden in zumeist mehreren Lehrveranstaltungstypen bzw. -modulen. Alle Leitfragen-Interviews mit bis auf die Eingangsfrage ausschließlich offenen Fragen wurden im Sommer 2021 von mir in Präsenz oder über das Videokonferenz-System Webex geführt und aufgezeichnet; elf der zwischen 20 und 35 Minuten dauernden Interviews konnten ausgewertet werden. Es wurden ausführliche Gesprächsprotokolle erstellt, die für die Auswertung relevanten Passagen identifiziert und wörtlich transkribiert. Diese Interviewpassagen wurden anschließend themenbezogen zusammengestellt und analysiert. Bei den folgenden Aussagen handelt es sich entweder um wörtliche Interviewzitate oder um verdichtende Paraphrasen längerer Aussagen einzelner Interviewpartner/innen.

Allen Dozent/innen waren Q-Master-Studierende als einzelne Studierende oder als Gruppe aufgefallen. Zwar sind sich die Dozent/innen einig, dass ihre Q-Master-Studierenden untereinander ähnlich heterogen seien wie die Regelstudierenden, dass sie sich von ihnen aber doch unterschieden. Bei aller Vorsicht und unter Hinweis auf individuelle Ausnahmen hätten sie sie in Hinblick auf folgende Aspekte tendenziell ‚anders‘ erlebt, wie zu jedem Aspekt jeweils mehrere Dozent/innen übereinstimmend darlegten. Die Q-Master-Studierenden zeigten

- eine hohe Lernbereitschaft, d. h. eine „hohe Bereitschaft und Liebe, etwas Neues zu lernen“ (Dozent/in 3), sie seien „sehr interessiert und hungrig nach Input“ (7).
- eine große Zielstrebigkeit: „Sie wissen, was sie tun.“ (6), „Sie wissen, was sie wollen.“ (9), „Sie nehmen die neue Chance sehr ernsthaft wahr.“ (4) Diese hohe Zielstrebigkeit werde manchmal jedoch insofern zu einem Problem, als „dass manche sehr fokussiert auf den Abschluss sind.“ (8).

- eine ausgeprägt zielbezogene Bewertung der Lerninhalte. So stellten sie sich häufig die Frage: „Was bringt mir das? Sie suchen Legitimation für die Entscheidung des Berufswechsels.“ (10). Außerdem hätten viele die Erwartung an ein schnelleres, stringenteres Studium („Sie wollen nicht unbedingt ein Fachstudium vertiefen, sondern schnell den Abschluss erwerben und in den Beruf einsteigen.“ (5)). Allerdings werde die Fachdidaktik dabei als wichtig empfunden: „Das brauch ich für die spätere Tätigkeit“ (5). Der „differenziertere Blick auf die Inhalte des Studiums bezüglich der Wichtigkeit bestimmter Inhalte für die Schule“ (10) zeige sich auch beim Studium der Fachwissenschaften: „Sie studieren nicht unbedingt aus Interesse an bestimmten Bereichen, sondern zum Füllen von Leerstellen“ (5).
- ein bewusstes Zeitmanagement. Die meisten Q-Master-Studierenden verfolgten „eine bewusstere Zeitplanung“ (2), „die Hausarbeiten werden recht schnell erledigt“ (8), wobei manche Studierende „aufgrund familiärer Situation manchmal mehr Zeit für Hausarbeiten benötigen“ (4). Das bewusste Zeitmanagement schlage sich teilweise auch in der Erwartungshaltung an die Dozent/innen nieder, die Prüfungsleistungen schnell zu korrigieren, und manchmal sogar dazu, dass sie zu einem „Aushebeln“ der Regularien“ (2) gedrängt würden, damit die Studierenden die Regelstudienzeit einhalten können.
- einen anderen Habitus. Q-Master-Studierende zeigten aufgrund ihres Alters einen „anderen Habitus, mehr Gelassenheit, weniger Regression – sie sind reifer und sie wissen, was sie wollen“ (9). Gleichzeitig trete häufiger eine abwartende Haltung auf („Mal gucken, wie das läuft“ (10)).

Die Dozent/innen führen die beobachteten Unterschiede zu den Regelstudierenden auf die grundsätzlich andere Lebenssituation im Vergleich zu der der Regelstudierenden zurück: Die meisten hätten ein höheres Lebensalter und eine größere Lebenserfahrung, sie brächten Erfahrungen aus einem anderen Studium und aus dem Berufsleben mit, dies umfasse auch Erfahrung in der Zusammenarbeit mit anderen. Außerdem verfügten viele über Erfahrungen aus pädagogischen Kontexten sowie aus ihrem Leben mit teilweise bereits schulpflichtigen eigenen Kindern.

Die Dozent/innen sind sich nicht einig, ob Q-Master-Studierende ein weiteres Leistungsspektrum als Regelstudierende aufweisen („Von Promotionen (nur zwei bis drei), weitere zwei bis drei sehr weit im analytischen Denken, [...] einige deutlich unter Leistungsniveau (zwei, teilweise auch durch persönliche Schwierigkeiten)“ (8)) oder ein gleich weites Leistungsspektrum: „Es gibt sehr gute Q-Master-Studierende und die, die versuchen durchzukommen, meist aufgrund der persönlichen Umstände, wie bei Regel-Master-Studierenden“ (10).

Einig sind sie sich aber darin, dass die Q-Master-Studierenden meist bessere Leistungen als Regelstudierende zeigten: „Die Mehrheit der Q-Masterstudierenden ist schon sehr gut.“ (3), es gebe „selten Ausreißer nach unten, tendenziell ist nichts unter ‚gut‘“ (1). Ein/e Dozent/in stellt „bessere Leistungen sowohl bei mündlichen Beiträgen als auch bei schriftlichen Arbeiten“ (5) fest, andere speziell bei Hausarbeiten. Dort zeige sich ein in der Regel höheres Niveau in Hinblick auf „Syntax, Vokabular, Argumen-

tation, Stringenz, Themenfindung auf einer anderen Ebene“ (2). Als Gründe hierfür werden genannt: „Manchmal ragen sie heraus, meist durch eigenen Anspruch, besonders gut zu sein“ (6), außerdem sei ihr „wissenschaftliches Arbeiten sehr weit entwickelt“ (6). Ein spezifisches Problem seien (trotz der für die Zulassung nachzuweisenden fremdsprachlichen Kompetenzen) die Fremdsprachenkenntnisse. Diese seien „nicht immer ganz ausreichend, dafür sind sie häufig inhaltlich sehr gut“ (2), bei den meisten Q-Masterstudierenden seien die Sprachkenntnisse jedoch nur „eingerostet“ (3).

Wie erhofft, zeigt sich bei den Q-Master-Studierenden eine steile Lernkurve: „Die Lernkurve ist steiler, da sie didaktisch oft etwas zurück sind, insbesondere was das Basiswissen angeht“ (5). „In bestimmten Bereichen“ sei „großer Zuwachs (einzelne Themen, Unterrichtsentwürfe) [zu verzeichnen], bei fachübergreifenden Kompetenzen eher weniger Zuwachs“ (2). Für den angestrebten Beruf wichtig erscheint die im Vergleich zu Regel-Master-Studierenden steilere Lernkurve „vor allem bei der Selbstreflexion“ (6) und das von einem/r Dozent/in konstatierte „höhere Problembewusstsein für das Fehlen von Inhalten, also größere Bereitschaft zur Nacharbeit“ (7), zudem sei das „Bewusstsein für Relevanz von fachdidaktischer Reflexion höher, auch über die eigenen Leerstellen“ (7).

Die Dozent/innen nehmen die Gruppe der Q-Master-Studierenden durchweg positiv wahr: „Viele Begegnungen mit den Q-Master-Studierenden sind sehr erfreulich, sehr bereichernd“ (2), „Ich habe einen sehr guten Eindruck von den Q-Master-Studierenden und freue mich immer, wenn ich welche im Kurs habe“ (4). Ein/e Dozent/in hebt heraus, dass Q-Master-Studierende „Dozierende auch als Lehrer/innen wahr[nehmen] und demnach auch Fragen zur (Hochschul-)Didaktik [stellen]“ (3).

Alle Dozent/innen bewerten die Anwesenheit von Q-Master-Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen als positiv: Sie brächten „eine andere Sicht mit [...] und bringen Schwung in die Gruppe“ (3), sie „bereichern inhaltlich und methodisch den Unterricht“ (4) und sind „bis auf wenige Ausnahmen im Seminar aktiver, [sie leisten] mehr Redebeiträge“ (5). Auch zeigten sie sich als „sehr engagierte, weitsichtige Diskussionspartner/-innen, sie machen zu anderen Bezüge auf, verknüpfen“ (7) und manchmal seien sie sogar „in der Funktion von Mediatoren zwischen Dozierenden und Studierenden“ tätig (4). Gleichzeitig werde durch die Anwesenheit der Q-Master-Studierenden „die Heterogenität im Seminar [...] sichtbarer“ (7) und für manche Regel-Studierende sei ihre Expertise „zu viel“, insbesondere wenn „es manchmal in Selbstdarstellung über[geht]“ (8).

7 Fazit: Chancen und Grenzen des Q-Masters oder: „Sondermaßnahmen“ im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung

Wie bei jedem Projekt stellt sich auch beim Q-Master die Frage, ob die damit verbundenen Ziele erreicht worden sind. Diese Frage ist in Hinblick auf die verschiedenen, an der Maßnahme beteiligten Akteure und deren unterschiedliche Zielvorstellungen sowie in Hinblick auf den Kontext „Beispiel für eine Sondermaßnahme zur Gewinnung von Lehrkräften“ differenziert zu beantworten.

7.1 Chancen des Q-Masters

Aus den Evaluationen wird deutlich, dass der Q-Master aus Sicht der Absolvent/innen erfolgreich ist: Ohne diese Maßnahme hätte nur ein ganz kleiner Teil von ihnen eine reguläre Stelle im Schuldienst erhalten können. Die allermeisten Absolvent/innen drücken am Ende des Studiums denn auch in Besuchen oder E-Mails große Dankbarkeit dafür aus. Deutlich wird auch, dass sie über den Erwerb dieser formalen Qualifikation hinaus die im Q-Master-Studium erworbenen Wissensbestände und Erfahrungen für eine sinnvolle Vorbereitung auf den Lehrberuf betrachten und dieses Studium unisono weiterempfehlen.

Auch aus Sicht der beteiligten Dozent/innen ist der Q-Master ein Erfolg. In den Interviews hatte ich sie am Ende nach ihrer generellen Einschätzung des Q-Master-Studiengangs gefragt. Alle Dozent/innen sprachen sich dafür aus, diesen Studiengang weiterzuführen, da diese Studierenden eine Bereicherung für ihre Lehrveranstaltungen, die Universität und die Schule darstellten: „Ich wünsche mir, dass es weitergeht, da der Q-Master eine große Bereicherung ist.“ (3), „Die Q-Master-Studierenden bereichern das Studium – es macht Spaß!“ (5), „Menschen mit anderen Biografien im Lehramt bereichern, es gibt mehr Heterogenität durch andere Berufshintergründe und sie bringen neue Erfahrungen in die Schule mit. Wir brauchen mehr solcher Lehrkräfte, die nicht direkt von Schule an die Uni in die Schule gehen.“ (7).

Eingeschränkt erfolgreich ist der Studiengang aus Sicht der Senatsverwaltung. Nahezu alle der inzwischen deutlich über 100 Absolvent/innen sind ins Referendariat gegangen, einige der Absolvent/innen haben nur kurz danach sogar Funktionsstellen (stellv. Schulleitung, Fachbereichsleitung) oder Tätigkeiten in der Ausbildung (Mentor/innen im Praxissemester) oder Fortbildung (Multiplikator/innen, Mitarbeit im Landesinstitut) übernommen. Durch den Q-Master konnte daher nicht nur die Zahl der vollständig ausgebildeten Lehrpersonen in Berlin erhöht werden, sondern es konnten offensichtlich auch besonders engagierte Lehrpersonen gewonnen werden. Dass der Q-Master-Studiengang aus Sicht der Senatsverwaltung als Studiengang erfolgreich ist, zeigt sich auch daran, dass bereits ein Jahr nach der Einführung die Humboldt-Universität und die Technische Universität aufgefordert wurden, ebenfalls Quereinstiegs-Studiengänge zu konzipieren.

Auf der anderen Seite stellen gut 100 Absolvent/innen nach sechs, bzw. rechnet man die beiden Jahre Regelstudienzeit ab, nach vier Jahren nur einen Bruchteil der in

Berlin benötigten Lehrkräfte dar: Im Sommer 2022 lag der Bedarf an neuen Lehrkräften bei 2645 Vollzeitstellen. Rund 1100 davon konnten mit ausgebildeten Lehrkräften besetzt werden, außerdem wurden 455 Quereinsteiger/innen eingestellt, mit denen der damalige Bedarf jedoch nicht gedeckt werden konnte, denn 2021/22 waren es noch 790 Quereinsteiger/innen gewesen (vgl. Vogt 2022). In diesen Zahlen sind die Absolvent/innen des Master of Education nicht enthalten.

Aus Sicht der FU ist der Q-Master ein Gewinn, weil dadurch gerade in Mangelfächern die Zahl der Lehramtsstudierenden deutlich erhöht werden konnte (in Informatik stellten sie teilweise die Hälfte aller Lehramtsstudierenden eines Jahrgangs dar) und – wie aus den Dozent/innen-Interviews hervorgeht – ein für die Universität attraktiver Kreis an Studierenden erschlossen werden konnte.

Auch aus meiner Sicht als Projektleiterin ist der Q-Master ein Gewinn⁸: Die über 100 Absolvent/innen hätten ohne diesen Studiengang keinen bzw. keinen weiteren akademischen Abschluss erhalten. Zudem handelt es sich um Absolvent/innen, die durch ihre Leistung, Motivation und zusätzlichen Erfahrungen eine echte Bereicherung für die Berliner Schule darstellen. Über die spezifische Lage an der Freien Universität hinaus stellt der Studiengang ein Beispiel dafür dar, wie man den zunehmend individuelleren Lebensläufen von Lehramtsinteressent/innen besser gerecht werden kann, ohne Abstriche an der Qualität der Ausbildung zu machen; dieses Beispiel zeigt auch, welche Schritte notwendig sind, um einen solchen Studiengang zu planen und einzurichten (vgl. Fußnote 2). Damit stellt der Q-Master ein gelungenes Beispiel für einen der dringend benötigten „Ergänzende[n] Wege der Professionalisierung von Lehrkräften“ (GFD 2018) dar.

7.2 Grenzen des Q-Masters

Auf der anderen Seite ist die Zahl der für den Q-Master in Frage kommenden Studierenden begrenzt: Zum einen musste eine Konkurrenz zum Berliner Regel-Bachelor mit Lehramtsoption vermieden werden (deswegen werden Absolvent/innen von Kombi-Bachelor-Studiengängen ausgeschlossen), andere in Frage kommende Studierende wählen die Programme zum direkten Quer- und Seiteneinstieg der Senatsverwaltung (QuerBer). Auch die Tatsache, dass der Abschluss von der KMK nicht als Regel-Master of Education anerkannt ist, lässt manche Studieninteressent/innen den längeren Weg über das Nachstudieren fehlender Leistungen für den Lehramts-Bachelor-Abschluss gehen.

Der größte Mangel des Q-Masters stellt m. E. jedoch die Tatsache dar, dass er die individuellen Voraussetzungen und Lernbedürfnisse von Studierenden nur eingeschränkt berücksichtigen kann. Grundsätzlich eignet er sich besser für MINT-Absolvent/innen mit klassischem Hauptfach bzw. Erstfach als für Absolvent/innen sprachlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer, die in mindestens zwei Fächern Leistungen mitbringen, dafür aber oft nicht ausreichend viele lehramtsrelevante Leistungen für das Erstfach. Ein grundsätzliches Problem ist, dass aufgrund des komplett

8 Die nachfolgenden Überlegungen stellen eine Weiterführung und Ergänzung der zu einem früheren Zeitpunkt des Projekts getätigten ersten Einschätzungen dar (vgl. Caspari 2018 und 2019).

anerkannten Erstfaches eine Auffrischung bzw. Aktualisierung des Wissens im Erstfach nicht vorgesehen ist und die Studierenden rechtlich dazu auch nicht verpflichtet werden können. Dies stellt sich in den sprachlichen Fächern, in denen die Sprachpraxis Teil des Fachstudiums des Erstfaches ist, als besonderer Nachteil heraus, gilt aber natürlich grundsätzlich für alle Fächer, vor allem, wenn der Studienabschluss schon länger zurückliegt. Für alle Studierenden ist zudem nachteilig, dass der Studiengang wegen der engen Vorgaben zwar Anerkennungs-, aber kaum Wahlmöglichkeiten erlaubt.

Angesichts dieser Einschränkungen hatten wir uns um eine Weiterentwicklung des Q-Master-Studiengangs zu einem „Q-Master-Flex“ bemüht. Ziel war ein Konzept, mit dem Studierende in einem rechtlich abgesicherten Rahmen auf der Grundlage aller mitgebrachten Leistungen möglichst flexibel die für den Studienabschluss notwendigen Studienleistungen erbringen können. Mit einem solch flexiblen Konzept, durch das passgenau die jeweils individuell fehlenden Leistungen für den Abschluss Master of Education erworben werden könnten, könnte die Zahl der infrage kommenden Studierenden deutlich erhöht, die Studiendauer deutlich gesenkt und dadurch der Beitrag der Universitäten zur Behebung des Lehrkräftemangels deutlich verbessert werden. Allerdings ist selbst die Konzeption eines deutlich bescheideneren Flex-Masters, der lediglich die Anerkennung von Leistungen für Erst- und Zweitfach für die Zulassung vorsehen sollte, gescheitert, weil die daraus resultierende Notwendigkeit, variable Leistungsumfänge für Erst- und Zweitfach zuzulassen und darauf aufbauend die jeweils notwendigen individuellen Leistungsumfänge für den Studienabschluss anzugeben, weder in der Zugangssatzung noch in der Studienordnung rechtssicher abbildbar war. Insgesamt, so zeigt das Beispiel des Q-Masters, sind die Möglichkeiten, einen allen rechtlichen Vorgaben entsprechenden „Ergänzenden Weg“ (GFD 2018) unter den Bedingungen von Bachelor und Master einzurichten, sehr begrenzt.

Als weitere große Herausforderung stellt sich die Weiterführung der notwendigen, aufwändigen individuellen Auswahl und Beratung der Studierenden nach dem Auslaufen des Projekts dar. Wie die Evaluation zeigt, ist die individualisierte Auswahl sowie die individuelle Beratung und Betreuung Bedingung für den Erfolg des Studiengangs, insb. für die geringe Abbruchquote und die im Vergleich zum Regel-Master schnelleren Studienabschlüsse (was für die Studierenden wiederum ein zentrales Motiv für die Aufnahme des Studiums darstellt). Im Zuge der vom Projektträger geforderten Nachhaltigkeit der Projektergebnisse hatten die zuständigen Stellen die Überführung des Q-Masters in die standardisierten Abläufe und Regelkreisläufe der Lehrkräftebildung an der Freien Universität beschlossen. Dies bedeutet, dass die Q-Master-Interessent/innen und -bewerber/innen sowie die Q-Master-Studierenden inzwischen von der allgemeinen Studienberatung und den jeweiligen Fachstudienberatungen betreut werden. Von diesen Personen kann nicht verlangt werden, dass sie über das in den Jahren der Projektarbeit aufgebaute Spezialwissen verfügen. Auch sind die jeweiligen Fachstudienberater/innen weder fachlich noch zeitlich dazu in der Lage, die Studierenden über die Grenzen ihres Faches hinaus als ‚ganzen Studienfall‘ zu betrachten und z. B. nach weiteren anrechenbaren Leistungen in bis zu 50 Seiten Unterlagen zu suchen oder die Leis-

tungen von ausländischen Universitäten mit anderen Curricula und anderen Regeln der Vergabe von Leistungspunkten zu bewerten oder gar zu überlegen, ob die für das eigene Fach nicht anerkannten Leistungen möglicherweise für einen anderen Studienbestandteil gelten können. Gerade der ‚ganzheitliche Blick‘ auf jeden einzelnen Studienfall hat es während des Projekts ermöglicht, für jede/n Studierende/n optimale Regelungen zu finden, einen für die jeweiligen Studierenden passgenauen individuellen Studienverlaufsplan zu erstellen und die Studierenden engmaschig weiter zu begleiten. Um die hohe Qualität der Betreuung unabhängig vom persönlichen Engagement von einzelnen Personen sicherzustellen, hätte nach dem Auslaufen des Projektes hierfür eine eigene Stelle bzw. zumindest ein Stellenanteil geschaffen werden müssen.

7.3 „Sondermaßnahmen“ im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung

Der Q-Master an der FU zeigt exemplarisch, dass es an den Universitäten keine ‚einfache‘ Lösung für „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften“ gibt. Nimmt man die Vorgaben der KMK und der jeweiligen Lehrkräftebildungsgesetze der Länder ernst, müssen die Studierenden entweder durch das Nachholen fehlender Studienleistungen in die Regelstudiengänge ‚eingepasst‘ werden, wofür sie oft mehrere Semester benötigen, oder es sind individuelle Lösungen notwendig, die, wie das Beispiel des Q-Masters zeigt, kleinteilig, mühsam und teuer sind. Ist das Ziel dagegen eine möglichst große Anzahl an Personen, die möglichst direkt in den Schulbetrieb einsteigen können, sind offenbar ‚einfacher‘ konzipierte Quer- und Seiteneinstiege notwendig. Das Bundesland Berlin regelt diese Maßnahmen über ein eigens geschaffenes Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS), das jedoch nur spärliche Informationen über diese Maßnahmen gibt. Bemerkenswert ist, dass der Q-Master auf Verlangen der Senatsverwaltung aufwändig evaluiert werden musste, bevor er verlängert wurde, während diesbezügliche Informationen über den Erfolg der Senatsmaßnahmen zumindest nicht öffentlich zugänglich sind. Ein aufschlussreicher Hinweis findet sich jedoch im Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Expertenkommission zur Bildungsqualität in Berlin (Köller, Anders, Becker-Mrotzek, Dreyer, Maaz, Prediger, Thiel 2020: 94): „Zwar legen die Verantwortlichen für das Quereinstiegsprogramm in der Senatsschulverwaltung ein deutliches Bekenntnis zur Sicherung der Qualität der Ausbildung ab, sehen sich aber auch unter dem Druck der erforderlichen Neueinstellungen aufgrund des hohen Lehrkräftebedarfs“.

Das Spannungsfeld „Qualitätssicherung“ vs. „hohe Absolvant/innenzahlen“ hängt, auch das zeigt der Q-Master exemplarisch, mit dem Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung zusammen. Während die für universitäre Abläufe offenbar notwendige Standardisierung von Verwaltungsprozessen der Individualisierung von Studiengängen schmerzliche Grenzen setzt, stellt die inhaltliche Orientierung an Standards eine zentrale Maßnahme zur Qualitätssicherung dar. So fordert nicht nur die KMK, dass sich die länderspezifischen Sondermaßnahmen für die Gewinnung von Lehrkräften „grundsätzlich an der jeweils gültigen Fassung der von der KMK verabschiedeten Standards und ländergemeinsamen Vereinbarungen zur Lehrerausbildung [ori-

entieren]“ (KMK 2013: 2). Auch die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) teilt diese Auffassung und formuliert sie aus Sicht der Lehrkräfte wie folgt: „Eine solche an gemeinsamen Standards orientierte Professionalisierung steht nach Auffassung der GFD allen an der Schule Tätigen zu“ (GFD 2018: 1). Von diesem Grundsatz ausgehend postuliert sie als erste Leitlinie für die Entwicklung ergänzender Professionalisierungswege: „Die Standards einer akademischen Profession sind nicht verhandelbar. Sie gelten daher für alle Professionalisierungswege“ (ebd.). Es bleibt daher abzuwarten, wie es anderen „Sondermaßnahmen“ gelingt, diese auch aus meiner Sicht nicht verhandelbare Standardorientierung mit den zunehmend individuelleren Bildungswegen und dem Lehrkräftebedarf übereinzubringen, ohne der zunehmenden Entprofessionalisierung des Lehrberufs durch den inzwischen massenhaften Einsatz nicht oder nur teilweise ausgebildeter Lehrpersonen Vorschub zu leisten.

Literatur

- Caspari, Daniela (2018): Zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen – Überlegungen im Kontext von Quer- und Seiteneinstieg. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 32–42.
- Caspari, Daniela (2019): Der Q-Master an der Freien Universität Berlin: ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrerberuf. *Journal für LehrerInnenbildung* 2, 66–72 [DOI 10.35468/jlb-02-2019_06].
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2018): *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften*. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs [Online: www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf, 04.03.2024)].
- Klemm, Klaus (2019): *Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen in den 16 Bundesländern*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Netzwerk Bildung [Online: library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15305.pdf, 05.02.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (1997/2013): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) für Gymnasium oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4)* [Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_28_02-RV_Lehramtstyp-4.pdf, 21.02.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004/2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* [Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 21.02.2024].

- KMK = Kultusministerkonferenz (2008/2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 27.01.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2013): *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf, 04.02.2024].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2022): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* [Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf, 05.02.2024].
- Köller, Olaf; Anders, Yvonne; Becker-Mrotzek, Michael; Dreyer, Rahel; Maaz, Kai; Prediger, Susanne & Thiel, Felicitas: (2020): *Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin: Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin. Abschlussbericht der Expertenkommission* [Online: www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf, 04.03.2024].
- Land Berlin (2014): *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin* (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014 [Online: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-LehrBiGBE2014rahmen>, 28.08.2024].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021): *Leitfaden QuerBer. Der Quereinstieg in Berlin* [Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/Lehrkraefteweiterbildung_Berlin/QuerBer/Leitfaden_Rev02.pdf, 28.09.2024].
- Vogt, Sylvia (2022): *Ausblick aufs neue Schuljahr in Berlin. Viele Krisen, wenig Lehrer. Corona, Ukraine-Krieg, Personalmangel: Das neue Schuljahr startet mit Problemen. Und einer Rekordzahl an Schülern.* In: *Der Tagesspiegel online* 17.08.2022, 20:22 Uhr [Online: www.tagesspiegel.de/berlin/viele-krisen-wenig-lehrer-8589391.html, 04.03.2024].

Webseiten der Freien Universität Berlin, auf die im Artikel verwiesen wird (28.08.2024):

- www.fu-berlin.de/sites/k2teach/ueberblick/index.html
- www.fu-berlin.de/sites/k2teach/handlungsfelder/_qmaster/index.html
- https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/handlungsfelder/_inhaltselemente/TP4-Website/volltexte_entwicklungsschritte/volltext_plan/index.html
- www.fu-berlin.de/sites/dse/studium/master/qmaster-issgym/index.html
- <https://www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/master/Q-Master-Education/index.html>

Englisch jenseits des Klassenzimmers – Eine qualitative Studie zu Grundschüler/innen und ihren (Lern-)Erfahrungen in den *digital wilds*

ALEYNA MELIS ERMEK¹, PINA SCHMIDT², SUSANNE EHRENREICH³

Abstract

Der Status der englischen Sprache in Deutschland ist im Wandel. Kinder sind heute bereits globale Bürger/innen (*global citizens*) wie keine Generation vor ihnen. Demnach ist Englisch für sie nicht mehr ausschließlich eine Fremdsprache, die in der Schule unterrichtet wird. Englisch gewinnt schon heute zunehmend an Bedeutung in ihrem Alltag, denn sie begegnen der Sprache in einer Vielzahl von digitalen und nicht-digitalen außerschulischen Kontexten. Auf Grundlage einer Interviewstudie mit 40 Grundschulkindern im Alter von sechs bis elf Jahren in Nordrhein-Westfalen und einer Fragebogenerhebung unter ihren Lehrkräften bieten wir Einblicke in diese Begegnungskontexte und die Motivation der Kinder, Englisch zu lernen und zu verwenden. Die befragten Kinder haben ein bemerkenswertes Bewusstsein für Englisch als globale Lingua Franca entwickelt, denn Englisch dient ihnen als Schlüssel zur potenziell globalen Teilhabe in digitalen sowie nicht-digitalen Bewegungsräumen.

The status of English in Germany is changing. This is the case even for children, who are global citizens like no generation before them. For them, English is no longer exclusively a foreign language taught at school for future purposes, but is increasingly gaining importance in their day-to-day lives, where they encounter English in a range of digital and non-digital extramural contexts. Based on an interview study with 40 primary school children in Germany (6–11 years) as well as a teacher questionnaire, we provide first-hand insights into these contexts of use and explore the many dimensions of their motivation to learn and use English. Finally, our participants demonstrate a remarkable awareness of English as a global lingua franca and how it is used for more than communication with native speakers, but rather as a tool to globally communicate, navigate and connect in digital as well as in non-digital spaces.

1 Korrespondenzadresse: Aleyna Melis Ermek, TU Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Englische Fachdidaktik und Angewandte Linguistik, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, E-Mail: aleyna.ermek@tu-dortmund.de.

2 Korrespondenzadresse: Pina Schmidt, TU Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Englische Fachdidaktik und Angewandte Linguistik, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, E-Mail: pina.schmidt@tu-dortmund.de.

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Susanne Ehrenreich, TU Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Englische Fachdidaktik und Angewandte Linguistik, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, E-Mail: susanne.ehrenreich@tu-dortmund.de.

1 Einleitung

Während unserer Arbeit an einer deutschen Grundschule fiel uns ein siebenjähriger Junge aus Rumänien auf, der fließend Englisch sprach. „Wie hast du so gut Englisch gelernt?“, fragten wir ihn. „Weil ich Youtuber aus England anschau, wie zum Beispiel *PrestonPlayz*“, antwortete er. Diese Anekdote deutet darauf hin, dass Grundschulkin-der in Deutschland Englisch zunehmend in Kontexten außerhalb des Klassenzimmers begegnen. Dieser Beitrag untersucht diese Gruppe von jungen Lernenden im Alter von sechs bis elf Jahren, die im Gegensatz zu jugendlichen und erwachsenen Lerner/innen besondere kognitive, soziale und emotionale Merkmale aufweisen (vgl. Kirkgöz 2018: 337). Die hier betrachteten Kontexte informellen Sprachenlernens werden in An-lehnung an die englischsprachige Terminologie als außerschulische Begegnungen mit Englisch beschrieben (*extramural English*, vgl. Sylven & Sundqvist 2016 und Sundqvist 2019).

Wenn, wie angedeutet, das Englische im Alltag von Grundschulkindern einen zunehmenden Stellenwert erhält, erscheint es angezeigt, die digitalen und nicht-digitalen außerschulischen Kontexte, in denen Begegnungen mit Englisch erfolgen, genauer zu untersuchen. Dies ist auch deshalb wichtig, da Grundschulkin-der diese Kontexte zunehmend aktiv mitgestalten (vgl. Hannibal Jensen & Lauridsen 2023: 85). Die vorlie-gende Studie, die sich auf Fokusgruppeninterviews mit einer Gruppe von 40 Grund-schulkindern sowie auf einen qualitativen Fragebogen für Lehrkräfte konzentriert, bie-tet Einblicke in die außerschulischen Kontexte der Begegnungen mit Englisch und trägt gleichzeitig dazu bei, die Lebensrealitäten der Schüler/innen mit den Wahrnehmungen der Lehrkräfte abzugleichen.

2 Grundschulkin-der und Englisch – Konzepte und Stand der Forschung

Wie keine Generation zuvor haben Kinder heute die Möglichkeit, als *global citizens* zu agieren (vgl. Lohmann 2020: 13). Die aktuelle KIM-Studie zum Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 13 Jahren zeigt deutlich, dass bereits diese Altersgruppe erfahren in der Internetnutzung ist. Fast jedes zweite Kind, das das Internet nutzt, gibt an, täglich online zu sein (vgl. MPFS 2022: 29). Dabei nimmt „die Alltagsrelevanz und damit die Nutzungsfrequenz“ signifikant zu, je älter die Kinder werden (MPFS 2022: 29). Diese Entwicklung wirkt sich auch auf das Lernen von Fremdsprachen aus, denn dieses verschiebt sich zunehmend von einem formalen, in-stitutionell geprägten Kontext hin zu einem informelleren, oft digitalen Umfeld (vgl. Chik 2019: 15; vgl. Sauro & Zouro 2019: 1). Anekdotische Beobachtungen aus Grund-schulen in Nordrhein-Westfalen untermauern die Vermutung, dass auch in Deutsch-land immer mehr junge Lernende außerhalb der Schule mit der englischen Sprache in Kontakt kommen. Diese außerschulischen Begegnungen können als authentischer L2 Input die Eigenmotivation zum Erlernen der englischen Sprache erhöhen (vgl. Peters

2022: 121). Vielen Lehrkräften ist bewusst, dass neben der Motivation der Lerner/innen (vgl. Jurišević & Pižorn 2013: 179), ihrem eigenen Enthusiasmus und persönlichem Engagement (vgl. Demirbulak & Zeynek 2022: 159) auch authentische Kommunikationsmöglichkeiten, wie das Internet sie bieten kann, eine besondere Rolle beim Englischlernen spielen (vgl. Lopriore 2021: 38 ff.).

2.1 Bewegungsräume

Um einen Überblick über die Interessensgebiete und Lebenswelten von Grundschüler/innen zu erhalten, sollen im Folgenden die englischsprachigen Kontexte, in denen sich die Kinder bewegen, genauer betrachtet werden. Diese Kontexte werden folglich als *Bewegungsräume* bezeichnet, was impliziert, dass Kinder sich eigenständig und aktiv in ihrer Umwelt bewegen und in dieser agieren. Damit werden sowohl analoge als auch digitale Lebenswirklichkeiten von jungen Lernenden erfasst.

2.1.1 Analoge Bewegungsräume

Die Realitäten von Kindern sind vielschichtig (Butler & Liu 2019: 3). Vor allem zwischenmenschliche Kontakte spielen in analogen Bewegungsräumen eine tragende Rolle. So benennen Kinder im Grundschulalter nach wie vor das Treffen mit Freund/innen als eine der beliebtesten Freizeitaktivitäten (vgl. MPFS 2022: 8), aber auch die Familie und Eltern sind in diesem Alter ein wichtiger Bestandteil der Freizeitgestaltung (vgl. MPFS 2022: 11). Der hohe Stellenwert, den die befragten Kinder in dieser Studie Freundschaften zuschreiben, reflektiert die entwicklungspsychologische Perspektive auf Kindheit, die besagt, dass Kinder im Grundschulalter sich zunehmend vom engeren Kreis der Familie lösen und sich Gleichaltrigen zuwenden (vgl. Erikson 1972: 214f.). Demnach wird das institutionelle, soziale und emotionale Lernen innerhalb, aber auch außerhalb der Schule in hohem Maße von Freundschaften und Peers beeinflusst (vgl. Butler & Liu 2019: 3).

Ein weiterer Bewegungsraum eröffnet sich durch Freizeitaktivitäten, die im öffentlichen Raum stattfinden, wie beispielsweise Sport zu treiben und zu spielen (vgl. MPFS 2022: 11). Innerhalb dieser Bewegungsräume begegnen Kinder bereits vor Beginn des institutionellen Fremdsprachenunterrichts in der Schule der englischen Sprache, da sie beispielsweise auf englischsprachige Werbung und englische Beschilderungen an öffentlichen Orten treffen (vgl. Lohmann 2020: 13). Mithilfe des Konzepts der *linguistic landscapes* können diese sprachlichen Umwelten beschrieben und erfasst werden (vgl. Landry & Bourhis 1997: 23). Somit kann angenommen werden, dass bereits Kinder die besondere Rolle des Englischen in Deutschland wahrnehmen, die sich in der sprachlichen Landschaft des öffentlichen Raums widerspiegelt. Das zeigt sich auch in dem Trend, dass Englisch gerade bei Heranwachsenden regelmäßig als zusätzliche Freizeit-sprache genutzt wird (vgl. Davydova 2020: 690 ff.).

2.1.2 Digitale Bewegungsräume

Digitale Bewegungsräume werden für Kinder immer zugänglicher, da „Internet und Smartphones [...] für viele Kinder fester Bestandteil des Alltages“ (MPFS 2022: 40) sind. Bemerkenswert ist, dass ihnen dabei die Möglichkeit, mit anderen zu kommunizieren, besonders wichtig ist, denn am häufigsten nutzen sie soziale Medien wie WhatsApp und TikTok (vgl. ebd.). Je älter die Kinder werden, desto eigenständiger bewegen sie sich in digitalen Räumen (vgl. MPFS 2022: 33). Um diese Räume zu beschreiben, nutzen Sauro und Zourou (2017) den Begriff *digital wilds*, mit dem sie virtuelle Bewegungsräume als weitgehend unerforschtes und didaktisch nicht ‚gezähmtes‘ Terrain bezeichnen. Englisch als die dominante Verkehrssprache beeinflusst die aktuelle Medienlandschaft in den *digital wilds* dementsprechend deutlich (vgl. Crystal 2006: 216 ff.; vgl. Sundqvist & Olin-Scheller 2013: 329 f.). Parallel zu analogen Bewegungsräumen findet so auch hier unabhängig von institutionellen Kontexten informelles Sprachenlernen in vernetzten gemeinschaftlichen Räumen statt (vgl. Sauro & Zourou 2017: 186).

Begegnungen mit Englisch in digitalen Bewegungsräumen können positive Auswirkungen auf verschiedene sprachliche Kompetenzen haben. Onlinespiele können beispielsweise das Vokabular erweitern, indem sich die Kinder mithilfe webbasierter Wörterbücher und Kontextwissen sowie durch das direkte Erfragen unbekannter Wörter bei anderen Spielenden den nötigen Wortschatz erarbeiten (vgl. Turgut & Irgin 2009: 764 ff.; vgl. Sylvén & Sundqvist 2012: 302 ff.). Kinder, die Onlinespiele spielen, weisen etlichen Studien zufolge immer wieder einen höheren Sprachstand gegenüber denen auf, die nicht spielen (vgl. Sylvén & Sundqvist 2012: 302; vgl. Hannibal Jensen 2017: 13; vgl. De Wilde, Brysbaert & Eyckmans 2019: 28). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Onlinespiele besonders motivierend für Kinder sind und zusätzlich authentische Kommunikationsanlässe für den Austausch von Informationen zwischen Spielenden bieten (vgl. Hannibal Jensen 2017: 16; De Wilde et al. 2019: 28).

Auch wenn deutlich ist, dass Kinder bereits vor Eintritt in die Grundschule in analogen sowie in digitalen Bewegungsräumen der englischen Sprache begegnen, spiegeln aktuelle bildungspolitische Entscheidungen diese Beobachtungen nicht wider. So wurde beispielsweise in Nordrhein-Westfalen mit dem Schuljahr 2021/22 der Beginn des Englischunterrichts vom ersten in das dritte Schuljahr verschoben. Diese Entscheidung wurde getroffen, um den Fokus auf die Erweiterung von Kompetenzen in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch zu legen. Allerdings zeigt die Forschung, dass Englisch als fester Bestandteil der Kinder- und Jugendkultur nicht nur eine bedeutende Rolle als *Lingua Franca* spielt, sondern auch Chancen bietet, interkulturelles Lernen zu erkunden und zu erleben (vgl. Böttger 2020: 8). Kinder, die früh regelmäßigen Kontakt mit einer Fremdsprache haben, neigen im Allgemeinen dazu, sich besser konzentrieren zu können und kreativer in sprachlichen Fähigkeiten zu sein als ihre Peers (vgl. ebd.). Dies in Verbindung mit der Tatsache, dass der institutionelle Englischunterricht weltweit immer früher beginnt (vgl. Hannibal Jensen & Lauridsen 2023: 1), zeigt, dass diese in Nordrhein-Westfalen getroffene Entscheidung fremdsprachendidaktisch äußerst kritisch zu bewerten ist.

2.2 Sprachlernmotivation nach Dörnyei (2009)

Die vorliegende Untersuchung legt ihren Schwerpunkt auf individuell motivierte und freiwillige Interaktionen mit der englischen Sprache, daher stellt Motivation ein zentrales Konzept in dieser Studie dar. Zugleich nimmt Motivation eine herausragende Stellung als einer der zentralen Einflussfaktoren im Kontext des Fremdsprachenlernens ein (vgl. Peters 2022: 122). Das L2 motivationale Selbstsystem (*L2 Motivational Self System*) nach Dörnyei (2009) ist im Kontext der vorliegenden Studie als Grundlagenkonzept besonders geeignet, da es als modernes, vielschichtiges Modell eine grobe Einordnung verschiedener Beweggründe erlaubt, ohne dabei zu restriktiv zu sein.

Das Konzept des L2 motivationalen Selbstsystems basiert auf der psychologischen Annahme der *possible selves* und *future self-guides* (vgl. Dörnyei 2009: 10). Diese beschreiben als zukunftsorientierte Selbstkonzepte die Persönlichkeit, die ein Mensch entwickeln könnte, möchte oder fürchtet zu entwickeln (vgl. Dörnyei 2009: 11). Dörnyei (2009) bezieht dieses Konzept auf das Fremdsprachenlernen, indem er folgende Aspekte des L2 motivationalen Selbstkonzeptes differenziert.

Das *Ideal L2 Self*, wie der Name schon sagt, das ideale Selbst, welches kompetent in der Fremdsprache agieren kann (vgl. Dörnyei 2009: 29). Diese Wunschvorstellung von einem Selbst, welches die L2 beherrscht, kann sich äußerst motivierend auswirken, da angestrebt wird, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen (nicht-kompetenten) Selbst zu dem idealen (kompetenten) Selbst zu schließen (vgl. ebd.). Hierunter sind somit vor allem intrinsisch motivierte Vorgänge eingeschlossen. Den zweiten Aspekt seines Motivationskonzeptes bezeichnet Dörnyei als *Ought-to L2 Self*. Es beschreibt die Merkmale, die man glaubt, besitzen zu müssen, um als L2-Sprecher oder -Sprecherin erfolgreich zu sein (vgl. ebd.). Dabei sind vor allem von außen zugetragene oder vermutete Pflichten und Erwartungen maßgeblich, weswegen das *Ought-to L2 Self* die extrinsischen Beweggründe beschreibt.

2.3 Begegnungen junger Lerner/innen mit Englisch: Ausgewählte Studien

Die bisherige Betrachtung der Bewegungsräume von Kindern zeigt deutlich, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Begegnung mit der englischen Sprache gibt. Auch wenn Englisch in Deutschland als Fremdsprache unterrichtet wird, spielt die Nutzung für inter- und intranationale Zwecke zunehmend eine bedeutsame Rolle (vgl. Jenkins 2015: 12). Es ist eine Entwicklung zu beobachten, dass Englisch als *Lingua Franca* in vielen Bereichen der Öffentlichkeit und des Alltags zunehmend an Bedeutung gewinnt (Mair 2019: 19). Folglich bieten sowohl die analoge Umwelt als auch digitale Räume jungen Lernenden authentische Berührungspunkte mit dem Englischen. Bisher haben sich nur wenige Studien mit den außerschulischen Englischbegegnungen von Grundschulkindern befasst. Im Folgenden werden ausgewählte Studien dargestellt, die diese Berührungspunkte aus verschiedenen internationalen Perspektiven beleuchten. Einen ersten Ansatz im deutschen Kontext lieferte Grau 2009. Ihre Studie bietet wegweisende Einblicke, betrachtet jedoch die Einstellungen von Jugendlichen. Studien mit jüngeren Kindern wurden von Lefever 2010 in Island und von Hannibal

Jensen 2019 in Dänemark durchgeführt. Die Perspektive von deutschen Grundschulkindern wurde bislang noch nicht erhoben.

Graus Studie befasst sich mit den Einstellungen von 15-Jährigen zu Englisch in schulischen und außerschulischen Kontexten (vgl. Grau 2009: 160 ff.). Sie identifiziert den hohen Stellenwert des Englischen im Alltag junger Menschen, betont jedoch auch die kritische Haltung einiger Jugendlicher gegenüber der Sprache (vgl. Grau 2009: 161 f.). Die Ergebnisse von 900 befragten Jugendlichen zeigen eine erhebliche außerschulische Beschäftigung mit Englisch, insbesondere im Bereich des Hörens und Lesens (vgl. Grau 2009: 166). Interessanterweise schätzen Lehrkräfte die Gesamtzeit dieser Aktivitäten erheblich geringer ein als die Schüler/innen selbst (vgl. ebd.). Beide Gruppen sehen jedoch keine direkte Auswirkung auf den schulischen Unterricht, obwohl sie eine engere Verbindung zwischen außerschulischem und schulischem Englisch befürworten (vgl. Grau 2009: 171). Grau zieht den Schluss, dass Lehrkräfte für außerschulische englischbasierte Aktivitäten sensibilisiert werden sollten, um deren Einfluss auf den Spracherwerb angemessen zu berücksichtigen.

Lefever untersucht 2010 sieben- bis achtjährige Kinder in Island, die noch keinen formalen Englischunterricht erhalten haben. Die Lese- und Hörverstehenskompetenzen wurden durch schriftliche Tests evaluiert, wobei besonders im Hörverstehen hohe Kompetenzen festgestellt wurden. Der Schreibtest zeigte, dass selbst Siebenjährige erste englische Wörter verstehen (vgl. Lefever 2010: 14). Kommunikative Kompetenzen wurden in Einzelinterviews mit ausgewählten Teilnehmenden und deren Eltern überprüft. Eltern berichten vom Konsum verschiedener englischsprachiger Medien, darunter digitale Spiele und YouTube-Videos ohne isländische Untertitel oder Synchronisierung. Auch Computer- und Onlinespiele waren bei den Kindern sehr beliebt (vgl. ebd.). Sechs von zehn Elternpaaren gaben zudem an, dass ihre Kinder im Spiel mit anderen Kindern häufig oder gelegentlich Englisch sprechen. Im Gegensatz dazu werden analoge Printmedien laut den Elternaussagen eher weniger genutzt (vgl. ebd.). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder in Island bereits vor dem schulischen Englischunterricht vielfältige Sprachkompetenzen durch außerschulische, digitale und analoge Begegnungen mit der englischen Sprache erwerben (vgl. ebd.).

Hannibal Jensen (2019) erforscht Begegnungen von sieben- bis elfjährigen Grundschulkindern mit Englisch in den *digital wilds* und die daraus resultierende Nutzung von Sprachlernmöglichkeiten außerhalb der Schule. In Fokusgruppeninterviews wurden sieben Kinder befragt; ihre Beweggründe für das Aufsuchen von außerschulischen Begegnungen mit Englisch wurden in soziale, intrinsische und extrinsische Gründe kategorisiert (vgl. Hannibal Jensen 2019: 72). Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder hauptsächlich aus intrinsischen und sozialen Beweggründen Englisch lernen, wobei Inhalt und Sprache der Aktivitäten persönliche Bedeutung für sie haben (vgl. Hannibal Jensen 2019: 78). Viele bevorzugen die englische Sprache gegenüber ihrer Muttersprache und sehen Englisch als notwendig an, um Teil einer größeren digitalen Gemeinschaft zu sein (vgl. Hannibal Jensen 2019: 79). Die Kinder nutzten, ähnlich wie bei Turgut und Irgin (2009), verschiedene Strategien wie Kontextwissen und Online-Übersetzungswerkzeuge, um Sprachbarrieren zu umgehen (vgl. Hannibal Jensen 2019: 81). Jedoch

sind nicht alle Kinder gleichermaßen motiviert, sich mit Englisch auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Diejenigen, die angeben, Englisch nur aus Notwendigkeit zu nutzen, weisen eher extrinsische Beweggründe auf, was zu weniger Gelegenheiten für das Sprachenlernen führt (vgl. ebd.). Zusammenfassend ist nicht die Häufigkeit der Englischbegegnungen ausschlaggebend, sondern es ist vielmehr von Bedeutung, welche konkreten Aktivitäten die Kinder in der Sprache durchführen, warum sie dies tun und in welchen Kontexten sie eigenständig darauf zugreifen können.

Erstmalig untersuchen Hannibal Jensen und Lauridsen 2023 die Perspektive von Lehrkräften. Sie beleuchten, wo diese einerseits Lernmöglichkeiten und Vorteile und andererseits Herausforderungen für den frühen Englischunterricht im Hinblick auf außerschulisch erworbenes Englisch sehen (vgl. Hannibal Jensen & Lauridsen 2023: 85). Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte das positive Potenzial spezifischer außerschulischer Englischbegegnungen erkennen (vgl. ebd. 2023: 94). Im Einklang mit Pui-mège und Peters (2019) wird festgestellt, dass YouTube und Online-Gaming den Wortschatzerwerb positiv beeinflussen. Allerdings sehen einige Lehrkräfte Online-Gaming trotz empirischer Befunde nicht als lernförderlich an, während das Ansehen von YouTube-Videos als förderlich eingestuft wird (vgl. Hannibal Jensen & Lauridsen 2023: 101). Im Gegensatz dazu betrachten einige Lehrkräfte außerschulische Englischbegegnungen als irrelevant für Englischkenntnisse (vgl. ebd.: 97). Dennoch erkennen die meisten, dass diese Begegnungen Wortschatz, Aussprache und kommunikative Fähigkeiten erweitern können und Kinder teilweise sogar lieber Englisch als Dänisch sprechen würden (vgl. ebd.: 100). Es wird allerdings mehrfach angemerkt, dass ein höheres Sprachniveau durch außerschulische Begegnungen bei einigen Schüler/innen zu Demotivation im Unterricht führen kann (vgl. ebd.: 97). Abschließend wird betont, dass Lehrkräfte über aktuelle Forschungsergebnisse informiert sein sollten, um den Unterricht kreativ und motivierend zu gestalten (vgl. ebd.: 101). Zudem plädieren Hannibal Jensen und Lauridsen dafür, das Vorwissen der Schüler/innen zu außerschulischen Englischbegegnungen aktiv zu erfassen (vgl. ebd.).

Die dargestellten Studien zeigen auf, wie wichtig es ist, die außerschulischen Begegnungen mit der englischen Sprache in den Blick zu nehmen, da diese häufig förderlich für das Lernen sein können (vgl. ebd.: 86). Gleichzeitig weist die Sichtung von Studien der letzten Jahre einen Forschungsbedarf bezüglich der Begegnungen mit Englisch von Grundschüler/innen in der Altersklasse von sechs bis elf Jahren in Deutschland auf (vgl. Muñoz & Cadierno 2018: 1085; vgl. Peters 2022: 122; vgl. Hannibal Jensen & Lauridsen 2023: 86). Mit der folgenden Studie soll ein Beitrag dazu geleistet werden, diesem Forschungsbedarf nachzukommen.

3 Forschungsfrage

Ausgehend von der Beobachtung teils sehr guter Englischkenntnisse bei Grundschüler/innen sowie des bestehenden Forschungsbedarfs im Blick auf die Altersgruppe der Sechs- bis Elfjährigen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

In welchen Kontexten begegnen junge Lernende in Deutschland Englisch außerhalb der Schule?

Im Fokus der vorliegenden Studie steht dabei die Erforschung digitaler und analoger Bewegungsräume, in denen junge Lernende in Nordrhein-Westfalen Englisch außerhalb der Schule begegnen. Dies wird ergänzt durch die Ansichten und Perspektiven ihrer Lehrkräfte.

4 Die Studie

4.1 Interviews mit Grundschulkindern

Für die Fokusgruppeninterviews wurde mit zwei Schulen in Nordrhein-Westfalen kooperiert. Aufgrund des zusätzlichen Aufwands, den die jeweiligen Schulen aufbringen mussten, um die Interviews zu ermöglichen, wurde eine Gelegenheitsstichprobe gewählt (vgl. Döring & Bortz 2016: 305). Die Gesamtstichprobe umfasst 40 Grundschul Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren. Für jeden Jahrgang wurden Fokusgruppen von jeweils fünf Kindern gebildet. Klassenlehrkräfte wurden in die Zusammenstellung der Fokusgruppen miteinbezogen. Dies erfolgte anhand ihrer Einschätzung, wie offen, gesprächsbereit und sprachkompetent (in Deutsch oder Englisch) die Kinder waren. So konnten Schwierigkeiten durch Sprachbarrieren im Vorhinein entlastet werden.

Die beiden Schulen, an denen die Fokusgruppeninterviews durchgeführt wurden, liegen in verschiedenen Einzugsgebieten mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status. Während die eine Schule in einem südwestlichen Vorort von Dortmund gelegen ist und einen geringen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweist (vgl. Stadt Dortmund 2019: 43), befindet sich die andere Schule im Nordwesten von Recklinghausen in der Kreisstadt Marl. Im Einzugsgebiet der Schule findet sich der höchste Prozentsatz an „Nicht-Deutschen“ (Stadt Marl 2022). In beiden Schulen werden die Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse jahrgangsgebunden unterrichtet. Die aktuellen dritten und vierten Klassen lernen seit der ersten Klasse Englisch, während der erste und zweite Jahrgang bisher keinen Englischunterricht hatte. Dies begründet sich in der eingangs erläuterten schulpolitischen Verlegung des Beginns des Englischunterrichts in NRW von Klasse eins auf Klasse drei. Für die Auswertung der Gruppeninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse als datenreduzierende Methode verwendet (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013: 259). Als ergänzende methodische Perspektive wurden Prinzipien der *Grounded Theory* genutzt (ebd.: 194 f.).

4.2 Die Fragebogenstudie: Die Perspektive der Lehrkräfte

Um die Einstellungen der Lehrkräfte zu Begegnungen mit Englisch außerhalb des Klassenzimmers zu untersuchen, wurden Fragebögen an das Lehrpersonal von drei Schulen im Ruhrgebiet digital gesendet. Zwei der Schulen waren dieselben Schulen, mit denen für die Interviewstudie zusammengearbeitet wurde. Aufgrund der geringen Teilnahme an den ersten beiden Schulen wurde der Fragebogen an eine zusätzliche Schule gesendet. Diese dritte Schule befindet sich im nördlichen Teil von Dortmund, einem sozioökonomisch schwachen Teil der Stadt. Diese Schule wird hauptsächlich von Schüler/innen mit Migrationshintergrund besucht. Die Daten wurden anonym erhoben. Auch hier wurde die qualitative Inhaltsanalyse genutzt, um die Erkenntnisse aus den Antworten der Lehrkräfte zu systematisieren.

4.3 Zum erweiterten Medienbegriff

Zur Strukturierung, Interpretation und Darstellung der Daten wurde der Medienbegriff nach Pross (1972) und Burkart (2021) herangezogen. Dieser erweiterte Medienbegriff umfasst neben Printmedien und digitalen Medien auch die interpersonelle Kommunikation als Medium. In analogen Bewegungsräumen bietet vor allem diese interpersonelle Kommunikation mit Familie und Freunden einen aktiven Sprachanlass für die befragten Kinder. Die Nutzung von Büchern, Radio und Fernsehen bietet weitere Berührungspunkte mit der Fremdsprache. Weiterführend kann der Teil der digitalen Online-Medien in aktive und passive Nutzung eingeteilt werden. Während die Streamingdienste YouTube und Netflix eine eher rezeptive Begegnung mit Sprache ermöglichen, regen soziale Medien und Videospiele zur aktiven, produktiven Nutzung des Englischen an.

5 Ergebnisse

5.1 Interviews

Die Analyse der Fokusgruppeninterviews zeigt, dass bereits Grundschüler/innen der englischen Sprache in analogen sowie digitalen Bewegungsräumen begegnen. Diese Begegnungen passieren dabei selten zufällig, sondern werden mehrheitlich gezielt aufgesucht. Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews gibt Einblicke in die Bewegungsräume und Interessen der Schüler/innen und zeigt auf, was sie dazu motiviert, Englisch zu lernen. Die folgenden Interviewzitate sind nach Geschlecht (w = weiblich und m = männlich) und Klassenstufe (K1–4) der Interviewpartner/innen gekennzeichnet. Die anonymisierten Transkripte liegen auf Anfrage bei den Autorinnen zur Einsicht vor.

5.1.1 Bewegungsräume

Die Begegnungen der befragten Kinder mit Englisch in analogen und digitalen Bewegungsräumen lassen sich im Überblick der folgenden Abbildung entnehmen. Im Laufe der Interviews berichten die Kinder in insgesamt 94 entsprechend codierten

Textsegmenten davon, Englisch in interpersoneller Kommunikation zu begegnen, und 23-Mal geben sie an, englischsprachige Bücher gelesen zu haben. Für den Bereich TV und Radio gibt es 56 Nennungen von Begegnungen mit Englisch, während die digitalen Online-Medien mit 144 Nennungen den größten Anteil ausmachen (vgl. Abb. 1).

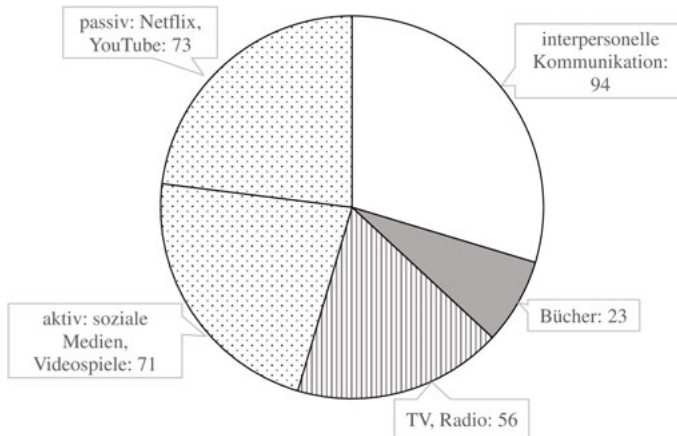


Abbildung 1: Begegnungen mit Englisch in Medien

Bei der interpersonellen Kommunikation geben die befragten Kinder an, vorwiegend mit Familienangehörigen zu kommunizieren. Häufige Berührungspunkte stellt dabei der Besuch von Verwandten aus dem Ausland dar, die Englisch im Sinne einer *Lingua Franca* nutzen. Dies wird besonders an folgendem Beispiel deutlich, in dem ein Mädchen von ihren häufigsten Englischbegegnungen erzählt:

Also ich spreche meist Englisch, wenn wir Besuch haben, weil sie nicht so gut Deutsch können. Russisch 'n bisschen, aber Persisch auch. Und Englisch ja auch. (w, K3)

Zudem berichten einige Kinder, dass sie mit ihren Eltern und Geschwistern Englisch sprechen, um die Sprache zu üben:

Meine Schwester kann gut Englisch, deswegen redet sie mit mir Englisch. [...] Dass ich besser lernen kann. (w, K2)

Obwohl die Begegnungen mit der englischen Sprache in der interpersonellen Kommunikation in den meisten Fällen im Rahmen der Familie stattfinden, sind auch Peers und Freund/innen ein wichtiger Bezugspunkt für Kinder in den analogen Bewegungsräumen. Im Gegensatz zu den familiären Kommunikationssituationen kann festgehalten werden, dass Gespräche auf Englisch mit Gleichaltrigen beinahe immer eigenmotiviert und gezielt aufgesucht werden. Besonders deutlich wird dies an folgender Aussage:

Also ich rede auch meistens, wenn Freunde von mir da sind, Englisch, weil ich habe ganz viele Freunde hier in der Schule und die können ja das halt, dann reden wir manchmal auch Englisch und so. (m, K3)

Bücher, TV und Radio werden insgesamt weniger häufig genannt als die anderen Bereiche (vgl. Abb. 1). Bücher werden dabei in den meisten Fällen gemeinsam mit Familienangehörigen gelesen, während das Radio vor allem in Verbindung mit englischsprachigen Liedern genannt wird, die die Kinder gerne mitsingen. Hierbei sind Lieder von Billie Eilish, Justin Bieber und Taylor Swift besonders beliebt bei den befragten Grundschulkindern. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Streamingdienste und Videoplattformen wie Netflix und YouTube das Fernsehen zunehmend ablösen.

Mit erheblichem Abstand erfolgen die meisten Begegnungen und Interaktionen mit der englischen Sprache in digitalen Bewegungsräumen von internetbasierten Medien (vgl. Abb. 1). Bei diesen kann die aktive Teilnahme an sozialen Medien und Online-Spielen mit 71 Nennungen von der rezeptiven Nutzung der Sprache im Kontext von Streamingdiensten und Plattformen mit 73 Nennungen abgegrenzt werden (vgl. Abb. 1).

Schon vor Beginn des institutionellen Englischunterrichts berichtet eine Zweitklässlerin von ihrem persönlichen Interesse an der englischen Sprache:

Ich spiele so viele Englisch Spiele. [...] Weil das eben schön ist Englisch Spiele zu spielen.
(w, K2)

Allerdings stören sich einige Kinder eher daran, wenn ihre Spiele auf Englisch sind, da sie den damit verbundenen Mehraufwand der Übersetzung und des Lesens der deutschen Untertitel als lästig empfinden:

Also, fast alle meine Spiele sind auf Englisch, die ich habe. [...] Was ich sehr ätzend finde.
Ich will einfach nur spielen. Lesen will ich nicht besonders gerne. (m, K4)

Im Hinblick auf Streamingdienste äußern viele Kinder, dass sie gezielt und eigenmotiviert englische Videos, Filme und Serien aufsuchen, um ihre Englischkenntnisse zu verbessern:

Ich kann Englisch und ich hab' das von YouTube gelernt. You know me. (m, K3)

Wie folgendes Beispiel zeigt, begegnen die Grundschüler/innen besonders in den digitalen Räumen regelmäßig auch Inhalten, die noch nicht für ihre Altersgruppe geeignet sind:

Ich habe bei Scream geguckt, auch bei Englisch. Mortal Kombat Filme. Und auch Pennywise IT. Und ich habe auch SNL geguckt. Ich habe Mr. Beast, Preston Playz. Ähm. Preston. Und das ist noch nicht die Hälfte. (m, K3)

Je älter die befragten Kinder sind, desto häufiger berichten sie von Begegnungen mit der englischen Sprache in den verschiedenen Medien in allen aufgeführten Aspekten.

Eine Ausnahme bilden die analogen Printmedien. Diese befinden sich vorrangig in den Bewegungsräumen von jüngeren Kindern und bieten hier Berührungspunkte mit dem Englischen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Kinder schildern, selbstständig und eigenmotiviert Interaktionen und Begegnungen mit der englischen Sprache sowohl in analogen als auch in digitalen Bewegungsräumen aufzusuchen.

5.1.2 Sprachlernmotivation

Zusätzlich zu den Begegnungen in den unterschiedlichen Bewegungsräumen wurden die Grundschulkinder auch dazu befragt, was sie dazu motiviert, Englisch zu lernen. Diese Antworten wurden am Ende der Interviews gesammelt, da die abschließende Frage lautete: ‚Warum möchtest du Englisch lernen?‘ Die erhobenen Antworten wurden anschließend in die Bereiche „persönliches Interesse“, „Sprachmittlung“, „Reisen“ und „Zukunftspläne“ unterteilt (vgl. Abb. 2).

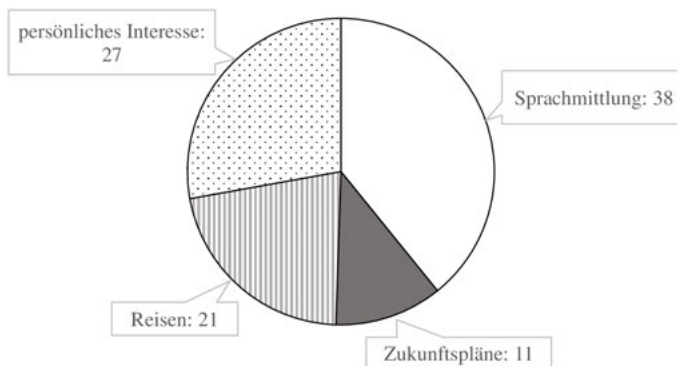


Abbildung 2: Motivation

Die Daten in Abbildung 2 zeigen, dass die meisten Teilnehmenden motiviert sind, Englisch zu lernen, um in unterschiedlichen Situationen übersetzen und vermitteln zu können. Sprachmittlung spielt bereits für junge Lernende eine zentrale, motivierende Rolle, wie in den Äußerungen dieser Viertklässlerin deutlich wird:

Also für mich ist das auch schon eine sehr besondere Sprache, weil manche können das ja auch nicht so gut. Und wenn man dann in einem anderen Land ist, wo man die Sprache nicht kann, kann man dann Englisch reden. (w, K4)

Immer wieder stellte sich in den Interviews auch die Bedeutung, die Englisch im internationalen Raum vor allem beim Reisen innehat, deutlich heraus. Auf die Frage, warum es Englisch lernen wolle, antwortet ein Kind:

Also, wenn ich groß bin, dann fliege ich vielleicht in ein anderes Land und vielleicht kann ich die Sprache so nicht und dann kann ich ja Englisch reden. (w, K4)

Zudem wird immer wieder persönliches Interesse bekundet, das sich häufig auf das Erlernen der Sprache selbst bezieht:

Ich wollte mehr lernen über Sprache und ich habe paar Mal das gegoogelt. (w, K2)

Viele der befragten Kinder sind sich darüber hinaus bewusst, dass Englisch nicht nur für schulische Leistungen relevant ist, sondern auch für ihr weiteres Leben. Zukunftsorientierte Ziele, wie die Notwendigkeit von Englisch für berufliche Perspektiven, wurden daher insgesamt elf Mal genannt (vgl. Abb. 2). Ein Schüler begründete sein Interesse an der englischen Sprache folgendermaßen:

Mein Traum ist ja in Paris zu spielen, Fußball zu spielen. Und das ist in Frankreich und da reden die nur Französisch. Und da kann ich Englisch reden, kann ich schön mit Mbappé reden. Und wenn ich das nicht könnte, dann könnte ich nicht mit Mbappé reden. (m, K3)

Wie bereits erläutert, stellen insbesondere die Peers wichtige Bezugspersonen im Leben von Grundschulkindern dar. Das wird auch in der Motivation, Englisch zu lernen, deutlich. So beantwortete eine Erstklässlerin die Frage, warum sie Englisch lernen wolle, wie folgt:

Damit ich andere verstehen kann und wir Freunde werden können. (w, K1)

Im Hinblick auf Altersunterschiede zeigt sich, dass die älteren Kinder als Grund für das Erlernen der englischen Sprache einerseits häufiger Sprachmittlung nennen, aber auch vermehrt davon berichten, Englisch für zukünftige Reisen zu benötigen. Insgesamt berichten Schüler/innen aller Altersgruppen von einer Vielzahl authentischer Situationen, die ihr Interesse an der englischen Sprache bestärken.

5.2 Die Fragebogenstudie: Zur Perspektive der Lehrkräfte

Insgesamt haben 18 Lehrkräfte an der Fragebogenerhebung teilgenommen, auswertbar waren jedoch nur zehn Fragebögen. Trotz der geringen Beteiligungsquote können interessante Befunde aus den Fragebögen extrahiert und dargestellt werden. Das Alter der Teilnehmenden erstreckt sich von 27 bis 48 Jahren. Drei der Teilnehmenden sind universitär ausgebildete Englischlehrer. Zusätzlich gibt eine Person an, über ein C1-Englischzertifikat zu verfügen, das die Befähigung zum Unterrichten von Englisch an Schulen ermöglicht. Neben den demografischen Angaben wurden die Lehrkräfte zunächst gebeten, einzuschätzen, wie häufig und im Kontext welcher Medien die Schüler/innen der englischen Sprache außerhalb der Schule begegnen. Die abschließenden Fragen richteten sich speziell an die Englischfachkräfte. Diese sollten zunächst angeben, wie sie den Sprachstand in ihrem Englischunterricht wahrnehmen. Daraufhin wurden sie gefragt, wie und an welchen Stellen sie das außerschulische Englischlernen in ihrem Unterricht nutzen können.

Die Ergebnisse der Fragebögen zeigen, dass sich Lehrkräfte darüber bewusst sind, dass Kinder außerhalb der Schule in vielen verschiedenen Kontexten mit der eng-

lischen Sprache in Berührung kommen. Fast die Hälfte der Befragten schätzt jedoch, dass die Anzahl der außerschulischen Englischbegegnungen eher begrenzt ist. Auch die Lehrkräfte benennen die tragende Rolle digitaler Medien und vermuten, dass diese die häufigste Form von englischsprachigen Begegnungen darstellen:

Die Jugendlichen lernen über YouTube oder allgemein Social Media glaube ich schon häufiger Englisch. Ich früher gar nicht. Vielleicht 20 % außerhalb von der Schule. (w, 30 J.)

Im Anschluss daran wurden Fernsehen und interpersonelle Kommunikation genannt. Befragt nach dem Sprachstand im Englischunterricht, antwortet eine Lehrerin:

Zum Teil sehr gut, Englisch ist oftmals eine ‚leichtere‘ Verständigungssprache als Deutsch. (w, 41 J.)

Bezüglich der Häufigkeit von außerschulischen Begegnungen mit Englisch gehen die Meinungen der Lehrkräfte auseinander. Während sich manche vorstellen können, dass ihre Schüler/innen häufig durch Musik hören und soziale Medien in Berührung mit der Fremdsprache kommen, können sich manche dies eher weniger vorstellen:

Wenig bis gar nicht, wenn die Kinder in Klasse 4 mal einen Vokabeltest schreiben, dann wird vielleicht mehr Englisch gesprochen, aber ansonsten verwenden die Kinder eher ihre Familiensprache, die bereits von der Bildungssprache (deutsch) abweicht. (w, 38 J.)

6 Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass außerschulische Begegnungen mit Englisch ein wesentlicher Bestandteil des täglichen Lebens der befragten Grundschüler/innen sind. Sowohl in analogen als auch in digitalen Bewegungsräumen begegnet den Kindern die Sprache regelmäßig. In den analogen Bewegungsräumen spielt die Kommunikation mit Freund/innen und Familie entsprechend der kindlichen psychosozialen Entwicklung eine vorrangige Rolle. Auch die *digital wilds* bieten vielfältige Berührungspunkte mit der englischen Sprache. Folglich findet eine beträchtliche Menge des Englischlernens in digitalen Umgebungen statt, wodurch sich die Art und Weise des außerschulischen Englischlernens verändert (vgl. Sauro & Zouro 2019).

Die von Davydova (2020) beobachteten Tendenzen, dass Englisch in Deutschland gerade von jungen Erwachsenen oft als zusätzliche Freizeitsprache genutzt wird, können innerhalb der vorliegenden Studie auch bei Grundschulkindern festgestellt werden. Viele Kinder berichten, dass sie zum Vergnügen mit ihren Freund/innen Englisch reden und teilweise sogar Englisch als eine Art Geheim- und Freundschaftssprache nutzen. Im Hinblick auf digitale Bewegungsräume wird besonders deutlich, dass Englisch von den untersuchten Kindern als allgemeine Verkehrssprache in sozialen Medien, bei Streamingdiensten und in digitalen Spielen akzeptiert, genutzt und teilweise präferiert wird. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in Hannibal Jensen (2019). Vergleichbar

mit Turgut und Irgin (2009) und Hannibal Jensen (2019) nutzen Grundschul Kinder in der vorliegenden Studie verschiedene Strategien, um unbekannte Wörter zu übersetzen. Während einige Kinder ältere Geschwister fragten, nutzen andere Programme wie *Siri* oder *Alexa* zum Nachschlagen. Wie bereits durch Lefever (2010) festgestellt, suchen Kinder auch darüber hinaus noch gezielt englischsprachige Inhalte, wie beispielsweise YouTube-Videos und Onlinespiele, über verschiedene digitale Medien auf. Auch in den analogen Bewegungsräumen, kommen Begegnungen mit Englisch vor, da die Kinder aus der vorliegenden Studie, ähnlich wie die Kinder aus der isländischen Studie, im Spiel mit Gleichaltrigen teils Englisch sprechen (vgl. ebd.).

Es lässt sich vermuten, dass der durch die Lehrkräfte als teilweise sehr gut wahrgenommene Sprachstand der untersuchten Schüler/innen im Englischunterricht in Zusammenhang mit der regelmäßigen außerschulischen Begegnung mit der Sprache steht. Die bereits durch Grau (2009) festgestellte Diskrepanz zwischen außerschulischem und schulischem Englisch scheint jedoch weiterhin zu bestehen. Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte sind sich zwar teilweise bewusst, dass ihre Schüler/innen der englischen Sprache außerhalb der Schule begegnen, sie haben aber eher wenige Ideen, wie diese Begegnungen in den Unterricht integriert werden könnten. Die Realitäten der Kinder weichen von den wahrgenommenen Realitäten der Lehrkräfte ab. Die Regelmäßigkeit der außerschulischen Englischbegegnungen wird von den Lehrkräften teilweise deutlich unterschätzt. Dabei scheint es umso lohnenswerter, das Vorwissen der Kinder in diesem Bereich regelmäßiger und genauer in den Blick zu nehmen, um Englischunterricht authentischer, kreativer und motivierender gestalten zu können (vgl. Hannibal Jensen & Lauridsen 2023).

Im Rahmen dieser Studie haben die befragten Schüler/innen verschiedene Faktoren als besonders motivierend für den Englischwerb hervorgehoben. Auffallend ist der hohe Anteil der intrinsischen Motivation. Ähnliche Ergebnisse berichtet auch Hannibal Jensen aus Dänemark (vgl. Hannibal Jensen 2019). Bezogen auf Dörnyeis Motivationskonzept (2009) können die Faktoren *Sprachmittlung* und *persönliches Interesse* an der Sprache (vgl. Abb. 2) dem *Ideal L2 Self* zugeordnet werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder sich in der Zukunft als kompetente L2-Sprecher/innen erleben wollen und daher eigenmotiviert durch das Aufsuchen von außerschulischen Begegnungen mit der englischen Sprache wahrgenommene Wissenslücken schließen. Im Hinblick auf die extrinsische Motivation beziehungsweise das *Ought-to L2 Self* wird deutlich, dass die Kinder bereits im Alter von sechs bis elf Jahren den Status des Englischen als Lingua Franca erkennen. Berichte von ihren Reise- und Zukunftsplänen unterstreichen dies. Zusammenfassend sind sich die Kinder darüber bewusst, dass Englisch als Schlüssel zur Teilnahme in verschiedenen globalen Kontexten, beispielsweise Online-Spielgemeinschaften und Reisen, fungiert.

Es lässt sich festhalten, dass außerschulische Begegnungen mit Englisch hoch motivierend sein können und eine besondere Relevanz in den analogen und digitalen Lebenswelten von Grundschulkindern haben. Es ist zu vermuten, dass diese Begegnungen lernförderlich sein können, was vielen der befragten Lehrkräfte zu einem ge-

wissen Grad bewusst ist. Hier gilt es, die Diskrepanzen zwischen den Realitäten von Schüler/innen und der Wahrnehmung der Lehrkräfte durch regelmäßigen Austausch zu überbrücken.

6.1 Außerschulisches Englisch und Grundschulenglisch: Implikationen

Entgegen aktueller bildungspolitischer Entscheidungen deutet unsere Studie darauf hin, dass ein frühzeitiger Beginn des formellen Sprachunterrichts aufgrund hoher Motivation der Schüler/innen und des zunehmenden Bewusstseins für die Rolle des Englischen als Lingua Franca empfehlenswert ist. Um diese Motivation bei den Kindern zu erhalten, sollte qualitativ hochwertiger, authentischer Input gewährleistet werden (vgl. Peters 2022: 121). Dieser Input erhält seine Authentizität, indem er die Interessen und Lebenswelten der jungen Lernenden berücksichtigt. Unsere Forschung zeigt, dass diese Interessen hauptsächlich Streamingdienste, YouTube und Spiele betreffen. Es ist daher wichtig, verschiedene digitale Kompetenzen zu entwickeln, insbesondere digitale Empathie (vgl. dazu Thaler 2023), um in diesen Bewegungsräumen verantwortungsbewusst zu agieren.

Die praktischen Implikationen für Schulen, die sich aus unseren Erkenntnissen ergeben, sind als erster Schritt zur Integration außerschulischen Engagements in den Englischunterricht zu verstehen und müssen an die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft angepasst werden. Der folgende Zyklus stellt einen ersten Ansatz dar, wie diese Implementierung gelingen kann.

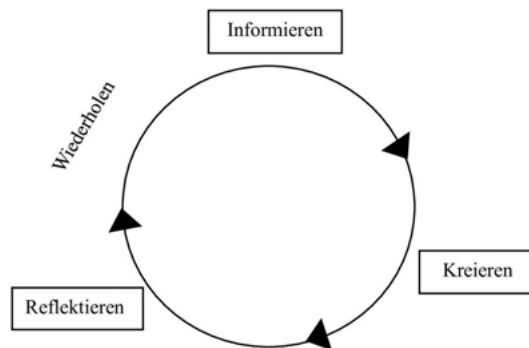


Abbildung 3: Zyklus zur Implementierung (eigene Darstellung)

Informieren: Lehrkräfte sollten sich über die Vielzahl außerschulischer Begegnungen mit Englisch informieren, relevante Aktivitäten und Tools identifizieren und dabei selbst Erfahrungen sammeln. Richtlinien wie der Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Medienberatung NRW 2020) können dabei unterstützen.

Kreieren: Basierend auf Erkenntnissen zu außerschulischen Begegnungen, Motivation und Lehrplänen sollten gezielte (Unterrichts-)Aktivitäten entwickelt werden, die die Interessen der Schüler/innen berücksichtigen.

Reflektieren: Bewusstsein darüber schaffen, dass außerschulische Englischbegegnungen nicht nur das reine Sprachenlernen, sondern auch soziale Interaktionen, technologisches Wissen und Weltwissen fördern können. Gemeinsam mit Schüler/innen sollten Lernprozesse und Erfahrungen sowie individuelle Sprachziele reflektiert werden.

Wiederholen: Angesichts ständiger technologischer Entwicklungen und wandelnder Interessen ist es erforderlich, diese Schritte kontinuierlich zu wiederholen und zu evaluieren.

6.2 Herausforderungen

Wie die Metapher der *digital wilds* (Sauro & Zouro 2017) impliziert, lauern auch Gefahren in der ‚digitalen Wildnis‘. Hierbei darf bei der Bemühung um authentischen Input der Schutz von Minderjährigen nicht vernachlässigt werden. Diese Studie zeigt deutlich, dass bereits Kinder in der ersten Klasse regelmäßig Inhalte konsumieren, die potenziell gesundheitsgefährdend sind. Auch wenn diese einen beträchtlichen Anteil der Lebenswelten einiger Kinder darstellen, ist es pädagogisch nicht zu verantworten, authentischen Input über den Kinder- und Jugendschutz zu stellen. Trotz einer möglichen Erweiterung des Wortschatzes durch die in dieser Studie genannten Videospiele, wie beispielsweise *Mortal Kombat*, *Fortnite*, *Minecraft* und *Roblox*, muss das Wohlergehen der Kinder stets priorisiert werden. Das heißt, digitale Bewegungsräume bieten einerseits zahlreiche authentische Englischbegegnungen, gleichzeitig müssen Cyberbullying, Medienabhängigkeit, sexualisierte Gewalt und Grooming als reale Gefahren in der digitalen Welt erkannt werden. Die Schulen sollten beispielsweise durch die Thematisierung dieser Problematiken ihrer pädagogischen Verantwortung nachkommen. Kinder sollten die Möglichkeit haben, über ihre Erfahrungen im Internet mit einer Vertrauensperson reden zu können, beispielsweise im Rahmen einer Internetsprechstunde. In einer solchen festen wöchentlichen Sprechstunde hätten die Schüler/innen die Chance, mit einer festen Vertrauenslehrkraft ihre Sorgen und Erfahrungen rund um das Internet zu teilen. Konzepte wie das *Digital Citizenship Handbook*, herausgegeben vom Council of Europe (vgl. Richardson & Milovidov 2019), der Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Medienberatung NRW 2020) und Überlegungen zu *digital empathy* (vgl. Thaler 2023), die die Entwicklung von Empathie in digitalen Räumen im Kontext von Fremdsprachenlernen in den Fokus stellt, können Lehrkräften dabei wertvolle Hinweise und Ressourcen liefern.

7 Außerschulisches Englisch und Grundschulenglisch: Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt, dass bereits Grundschulkinder ab der ersten Klasse Englisch außerhalb der Schule in verschiedenen Kontexten begegnen. Die meisten Kinder suchen diese Begegnungen gezielt und eigenmotiviert in digitalen sowie analogen Bewegungsräumen auf. Bereits Grundschulkinder zeigen ein Bewusstsein darüber,

welche Rolle Englisch in der heutigen Gesellschaft spielt. Die befragten Lehrkräfte sind sich dieser bedeutenden Rolle weitgehend bewusst, allerdings mangelt es aktuell noch an Anregungen zur didaktischen Integration von schulischem und außerschulischem Englisch. Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen wäre es wünschenswert, Fortbildungsangebote und Handlungsrichtlinien für Lehrkräfte und mit ihnen zu entwickeln, um sie in dieser Hinsicht in ihrer Unterrichtsgestaltung zu unterstützen.

Weiterführende Forschung ist notwendig, um differenzierte Aussagen über die inhaltliche und sprachliche Qualität der verschiedenen Begegnungskontexte machen zu können und auch um fundiert zu beurteilen, inwiefern welche Inhalte und Formate im Unterricht aufgegriffen werden können. Zudem wäre es interessant, in einem weiteren Schritt zu betrachten, ob Geschlecht oder Alter signifikante Unterschiede hinsichtlich der außerschulischen Berührungspunkte mit Englisch ergeben. Ebenfalls könnte der sozioökonomische Hintergrund der Schüler/innen zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden. Auch eine Wiederholung der vorliegenden Studie in einem größeren Rahmen wäre erstrebenswert; Kinder sind – so die Beobachtung im Kontext dieser Studie – zu diesen Themen sehr auskunftsfreudig.

Es ist ein pädagogisches Desiderat, die vielfältigen englischsprachigen Bewegungsräume der Kinder zur Kenntnis zu nehmen und ihrer intrinsischen Motivation angemessen zu begegnen. Die Integration außerschulischer Englischbegegnungen in den Unterricht erfordert eine kooperative Anstrengung von Pädagog/innen, Forschenden und Bildungspolitikern/innen.

Literatur

- Böttger, Heiner (2020): Erkenntnisse zum Spracherwerb und ihre Bedeutung für den Grundschulenglischunterricht. In: Böttger, Heiner (Hrsg.): *Englisch – Didaktik für die Grundschule*, (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag, 8–12.
- Burkart, Roland (2021): *Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder einer interdisziplinären Sozialwissenschaft* (6. Aufl.). Wien, Köln, Stuttgart, Germany: Böhlau Verlag; utb [<https://doi.org/10.36198/9783838557137>].
- Butler, Yuko G. & Liu, Yeting (2019): The Role of Peers in Young Learners' English Learning. In: Sato, Masatoshi & Loewen, Shawn (Hrsg.): *Evidence-Based Second Language Pedagogy*: Routledge, 145–167 [<https://doi.org/10.4324/9781351190558-7>].
- Chik, Alice (2019): Motivation and Informal Language Learning: 1. In: Dressman, Mark & Sadler, Randall William (Hrsg.): *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken: Wiley & Blackwell, 13–26 [<https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch1>].
- Crystal, David (2009): *Language and the internet* (2nd edition). Cambridge: Cambridge Univ.-Press.
- Davydova, Julia G. (2020): English in Germany: Evidence from domains of use and attitudes. *Russian Journal of Linguistics* 24 [DOI 10.22363/2687-0088-2020-24-3-687-702].

- Demirbulak, Dilara & Zeyrek, Gülşah (2022): Young Learners' Attitudes and Motivation towards Learning English in terms of Dörnyei's Theory of Motivation. *Journal of English Teaching* 8 [DOI 10.33541/jet.v8i1.3617].
- De Wilde, Vanessa de; Brysbaert, Marc & Eyckmans, June (2019): Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition* 23 [DOI 10.1017/S1366728918001062].
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dörnyei, Zoltán (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (Hrsg.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Erikson, Erik H. (1971): *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grau, Maike (2009): Worlds apart? English in German youth cultures and in educational settings. *World Englishes* 28 [DOI 10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x].
- Hannibal Jensen, Signe (2017): Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark. *CALICO Journal* 34 [DOI 10.1558/cj.29519].
- Hannibal Jensen, Signe (2019): Language Learning in the Wild: A young user perspective. *Language Learning & Technology* 23: 1, 72–86.
- Hannibal Jensen, Signe & Lauridsen, Jørgen T. (2023): Extramural English for early language learning. *Language Teaching for Young Learners* 5 [DOI 10.1075/ltyl.22011.han].
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit & Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jenkins, Jennifer (2015): *Global Englishes: A resource book for students* (3. Aufl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Jurišević, Mojca; Pižorn, Karmen (2013): Young foreign language learners' motivation – A slovenian experience. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* [DOI 10.30827/Digibug.17424].
- Kırkgöz, Yasemin (2018): Development and Assessment of a Foreign Language Curriculum for Primary Education in Turkey. In: Tomei, Lawrence & Wang, Victor X. (Hrsg.): *Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education*. Hershey: IGI Global, 321–337.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16 [DOI 10.1177/0261927X970161002].
- Lefever, Samuel C. (2010): English skills of young learners in Iceland: „I started talking English when I was 4 years old. It just bang ... just fall into me.“. *Netla*, 1–17.
- Lohmann, Christa (2020): Vorerfahrungen und Lebenswelten der Grundschulkinder. In: Böttger, Heiner (Hrsg.): *Englisch – Didaktik für die Grundschule* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 12–22.

- Lopriore, Lucilla (2021): Needs Analysis. In: Cavalheiro, Lili; Guerra Luís & Pereira, Ricardo (Hrsg.): *The Handbook to English as a Lingua Franca Practices for Inclusive Multilingual Classrooms*. Edições Húmus and Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 29–40.
- Mair, Christian (2019): English in the German-Speaking World: An Inevitable Presence. In: Hickey, Raymond (ed.): *English in the German-Speaking World*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–30 [<https://doi.org/10.1017/9781108768924.002>].
- Medienberatung NRW (2019): *Medienkompetenzrahmen NRW*. Münster/Düsseldorf. [Online: https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere_2019_06_Final.pdf].
- MPFS Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022): *KIM 2022: Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- Muñoz, Carmen; Cadierno, Teresa & Casas, Isabel (2018): Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners. *Language Learning* 68 [DOI 10.1111/lang.12309].
- Peters, Elke (2022): The Golden Age of Foreign Language Learning. In: Reinders, Hayo; Lai, Chun & Sundqvist, Pia (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge, 112–126.
- Pross, Harry (1972): *Medienforschung: Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.
- Puimège, Eva & Peters, Elke (2019): Learners' English Vocabulary Knowledge Prior to Formal Instruction: The Role of Learner-Related and Word-Related Variables. *Language Learning* 69 [DOI 10.1111/lang.12364].
- Richardson, Janice & Milovidov, Elizabeth (2019): *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, rights online*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sauro, Shannon, & Zourou, Katerina (2017): Call for papers. *Language Learning & Technology*, 21: 1 [DOI 10.1257/44603].
- Sauro, Shannon, & Zourou, Katerina (2019). What are the digital wilds? *Language Learning & Technology*, 23: 1, 1–7 [DOI 10.1257/44666].
- Stadt Marl (2022): Einwohnerzahlen nach Stadtteilen und Statistikbezirken [Online: https://www.mar1.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Amt_10/Statistiken/Einwohner].
- Stadt Dortmund (2019): Jahresbericht Bevölkerung. *Dortmunder Statistik 2019* (213) [Online: https://www.dortmund.de/dortmund/projekte/rathaus/verwaltung/dortmunder-statistik/downloads/213_-_jahresbericht_2019_dortmunder_bevoelkerung.pdf].
- Sundqvist, Pia (2019): Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology* 23: 1, 87–113.
- Sundqvist, Pia & Olin-Scheller, Christina (2013): Classroom vs. Extramural English: Teachers Dealing with Demotivation. *Language and Linguistics Compass* 7 [DOI 10.1111/lnc3.12031].
- Sundqvist, Pia & Sylvén, Liss K. (2016): *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. London: Palgrave Macmillan [DOI 10.1057/978-1-137-46048-6].

- Sylvén, Liss K. & Sundqvist, Pia (2012): Gaming as Extramural English L2 Learning and L2 Proficiency among Young Learners. *ReCALL* 24 [DOI 10.1017/S095834401200016X].
- Thaler, Isabelle S. (2023): (Digital) Empathising: (De-)constructing (Digital) Empathy in Foreign Language Teaching. *Training, Language and Culture* 7 [DOI 10.22363/2521-442X-2023-7-3-23-30].
- Turgut, Yıldız & İrgin, Pelin (2009): Young Learners' Language Learning via Computer Games. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 1 [DOI 10.1016/j.sbspro.2009.01.135].

Außerschulische Lernorte und die *simulation globale* als Grenzräume: Der schulische Habitus als Grenzgänger

BIRGIT SCHÄDLICH¹, LAURA-JOANNA SCHRÖTER²

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Methode der *simulation globale* und setzt sich eine praxistheoretisch gerahmte Rekonstruktion zum Ziel. Dabei wird das besondere Verhältnis von *simulation globale* und außerschulischem Lernort in den Blick genommen: Beobachtungen aus zwei empirischen Studien, die im Zentrum des Beitrags stehen, legen nahe, dass beide ‚Räume‘ weder gänzlich außerhalb des schulischen Lernraums stehen, noch einen Gegenpart zu diesem darstellen. Es soll nachvollzogen und diskutiert werden, wie eine *simulation globale* einen Raum für sprachliches Handeln in verschiedenen Rollen herstellt, aber auch typische Praktiken des schulischen Französischunterrichts über Bedeutungsgrenzen zwischen schulischem Französischlernen und einer *simulation globale* an einem außerschulischen Lernort getragen werden. Dabei wird gezeigt, dass sich Sprache nicht nur *in* einem Raum bewegt, sondern Räume – und deren Grenzen – *durch* Sprache hervorgebracht werden.

The article deals with the global simulation method and aims at reconstructing two global simulations from a practice-theory perspective. The relationship between global simulation and out-of-school learning spaces is analysed: Observations from two empirical studies which form the central focus of the article, suggest that both of these spaces neither completely represent an out-of-school learning space nor stand as its counterpart. The aim is not only to understand and to critically discuss how a global simulation creates a space for social practice in different roles but also to show how typical practices in French lessons at school are carried across the boundary between learning French at school and in a global simulation as an out-of-school learning space. It will be shown that language not only takes place in a space but that spaces – and their boundaries – are merely created by language.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, E-Mail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de.

2 Korrespondenzadresse: Laura-Joanna Schröter, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, E-Mail: laura-joanna.schroeter@uni-goettingen.de.

1 Einleitung

Seit einiger Zeit herrscht Raumeuphorie in der Fremdsprachenforschung: Erkennbar an (virtuellen) Projekten und Publikationen, die ‚Raum‘ als theoretisch-konzeptionellen Bezugspunkt berücksichtigen. Der *spatial turn*, die sogenannte Raumwende, die von den Kulturwissenschaften initiiert wurde, hat demnach auch die Fremdsprachenforschung erfasst. Im vorliegenden Beitrag greifen wir dies auf und beleuchten eine traditionelle – alternative – Methode des Fremdsprachenlernens neu, indem wir die *simulation globale* (Debyser & Yaiche 1996)³ praxistheoretisch (z. B. Reckwitz 2003) neu rahmen und empirisch unter der Perspektive des Raums in den Blick nehmen wollen.

Dabei wird der besondere Fall der *simulation globale* am außerschulischen Lernort in den Fokus gerückt: Wir beziehen uns auf zwei Projekte des Arbeitsbereichs ‚Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen‘ des Romanischen Seminars der Georg-August-Universität Göttingen: die Dissertationsstudie „Fremdsprachliche Affordanzen und soziale Praktiken in der *simulation globale*. Zur Rekonstruktion Symbolischer Kompetenz im Lehr-Lern-Labor“ (Schröter in Vorbereitung; seit 2019) sowie das Projekt *SimLit* (Simulation und Literatur), in dem Studierende eine auf der Erzählung *L'arrestation d'Arsène Lupin* (Leblanc 1907) basierende *simulation globale* im Schülerlabor YLAB⁴ entwerfen, die sie eigenständig mit Göttinger Schulklassen durchführen.

Das Ziel beider Forschungsprojekte ist es, die *simulation globale* besser zu verstehen, die in der fachdidaktischen Theorie weit entwickelt, aber bislang über Erfahrungsberichte hinaus nur wenig empirisch erforscht ist. Wir gehen dabei von einer Diskrepanz zwischen der konzeptionellen Theorie und der praktischen Realisierung der Methode aus. Uns geht es jedoch nicht um ein Überprüfen ihrer theoretischen Versprechen, sondern um ein besseres Verstehen dessen, was bei einer *simulation globale* überhaupt passiert.

In Anlehnung an den Tagungstitel „Grenzen – Grenzräume – Entgrenzungen“ haben wir uns in beiden Projekten für die Grenzen zwischen Räumen interessiert: Ausgehend davon, dass jeder Raum durch Grenzen bestimmt ist, haben wir in beiden Projekten Grenzen und Übergänge von Räumen in den Blick genommen. Die ersten Beobachtungen aus den beiden Projekten legen nahe, dass die Räume der *simulation globale* weder gänzlich außerhalb des schulischen Lernraums stehen, noch einen Gegenpart zu diesem darstellen. Grenzen sind hierbei keine strikt erkennbaren Trennlinien, sondern stellen immer Überschneidungs- bzw. Übergangsbereiche dar. Diese sind besonders interessant, weil bereits empirisch abgesichert werden konnte (vgl. Schröter in Vorbereitung), dass in den Übergangsräumen neue Räume entstehen und das sprachliche Lernen vor allem hier als solches beobachtet werden kann. Vor diesem Interesse zeigen wir im Fol-

3 Die *Simulation globale* wird verstanden als „ein inhaltsbezogenes Unterrichts- bzw. Lernarrangement, in dem Lernende über einen längeren Zeitraum hinweg [...] einen thematischen Rahmen sprachlich handelnd ausgestalten“ (Mertens 2017: 304; vgl. auch Arendt 1997; Surkamp 2008). Es handelt sich um eine fiktive Welt, die in Rollen von Lernenden und Lehrkräften bzw. Studierenden gemeinsam ausgestaltet wird.

4 Beim YLAB (Y sprich: *why*) handelt es sich um das geisteswissenschaftliche Schülerlabor der Universität Göttingen, welches zur Durchführung handlungsorientierter Lerngelegenheiten für den (Sprach-)Unterricht von den verschiedenen Abteilungen der Göttinger (Fremdsprachen-)Didaktik genutzt wird.

genden verschiedene Übergangsphänomene im Kontext der *simulation globale* auf. Kernschulische und außerschulische Angebote sind dabei miteinander verwoben – oder mit Michael Legutke (vgl. 2015: 128) ausgedrückt – „vernetzt“.

Es soll im Folgenden deutlich werden, wie eine *simulation globale* einen Raum für sprachliches Handeln in verschiedenen Rollen herstellt, aber auch typische soziale Praktiken des schulischen Französischunterrichts über die Bedeutungsgrenze zwischen schulischem Französischlernen und einer *simulation globale* an einem außerschulischen Lernort getragen werden. Dabei wird gezeigt, dass sich Sprache nicht nur in einem Raum bewegt, sondern Räume – und deren Grenzen – durch Sprache hervorgebracht werden.

2 Wo ist der Raum geblieben? Zur Relevanz einer empirischen Betrachtung von ‚Raum‘ im Zusammenhang mit der *simulation globale*

Zwar ist ‚Raum‘ ein wiederkehrendes Kernthema in der Diskussion um das Verfahren der *simulation globale* und tritt in etablierten Positionen auf: Er wird als konstitutiver Faktor für das Entwerfen und Spielen von Handlungswelten hervorgehoben. Ein zentraler Handlungsaspekt der *simulation globale* ist die stetige Ausgestaltung des sogenannten *lieu-thème*, „de[m] thematischen Handlungsraum“ (Mertens 2017: 304). Theoretisiert oder gar empirisch betrachtet wurde ‚Raum‘ im Zusammenhang mit dem Verfahren der *simulation globale* bislang jedoch nicht. So wird der Aspekt in den Arbeiten von Carmen Bietz *en passant* als eine Kategorie aufgegriffen: Bietz (2011: 102) beschreibt die Sprachstadt als eine mögliche Simulationsmethode, „die viel Zeit und Raum einnimmt.“ Auch Carola Surkamp spricht von architektonisch klar umrissenen Räumlichkeiten, die für die *simulation globale* genutzt werden sollen: „Die einzelnen Gruppen agieren im Raum oder – wenn möglich – in verschiedenen Räumen“ (Surskamp 2008: 12). Darüber hinaus lassen sich vereinzelt den physischen Raum – der jedoch bislang an keiner Stelle derart betitelt wurde – überlagernde Raumansätze finden, wovon zwei im Rahmen dieses Beitrags aufgegriffen werden. Zunächst weist Surkamp (2008: 12) dem Unterrichtsverfahren Züge eines „relativ sanktionsfreien Raumes“ zu, welcher erst durch Sprachpraktiken hergestellt wird. Darüber hinaus sehen Nina Kulovics und Kerstin Terler das Ziel der *simulation globale* in der „Aneignung der Zielsprache durch Aneignung des soziokulturellen Zieluniversums und der dafür erforderlichen menschlichen Beziehungen“ (2015: 110). Das räumlich konnotierte „Zieluniversum“ (ebd.) deckt sich mit einem der großen Versprechen der Methode: dem Agieren im fiktiven Raum. Aber stimmt dies gänzlich? Aus der Literatur ableiten lassen sich vielversprechende, aber noch unausdifferenzierte Ansätze zum ‚Raum‘. Die Fragen, die sich uns infolgedessen stellen, sind: Welche Räume sind in der *simulation globale* im Schülerlabor YLAB tatsächlich vorhanden und wie grenzen sie aneinander? (Wie) Existiert der sanktionsfreie Raum? Und wie gestalten die Lernenden und die Studierenden die Räume und Grenzen?

2.1 Zur heuristischen Rahmung: Welche sensibilisierenden Bezugskonzepte für die empirische Auseinandersetzung? Impulse der Fremdsprachenforschung und Praxistheorie⁵

Mit in der Fremdsprachenforschung hervorgebrachten Ansätzen wird ein Ausgangspunkt gesetzt, etwa mit einem von Michael Legutke entworfenen Metaphern-Modell: Das Modell eröffnet mit acht Metaphern acht Möglichkeiten zur Beschreibung des Lernortes Klassenraum und seinen „mögliche[n] Vernetzungen“ (2015: 128), worunter wir auch das Schülerlabor YLAB zählen. Für die Dissertationsstudie der Autorin Laura-Joanna Schröter wird für die empirische Auseinandersetzung mit dem Lernort YLAB, an welchem die *simulation globale* durchgeführt wird, die Frage ausgelotet, welche Metaphern sich als hilfreiches Arbeitsmittel erweisen könnten. Für den vorliegenden Beitrag wird sich für beide im Artikel behandelten Forschungsprojekte auf eine zentrale Metapher bezogen: die Bühne. Durch eine von Legutke mitgedachte Akzentverschiebung können wir die *simulation globale* im YLAB nicht als ein einstudiertes Theaterstück, sondern auch als eine Art Prohebühne (vgl. Schröter in Vorbereitung) begreifen: Das, was im YLAB vollzogen wird, wird „zugleich hergestellt und genutzt“ (Legutke 2010: 173). Durch die Metapher der Bühne fällt der Blick darauf, wie die Schüler:innen „die Reichweite ihres sprachlichen und performativen Könnens“ (ebd.: 173) austesten. Der Wert des Sinnbilds besteht darüber hinaus darin, dass der „Variantenreichtum der Inszenierungsangebote sowie die zugehörigen Hilfen und Unterstützungssysteme sprachlicher und nicht-sprachlicher Art“ (ebd.: 173) durch die von den Studierenden vorgeschlagenen oder individuell von den Lernenden selbst aufgerufenen Ressourcen sichtbar wird.⁶ Wie Sandra Ballweg (2022: 46) festhält – und was eng im Einklang mit Surkamps „relativ sanktionsfreien Raum“ steht –, sollte dieser Raum ein „safe space“ sein, der die Möglichkeit bietet, die neue Sprache oder auch mehrsprachige Praktiken in einer sicheren Situation zu erproben, neue (sprachliche) Identitäten auszuprobieren und sich neuen Diskursen anzunähern [...]“.

Für die Dissertationsstudie werden weitere, von der Praxistheorie (vgl. Kapitel 2.2 in diesem Beitrag) mitgedachte raumtheoretische Ansätze eingebracht, worunter dem französischen Soziologen Henri Lefebvre eine zentrale Rolle zukommt. Mit raumtheoretischem Vokabular, das im Zusammenhang mit der Praxistheorie entwickelt oder neu fruchtbar gemacht wird, wird das Vorhaben verbunden, die *simulation globale* im YLAB über bereits in der Fremdsprachenforschung etablierte Begrifflichkeiten noch einmal anders beschreiben zu können. Mit Lefebvre, der bereits in anderen Zusammenhängen (vgl. Hallet 2015) als Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit ‚Raum‘ in die Fremdsprachenforschung eingeführt wurde, lassen sich Legutkes Ausführungen konkretisieren sowie Überlegungen zum Zielraum der *simulation globale*, dem fiktiven Raum, weiterdenken. Denn laut Wolfgang Hallet zählen – unter Verweis auf Lefebvre – symbo-

⁵ Eine ausführliche Version dieses Kapitels erscheint in Schröter (in Vorbereitung).

⁶ Vgl. dazu auch die Konzepte ‚Affordanz‘ und ‚Translanguaging‘ (vgl. 2.2 in diesem Beitrag) als zwei weitere mögliche heuristische Mittel, die es ermöglichen, derartige Inszenierungsangebote und Scaffoldingmaßnahmen auszudifferenzieren (vgl. Schröter erscheint 2024; in Vorbereitung). Auch Sandra Ballweg (2022) wählt zur Betrachtung von (außer)schulischen Raumgrenzen und ihren (digitalen) Übergängen einen ähnlichen Zugang, was nahelegt, dass es sich hierbei um eine heuristische Anlage handelt, die diese Phänomene besonders detailliert zugänglich machen kann.

lische Räume „zu den wichtigsten ‚Lernorten‘, denn im Fremdsprachenunterricht wird alles Lernen in physisch erfahrbaren und benutzten Räumen darauf bezogen“ (2015: 65). An dieser Stelle wird einzig Lefebvres Kernthese weiter fokussiert, die da lautet: Sozialer Raum ist soziales Produkt (vgl. 1974). Lefebvre gibt mit dieser These zu bedenken, dass ‚Raum‘ stets das Ergebnis der sozialen Praktiken der Lernenden und Studierenden ist, welcher immer wieder neu von eben diesen hervorgebracht wird und somit einem konstanten Wandel ausgesetzt ist. Raum, Raumgrenzen und -übergänge, für welche wir uns in unserer Empirie interessieren, sollten in der *simulation globale* demnach im Kontext dieses Wandels – und möglicherweise auch gerade *bedingt* durch ein an den außerschulischen Lernort YLAB verlagertes soziales Geschehen – betrachtet werden.

2.2 *Translanguaging* als heuristische Rahmung für die Rekonstruktion von *simulations globales*

Die Frage nach Grenzen, Grenzräumen und Entgrenzungen verweist in beiden Projekten auf den gemeinsamen Rekurs auf Sprachtheorien, die etwas zur Frage der Grenze – hier der sprachlichen Grenze – erkennbar machen können: Welche Theorien haben wir relevant gemacht, um die Beobachtungen (vgl. Kapitel 2.1) neu interpretieren zu können? Für beide Projekte sind Konzepte von *Translanguaging* rezipiert und befragt worden: Raphael Berthele (2021: 93) bezeichnet *translanguaging* als typischen „no boundaries“-Ansatz, Alastair Pennycook (2017: 276) spricht im Zusammenhang mit *translanguaging* von „integrational linguistics“, womit die Relevanz des Konzepts für unser Erkenntnisinteresse begründet ist.

Li Wei (2018) definiert *translanguaging* als deskriptive Theorie der Sprache, die in ihrem praktischen Gebrauch immer sprachgrenzüberschreitend benutzt wird, weil im Repertoire eines Menschen die Sprachen nicht in der Art und Weise getrennt sind, wie es vor allem sprachsystembezogene Theorien modellieren: Das sprachliche Repertoire ist insofern grenzüberschreitend organisiert, als hier zwar Einzelsprachen vorzufinden sind, diese sich aber im Gebrauch überlappen und vor allem in der Bedeutung, die einzelne Teile der Sprache(n) für das sprechende Subjekt (vgl. Busch 2012) und vor allem für eine spezifische Kommunikationssituation einnehmen. Die Relevanz der spezifischen Situation wird in den hier vorgestellten Projekten sehr deutlich und ist mit dem außerschulischen Lernort verbunden: Es ist kaum möglich, auszumachen, was in der *simulation globale* Deutsch und Französisch ist, weil beide Sprachen in der Situation permanent oszillieren, sich gegenseitig als Metasprache, Spiel- und Lernsprache durchdringen. Der Raum und die Dinge spielen dabei neben den Sprachen Deutsch und Französisch eine entscheidende Rolle, sie sind im beinahe wörtlichen Sinne Mitspieler/innen in der *simulation globale* im YLAB und bestimmen, was und vor allem *wie* gesprochen wird. Dieser Aspekt ist auch in neueren Texten zu *translanguaging* ausgearbeitet worden und hat uns daher als spezifischer Fokus für die Datenarbeit interessiert: Pennycook (2017) beispielsweise hat bei der Rekonstruktion translingualer Praktiken das Konzept der *Assemblage* von Deleuze und Guattari weiter ausgearbeitet und gezeigt, dass die „boundaries“, die beim *translanguaging* verwischt werden, nicht nur Grenzen

zwischen Sprachen sind, sondern sich auch auf andere zeichenhafte, symbolische Ressourcen beziehen, mit denen in bestimmten Situationen Bedeutung hergestellt wird. Diese „different modes of semiosis“ (Pennycook 2017: 270) tragen in „a much broader set of semiotic possibilities than just language codes“ (ebd.: 270) zur Bedeutungsherstellung bei. Dass dies symbolisch funktioniert, wird in den Als-ob-Prozeduren von *simulations globales* besonders anschaulich. Das Symbolisieren und die Semiose beziehen sich also auf etwas meist Dingliches oder Räumliches, das sie emergieren lässt (ebd.: 277) und unterrichtliche Kommunikationssituationen prägt (Schädlich 2022: 78). In Kapitel 3.3 wird an drei Beispielen (*carte d'embarquement*, Warteraum, Spiele) gezeigt, wie eine „semiotic assemblage“ in der *simulation globale* verfasst ist.

Ähnlich in Bezug auf die materielle Bedingtheit des Sprachlichen beschreibt Suresh Canagarajah (2018) seinen Sprachbegriff, der uns für Lehr-/Lernkontexte nicht zuletzt deshalb interessiert, weil er unmittelbar mit dem Kompetenzbegriff assoziiert wird: Was Canagarajah als „materialized competence“ ausdifferenziert, ist jedoch keine Kompetenz, die sich mit einem Modell überprüfen ließe, sondern sein Anliegen besteht in der Sichtbarmachung eines Könnens in seiner performativen Materialisierung. Sein Interesse besteht darin, sprachliche Kompetenz als „inneres Geschehen“ infrage zu stellen und stattdessen als Interaktion mit der äußeren Welt zu verstehen: Sprachliches Können zeigt sich insofern an der Oberfläche, als es sich im Kommunizieren mit Dingen und über Dinge festmacht. Vor allem an dieser Stelle haben wir eine große Nähe zu praxistheoretischen Ansätzen gesehen, die beide Projekte perspektivieren.

Dieser Kompetenzbegriff erscheint hilfreich für das Verstehen von *simulations globales*, weil er dazu beitragen kann, ganzheitlich in den Blick zu bekommen, wie die Studierenden und Schüler/innen es bewerkstelligen, in der Als-ob-Situation Bedeutungen herzustellen und in der geschaffenen Welt sprachlich zu handeln. Dabei greifen sie auf sehr viel mehr zurück als das, was sie auf Deutsch und Französisch sagen können: Mit ihren Körpern, der Bewegung im Raum und der Handhabung von Dingen zeigen sie eine Kompetenz, die viel mehr ‚im Repertoire‘ hat als das allein einzel-sprachliche Können im Deutschen und/oder Französischen.

Wenn die Aufmerksamkeit auf semiotische Elemente oder Sprachen gerichtet wird, in denen die Schüler/innen über andere Kompetenzen verfügen als den im engeren Sinne zielsprachlichen, wird auch eine Abkehr von einer defizitorientierten Sprachbeschreibung möglich; stattdessen wird beobachtet, welche Teile des Repertoires von wem kompetent eingesetzt werden, um in seinen Lernsituationen symbolische Bedeutung zu erzeugen⁷. Und dabei wird auch auf schulische Praktiken zurückgegriffen, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt werden soll.

⁷ An dieser Stelle besteht auch eine Nähe zum Konzept der Symbolischen Kompetenz (vgl. Kramsch & Whiteside 2008), das eine weitere Referenztheorie für beide Projekte darstellt, aber an dieser Stelle nicht im Detail ausgeführt werden kann.

3 Die Forschungsprojekte

Wir beziehen uns auf zwei Projekte, die die *simulation globale* im Kontext der universitären Lehrkräftebildung an der Universität Göttingen umsetzen. Die Studierenden gestalten im Kontext eines Forschungspraktikums⁸ eine *simulation globale* in Kooperation mit Göttinger Gesamtschulen und Gymnasien. Dabei werden Projektvormittage für die Jahrgänge acht bis elf von Französischlehramtsstudierenden konzipiert und umgesetzt. Veranstaltungsort ist das geisteswissenschaftliche Schülerlabor YLAB, das für die Französischlernenden als außerschulischer Lernort und für die Lehramtsstudierenden zusätzlich als Lehr-Lern-Labor fungiert, welches sie in ihrer Professionalisierung fördern soll, indem sie forschend auf verschiedenartige Ansprüche der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis vorbereitet werden.

3.1 Methodologische Rahmungen: Kamera-Ethnographie und Autoethnographie

Beide Projekte sind methodologisch durch ethnographische Herangehensweisen gerahmt, die als gegenstandsangemessen für die sprach- und praxistheoretischen Bezüge betrachtet werden. Das Dissertationsprojekt der Autorin Laura-Joanna Schröter schließt sich dem praxeologisch-rekonstruktiven Forschungsstrang mit fachdidaktischem Blick an und wählt die in die Fremdsprachenforschung transferierte Methodologie der Kamera-Ethnographie (Mohn 2023, Schröter 2022) für den Nachvollzug schüler/innenseitiger Sprachlernprozesse in von Französischlehramtsstudierenden entwickelten *simulations globales* im YLAB. Für die Verortung des gewählten Verfahrens wird sich auf eine kurze Skizzierung markanter Forschungstätigkeiten konzentriert, bevor folgende Frage in den Blick gerückt wird: Warum der Ansatz der Kamera-Ethnographie für die Erkundung von Räumen im Zusammenhang mit der *simulation globale*?

In der *simulation globale* im YLAB, einem von Unvorhersehbarkeit und Flüchtigkeit geprägten fremdsprachenunterrichtlichen Setting, kommt eine „von Hand geführte Kamera“ (vgl. Mohn 2015: 178) zum Einsatz. Diese Kamera wirft dabei verschiedene Fragen auf und erfordert gewisse Entscheidungen: Im Kontrast zur klassischeren Videographie müssen im Zuge der Kamera-Ethnographie nicht nur filmisch-gestalterische Aspekte der Forschenden stärker mitberücksichtigt werden. Darüber hinaus findet das Forschen im Zuge der Dissertationsstudie „zwischen dem Blicken, Zeigen, Reden und Schreiben“ (Mohn 2013: 172) statt und verschränkt klassische Erhebungs- und Auswertungsmomente audio-visuellen Materials miteinander: So ist das Filmen im Feld stets bereits Teil interpretativer Forschungstätigkeiten. Darüber hinaus enden filmische Tätigkeiten nicht dort, sondern werden am heimischen Schreibtisch – wo die Erstellung von Transkripten ausgespart wird – in Form von Schnitt- und Montagetätigkeiten fortgeführt und zu Standbildern, Minutenfilmen oder umfangreicheren filmi-

8 Das Forschungspraktikum ist ein Blockpraktikum, das durch Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen gerahmt ist (vgl. S. 14975 des Modulkatalogs für die Studiengänge des *Master of Education* der Georg-August-Universität: https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/77555d499028817d1953877e290dd1bf.pdf/MoDuLVZ_MA_of%20Education_2023_2.pdf). Es handelt sich um eine Einübung in die empirische Unterrichtsforschung mit qualitativ-rekonstruktiver Ausrichtung.

schen Darstellungsformaten als (Zwischen)Ergebnisse verdichtet und in monographischen Text oder reine Videoinstallationen eingespielt (vgl. Mohn 2023: 121 ff). Kamera-ethnographische Studien können einen Beitrag in Feldern leisten, in die andere empirische Arbeiten nicht vordringen können, „indem sie die in alltäglichen Praktiken aufspürbaren Bewegungsspielarten, die weder bewusst noch abfragbar sind, neugierig in den Blick rücken und uns dabei Gelegenheit geben zu Ratlosigkeit, Faszination und zu Ansätzen, etwas zu wissen, was wir so zuvor auch nicht kannten“ (Mohn 2015: 185). Als unvorhersehbares, flüchtiges Phänomen, das kaum abfragbar ist – insbesondere hinsichtlich seiner Grenzen – ist ‚Raum‘ demnach ein lohnendes Kamera-Thema für die Fremdsprachenforschung (vgl. dazu Kapitel 3.2).

Der Ansatz der Autoethnographie (vgl. Anderson 2006) wurde von den Autorinnen, die im Projekt *SimLit* Dozentinnen des Forschungspraktikums waren, aus zwei Gründen gewählt: zum einen wollten wir nachvollziehen, wie eine *simulation globale* auf der Basis literarischer Texte im Format des Forschungspraktikums entsteht und in welchem Verhältnis dabei unsere hochschuldidaktischen mit den Entscheidungen der Studierenden stehen. Zum anderen ging es uns auch darum, mit den gleichen Methoden und Instrumenten zu arbeiten wie die Studierenden, um diese selbst einzuüben und für mögliche situative Besonderheiten und Probleme der einübenden Forschungspraxis von Studierenden sensibilisiert zu werden. Der Austausch zwischen den Dozentinnen kann als „duoethnographisch“ (vgl. Lowe & Lawrence 2020) bezeichnet werden und ist vom Versuch der Rollendistanzierung und -reflexion als Hochschullehrende gekennzeichnet: Unser Fokus bei der Reflexion der hochschuldidaktischen Entscheidungen sowie der Datenarbeit lag darauf zu verstehen, wie die Beteiligten die Realisierung der *simulation globale* im YLAB als Unterrichts- und Forschungsprojekt bewerkstelligen. Das den Studierenden vermittelte methodische Handwerkszeug wurde von den Autorinnen ebenfalls genutzt und reflektiert, sodass alle Beteiligten das Gleiche getan haben und darüber in einen Austausch treten konnten. Datengrundlage sind Feldprotokolle, die in Anlehnung an Reh (2012) zu Beobachtungsprotokollen ausgearbeitet wurden. Die Autorinnen haben in kollaborativen Schreibprozessen ihre Aufzeichnungen zu einem Text zusammengefügt und diese Texte offen kodiert. Bei regelmäßigen Datensitzungen wurden die Kodierungen und Memos reflektiert und gemeinsam weiter vertextlicht. Bei der Auswertung fand eine Orientierung an den Verfahren der *Thematic Analysis* (Braun & Clarke 2012) statt, die den Studierenden in Hausarbeiten und Forschungspraktika als niedrigschwelliger Einstieg in Verfahren, die sich an der *Grounded Theory Methodologie* orientieren, vermittelt wird. Neben den Beobachtungsprotokollen konstituieren Raumskizzen, Fotos der Beteiligten, Requisiten sowie Artefakte (Lernendenprodukte, Korrespondenzen mit den Schulen etc.) das Datenkorpus.

3.2 Raumerkundungen im YLAB: Ohne physische keine fiktiven Räume?

Wie die Französischlernenden und Lehramtsstudierenden Räume in der *simulation globale* im YLAB hervorbringen und Räume als Ressourcen für ihr Lernen begreifen, ist Gegenstand der nächsten Kapitel. Im Zuge der Dissertationsstudie und der fremdsprachendidaktisch gelagerten video-ethnographischen Rekonstruktion stellte sich vor

der Frage „Was passiert in der *simulation globale* im YLAB?“ noch eine andere Frage: „Wie ist das YLAB beziehungsweise wie sieht der physische Raum aus?“ Um dieser Frage eine oder mehrere Antworten entgegensetzen zu können, wurde der Lernort in seinem eigentlichen oder im von den Französischlehramtsstudierenden „prä-authentisierten“ (Petraglia 1998: 167; vgl. auch Henze 2022) Zustand mehrfach in Augenschein genommen: Ab dem Jahr 2021 fanden regelmäßige kamera-ethnographische Erkundungen der Räumlichkeiten des Schülerlabors statt (vgl. z. B. Abb. 1). Bevor in das Geschehen eingestiegen wird (vgl. Kapitel 3.2), wird der sogenannte Theaterraum des YLAB betrachtet. Was tritt auf den Plan?



Abbildung 1: Stoffhocker im Theaterraum (© Schröter, 2021)

Mit diesen Begehungen wird insbesondere in eine Kommunikation eingetreten – der physische Raum ‚spricht‘ auf seine eigene Art: Die Raumnutzer/innen werden informiert, wohin geblickt (z. B. auf eine Beamerfläche an der Wand) oder gegangen werden könnte oder soll (z. B. auf ein erhöhtes bühnenähnliches Podest); schlicht, was zu tun ist. Diese Kommunikation wird durch eben genannte Hinweise⁹ ausgelöst, kann jedoch ausgeweitet werden: Der architektonisch deutlich begrenzte Theaterraum kann zu Bedeutungsräumen (z. B. als ein fiktives Kreuzfahrtschiff) weitergedacht werden und zwar durch angebrachte Materialien sowie die „gelebten, sozialen Praktiken der Raumkonstitution“ (Bachmann-Medick 2009: 291; vgl. auch Ballweg 2022) der Studierenden und Lernenden. Der Raum wird in diesem Zuge zum Bestandteil fremdsprachlicher Interaktionen.

Die vorhandenen physischen Räume des YLAB werden demnach auch für weitere Raumkonzepte, z. B. den fiktiven Raum, teilhergerichtet (vgl. erneut den Begriff der Prä-Authentisierung), sodass weitere Räume potenziell ‚einziehen‘ können. Der fiktive Raum existiert jedoch nur dann, wenn er mit Bedeutung versehen wird und von den Lernenden und Studierenden als Raumnutzer/innen stets aufs Neue durch soziale Praktiken hervorgebracht wird. Die Akteur/innen werden im Prozess der Aushandlung zu integrativen Bestandteilen der Räume, was im Folgenden entfaltet wird.

9 Vgl. hier erneut das Konzept der Affordanz.

3.3 *Patterns of meaning: Was bedeuten Räume und Grenzen für das sprachliche Lernen in einer simulation globale des Projekts SimLit?*

Das zweite Projekt ist ebenfalls im Kontext des Forschungspraktikums angesiedelt und wurde in den Sommersemestern 2022 und 2023 von den Autorinnen des vorliegenden Beitrags gemeinsam als Projektveranstaltung angeboten und autoethnographisch erforscht (vgl. Kapitel 3.1).

Die Räume, die in *SimLit* entworfen und ausgestaltet werden, sind durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass sie durch die textliche Rahmung anders als fiktive Räume verfasst sind, als dies in traditionellen *simulations globales* der Fall ist: Zwar handelt es sich auch bei diesen um fiktive Räume, die Arbeit mit einer bereits im Bezugstext – in Teilen – ausgestalteten fiktiven Welt stellt hier jedoch eine besondere Ausprägung dar. Der Raum ist durch die Fiktionalität der Erzählung *L'arrestation d'Arsène Lupin* bereits in einer besonderen Orientierung vorgegeben und uns hat interessiert, wie die bereits offensichtliche Fiktionalität einer durch Literatur initiierten Simulation (vgl. Warzecha 2021) sich zu den Szenarien verhält, in denen die Schüler/innen den fiktionalen Raum stärker selbst bestimmen.

Ziel der *Thematic Analysis* (s. Kapitel 3.1) ist die Ausarbeitung von für ein Erkenntnisinteresse relevanten „patterns of meaning“ (Braun & Clarke 2012: 57), die als Themen im Schreibprozess hervorgebracht werden (Ebd.: 69). Beim Projekt *SimLit* war das Erkenntnisinteresse, wie die sprachliche Praxis der Studierenden und Schüler/innen verfasst ist und welche Sprachwechsel – beispielsweise zwischen Deutsch und Französisch – situativ eine Rolle spielen. Die Annahme bei der Beobachtung war, dass der fiktive Raum der Romanhandlung und das Agieren im Raum des YLAB ein mehrsprachiges Handeln hervorbringen, das für diese Sprachlernsituation spezifisch ist (vgl. ähnliche Rekonstruktionsversuche zu situativer Sprachlichkeit in Schädlich 2022 und 2023).

Eine Auffälligkeit, die im Folgenden exemplarisch beschrieben werden soll, ist das Interagieren mit Dingen (Requisiten, räumlichen Gegebenheiten des YLAB etc.), die zeigen, wie das Sprechen an und durch die Materialität des Raums geprägt ist und dass auch hierbei Grenzen und deren Transgression eine tragende Rolle spielen. Dabei nehmen wir eine dichte Beschreibung vor, die durch die Analysedimensionen von Raumtheorie, Mehrsprachigkeit und Affordanz perspektiviert ist. Wir haben das Thema im Projekt vorläufig als „Dinge-Translanguaging“ (DT) kodiert und in Memos beschreibend und in Anbindung an die Literatur zu Raum- und Praxistheorie diskutiert (s. Kapitel 3.1).

Das DT stellt eine zentrale translinguale Praktik der Bedeutungsherstellung im Sinne eines „pattern of meaning“ dar und soll im Folgenden an drei Beispielen erläutert werden.

Das Projekt *SimLit* erarbeitet eine *simulation globale* zu der Erzählung *L'Arrestation d'Arsène Lupin*¹⁰, die auf einem Ozeandampfer spielt. Wie bereits in Kapitel 3.2

10 Im ersten Durchgang des Projekts (SoSe 2022) wurde in Absprache mit den beteiligten Lehrpersonen der teilnehmenden Lerngruppen ein weiterer Text zum Gegenstand einer *simulation globale* gemacht. An dieser Stelle beziehen wir die entsprechenden Daten nicht mit ein, sondern beziehen uns nur auf die *Lupin*-Simulationen beider Durchgänge (SoSe 2022 und SoSe 2023).

ausgeführt, bleibt der physische Raum des YLAB der architektonische Oberbau, der durch die sozialen Praktiken der Simulationsteilnehmenden als etwas Bestimmtes – hier als ein Schiff – gedeutet wird: Der fiktive Raum entsteht durch das symbolische soziale Handeln im physischen Raum.

In der Vorbereitung auf die *simulation globale* haben die Studierenden eine *carte d'embarquement* gestaltet (vgl. Abb. 2) und diese mit den Schüler/innen bearbeitet.

Abbildung 2: Carte d'embarquement. (© Schädlich, 2023)

Die Schüler/innen tragen Angaben zu ihrer fiktiven Identität wie Name, Mitreisende, Aussehen etc. in die Karte ein. Es gibt einen Abschnitt mit der Kabinennummer (rechts) und eine *instruction* (unten).

Für die Frage nach sprachlichen – hier textsortenbezogenen – Grenzen als Übergangsräume ist an dieser Stelle interessant, dass es sich um ein Dokument handelte, das authentische Anteile eines Ausweises und einer Platzkarte beinhaltet, die ein reales Pendant in einem Raum außerhalb des YLAB hat. Die Typographie und die Praktik des Eintragens sind den Schüler/innen in Reisezusammenhängen auch jenseits des Französischunterrichts bekannt. Als unterrichtliche Praktik gelesen erinnert der Umgang mit der *carte d'embarquement* hingegen an das Ausfüllen eines Lückentextes. Was hier auch auffällt, ist – und das ist ein wiederkehrendes Moment¹¹ – die Namensunsicherheit: die Schüler/innen schreiben oft mehrere Namen und vermischen dabei ihren eigenen und die Rollennamen. Auch können sich die Schüler/innen im Spiel zwar an ihren eigenen Rollennamen erinnern, die der Mitspieler/innen – mit denen sie in Interaktion treten oder über die sie gegenüber Dritten sprechen – entfallen jedoch häufig oder müssen schreibend eingeübt werden. Zudem fällt auf, wenn man das Dokument mit außerschulisch gängigen Textsorten ähnlicher Ausrichtung vergleicht: eine ‚echte‘ *carte d'em-*

¹¹ Sowohl die Autorinnen wie auch mehrere Studentinnen haben das Phänomen in ihren Rekonstruktionen von *simulations globales* beschrieben.

barquement würde keine Anteile der schulischen Textsorte „portrait physique“ enthalten und schon gar keine „instructions“ oder zumindest wären diese anders formuliert. Die *instruction* „Quand vous entendez ...“ ist als methodenintegrierte Anweisung für einen der geplanten *incidents* zu interpretieren¹²: Im Verlauf der Spielhandlung werden Gegenstände entwendet und den Schüler/innen wird durch die Karte antizipierend ein später – nämlich, wenn es zu dem Diebstahl kommt – relevant werdender Handlungsauftrag gegeben. Die gesamte Karte dient demnach als sprachliches *Scaffolding* für die Interaktionen und als Rollengerüst sowie Skript für den Handlungsablauf. Sie ist nicht nur von deutsch-französischer Sprachwahl der Schüler/innen im Spiel geprägt, sondern auch durch eine Durchmischung schulischer und außerschulischer Textsorten sowie Handlungsaufforderungen. Diese verweisen auf die Grensräume zwischen schulischen und projektbezogenen Sprachlernprozessen.

Eine ähnliche Durchmischung von authentischen Materialien und schulischem *Scaffolding* ist auf dem zweiten Bild zu sehen, das Dinge – hier das Mobiliar des YLAB (vgl. die Hocker in Abb. 1), Requisiten und Lernartefakte – in einen situativen Bedeutungszusammenhang bringt. In der *simulation globale* findet ein Verhör statt: Lupin hat Schmuck gestohlen und nun müssen alle Reisenden der Polizei und Journalist/innen erzählen, was sie wissen. Der Flur des YLAB wird zum Warteraum umgedeutet (vgl. Abb. 3).

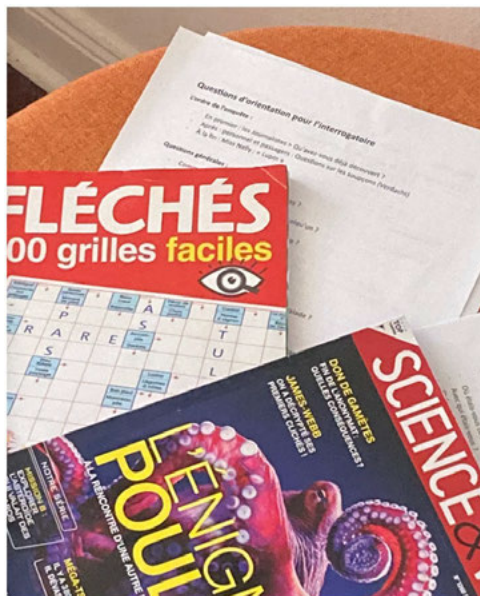


Abbildung 3: Warteraum und Lesestoff. (© Schädlich, 2023)

¹² Reflexionen hinsichtlich alternativer Lösungswege, um ein anderes, gar ‚besseres‘ Gelingen der *simulation globale* herbeiführen zu können, werden in der vorliegenden Rekonstruktion, der ein verstehender Ansatz zugrunde liegt, (zunächst) ausgeklammert. Die Reflexion des Formats im Seminar kann jedoch an die Rekonstruktion anknüpfen: Der verstehende Nachvollzug, der durch die Ethnographie ermöglicht wird, stellt also erst die empirisch verankerten Daten bereit, an denen sich Veränderungsvorschläge festmachen können.

Im Warteraum gibt es – wie es auch in Warteräumen außerhalb des schulischen Lebens der Fall ist – etwas zu lesen: Hier sind es französische Zeitschriften und Rätselhefte, die auf einem Hocker gegenüber der Stuhlreihe für die Wartenden platziert werden. Die Tatsache, dass in einem Warteraum bei der Polizei vermutlich keine Zeitschriften ausliegen, verweist erneut auf die Mobilisierung von Ressourcen für die fiktive Welt, die zwar Elemente des lebensweltlichen Wissens einbeziehen, diese aber neu kontextualisieren und damit den Spielraum in seiner Eigenart ausmachen. Gleichzeitig liegen auf den Hockern auch von den Studierenden gestaltete Papierausdrucke mit Redemitteln zur Vorbereitung auf das Verhör, die als sprachliches *Scaffolding* dienen und wie eine Art Spickzettel (gut erkennbar und dadurch mit einem gewissen Aufforderungscharakter) unter den Zeitschriften liegen. Die Wartezeit des Spiels wird gleichzeitig zu einer Lernzeit, den Zeitschriften (räumlich) unterliegend kommt ein Element schulischen Lernens in die Spielsituation hinein: Die Dinge transgredieren hier die Grenze zwischen zweckfreiem Lesen (Zeitschriften) und schulischem Lesen und Wortschatzarbeit (Redemittel-Arbeitsblatt); die Sphären schulischen Lernens und authentischer Lektüre durchmischen sich im Spielraum der *simulation globale*.

Besonders interessant und auch in didaktischer Hinsicht für die Planung und Reflexion der Erzählung und der Spielwelt fruchtbar ist die Ausgestaltung der Abendgestaltung an Bord des Ozeandampfers, für welche die Studierenden verschiedene Aktivitäten und Spiele vorgesehen haben. Sprachlich und dinglich sind diese mehrsprachig verfasst: Die Ausgabe des ‚deutschen‘ *Mensch ärgere Dich nicht* liegt aus, im Programm, das auf einem Plakat zu lesen ist, wird auf das Spiel mit der französischen Bezeichnung *Ne t'en fais pas* verwiesen. Tatsächlich hieß das vergleichbare Spiel zu Zeiten der *Belle Epoque* so. Die Spielausführungen und -bezeichnungen werfen eine ganze Reihe Übersetzerischer Fragen auf, die für die Planung oder die nachträgliche Reflexion der *simulation* mit der Lerngruppe bearbeitet werden können: Gab es das Spiel damals? Wurde es tatsächlich auf Ozeanüberquerungen gespielt? Was wurde dort gespielt? Gibt es *Mensch ärgere Dich nicht* in anderen Ländern und wie heißt es dort? Ist das Spiel in Frankreich bekannt oder gibt es Äquivalente, was Bekanntheit und Verbreitung angeht (z. B. *jeu des petits chevaux*, *jeu de l'oie*)? Ein Element der *simulation globale* kann hier ein ganzes Panorama kulturhistorischer Recherchen initiieren.

Auf der Ebene der Herstellung fremdsprachlichen Verstehens ist die Übersetzung des Spiels *Stadt-Land-Fluss* als *Ville – Pays – Fleuve* bemerkenswert: Es ist in Frankreich als *Jeu du baccalauréat* bekannt, die wörtliche Übertragung kreiert aber im Spiel einen Wiedererkennungseffekt und erhält damit eine unterstützende Funktion für die Lernsituation.

4 Fazit und Ausblick: Der schulische Habitus als Grenzgänger

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ‚Raum‘ in Zusammenhang mit der *simulation globale* als *Assemblage* aus Dingen, Sprachen und Textgenres mit dem Ziel der Authentisierung fremdsprachlichen Lernens zu verstehen ist. Bekanntes – z. B. aus regelunterrichtlichen Zusammenhängen oder dem Weltwissen – wird von den Französischlernenden im Spiel neu zusammengesetzt. Der sich in Verbindung mit dem Regelschulunterricht herausbildende Schüler/innen-Habitus bewegt sich über deutlich erkennbare physische Raumgrenzen hinweg; und zwar über sprachliche Grenzen und Rollen, die habituelles Handeln gleichzeitig neu zusammensetzen. Dafür bringen die Schüler/innen die soziale Konstellation als Lerngruppe als Ressource mit in die *simulation globale* im YLAB ein, welche sonst – nämlich im Regelfranzösischunterricht im herkömmlichen Klassenraum – an einen anderen physischen Raum gebunden ist.

Im vorliegenden Beitrag konnten wir zeigen, dass in unterschiedlichen physischen Räumen eine Grenzverwischung sozialer Räume stattfindet und dabei das sprachliche Handeln für die Konstituierung neuer sozialer Räume gerade in den Übergängen zwischen den Grenzen entscheidend ist: Es entsteht eine spezifische Sprachlichkeit, die von den an einer *simulation globale* Beteiligten situativ hervorgebracht wird. Der rekonstruktive Nachvollzug der Art und Weise, wie dies geschieht – durch Kamera-Ethnographie und Autoethnographie – ermöglicht es zunächst, die sprachlichen Besonderheiten der Spielsituation zu verstehen. Ermöglicht wird darüber hinaus aber auch ein Außenblick auf den alltäglichen Unterricht, dessen Praktiken in den Raum des YLAB und den Spielraum der *simulation globale* übertragen werden. Dadurch, dass sie im Spiel als Besonderheit oder Abweichung vom unterrichtlich Erwarteten auffallen, verweisen sie auf den Alltag des Französischunterrichts zurück, dessen Eigenarten vielleicht als solche gar nicht auffallen, wenn die empirische Forschung unmittelbar im Alltag des Französischunterrichts ansetzt.

Auch für die fachdidaktische Weiterentwicklung der *simulation globale* sind die Rekonstruktionen insofern wertvoll, als die Beschreibungen der Entscheidungen und Interaktionen beim Spiel Anlass zu (alternativen) Planungen und Reflexionen der Lernprozesse und wie sie zu unterstützen wären, geben können: Je mehr wir verstehen, wie genau eine *simulation globale* praktisch inszeniert wird, desto gezielter können wir etwas rückspielen in die Ausdifferenzierung der Methode selbst, aber auch in den alltäglichen Französischunterricht.

Der ethnographische Zugriff führt in diesem Sinne zu einer Dekonstruktion der *simulation globale*: Die ihr unterliegenden Annahmen wie beispielsweise gängige Oppositionen von künstlicher vs. authentischer Sprachverwendung, von Lenkung vs. Spontaneität oder realweltlichem vs. fiktivem Szenario werden aus der Arbeit mit dem empirischen Material heraus als Oppositionen hinterfragt und neu zusammengefügt: Der Raum einer *simulation globale* ist ein vernetztes, sich in stetigen Übergängen befindendes soziales Gefüge und entsteht situativ aus den sprachlich-symbolischen, räumlichen und dinglichen Kompetenzen der Beteiligten.

Literatur

- Anderson, Leon (2006): Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 35: 4, 373–395.
- Arendt, Manfred (1997): Simulationen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26, 4–10.
- Bachmann-Medick, Doris (2009): *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Ballweg, Sandra (2022): Einige Überlegungen zu physischen, digitalen und sozialen Räumen für die Fremd- und Zweitsprachenaneignung. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone, Katja F.; Çıkrıkçı, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung*. Bielefeld: wbv, 42–55.
- Berthele, Raphael (2021): The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning* 71: S 1, 80–120 [<https://doi.org/10.1111/lang.12407>].
- Bietz, Carmen (2011): „Wir gründen eine Stadt!“ Chancen der Sprachstadt für den Englischunterricht. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Bildungshaus, 93–103.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2012): Thematic Analysis. In: Cooper, Harris (Hrsg.): *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (Bd. 2.). *Research Designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington, DC: APA, 57–71 [DOI 10.1037/13620-004].
- Busch, Brigitta (2012): *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt: Drava.
- Canagarajah, Suresh (2018): Materializing ‚Competence‘: Perspectives From International STEM Scholars. *Modern Language Journal* 102: 2, 268–291 [<https://doi.org/10.1111/modl.12464>].
- Debyser, Francis & Yaiche, Francis (1996). *L'immeuble*. Paris: Hachette.
- Hallet, Wolfgang (2015): Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 60–69.
- Henze, Hannah (2022): *Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Eine leitfadengestützte Befragung zu Authentisierungsprozessen von Schüler:innen in einer digital über BBB und einer analog im YLAB durchgeführten Globalsimulation*. Unv. Masterarbeit, Universität Göttingen.
- Kramsch, Claire & Whiteside, Anne (2008): Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics* 29: 4, 645–671.
- Kulovics, Nina & Terler, Kerstin (2015): Sprachlernmethoden auf der Spur: *Simulation globale* und Sprachtandem im Zweierpack. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, Jg. 31, 109–119 [<https://doi.org/10.14220/odaf.2015.31.2.109>].

- Leblanc, Maurice (1907): *Arsène Lupin Gentleman-Cambrioleur*. Paris: Editions Pierre Lafitte. Stuttgart: Klett (Easy Reader/Lectures Faciles).
- Lefebvre, Henri (1974): *La production de l'espace*. Paris: Editions Anthropos.
- Legutke, Michael K. (2010): Lehr- und Lernort. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart (u. a.): Metzler, 171–175.
- Legutke, Michael K. (2015): Vernetzte Lernorte. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 126–135.
- Lowe, Robert J. & Lawrence, Luke (Hrsg.) (2020): *Duoethnography in English Language Teaching: Research, Reflection and Classroom Application*. Bristol: Multilingual Matters [https://doi.org/10.21832/9781788927192].
- Mertens, Jürgen (2017): Simulation globale. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 304–305.
- Mohn, Bina E. (2015): Kamera-Ethnographie: Vom Blickentwurf zur Denkbewegung. In: Brandstetter, Gabriele & Klein, Gabriele (Hrsg.): *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs „Sacre du Printemps“*. Bielefeld: transcript, 173–194.
- Mohn, Bina E. (2013): Differenzen zeigender Ethnographie. In: Schnettler, Bernt & Baer, Alejandro (Hrsg.): *Themenheft Visuelle Soziologie. Soziale Welt 1–2*, 171–189.
- Mohn, Bina E. (2023): *Kamera-Ethnographie. Ethnographische Forschung im Modus des Zeigens. Programmatik und Praxis*. Bielefeld: transcript [https://doi.org/10.1515/9783839435311].
- Pennycook, Alastair (2017): Translanguaging and Semiotic Assemblages. *International Journal of Multilingualism* 14: 3, 269–282 [https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810].
- Petraglia, Joseph (1998): *Reality by Design. The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32, 282–301.
- Reh, Sabine (2012): Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und ‚Re-writing‘. In: Reh, Sabine & De Boer, Heike (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 115–129.
- Schädlich, Birgit (2022): Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 3, 73–88.
- Schädlich, Birgit (2023): ‚Vous parlez librement, hein?‘ Beobachtungen zum ‚freien Sprechen‘ im Französischunterricht im Spannungsfeld konfligierender Normen. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 4, 60–80.
- Schröter, Laura-Joanna (2022): Zur kamera-ethnographischen Erforschung von Körperlichkeit im handlungsorientierten Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 3, 89–106.

- Schröter, Laura-Joanna (erscheint 2024): Affordanz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (3. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Schröter, Laura-Joanna (i. V.): *Fremdsprachliche Affordanzen und soziale Praktiken in der simulation globale: Eine Video-Ethnographie zur Rekonstruktion symbolischer Kompetenz im Lehr-Lern-Labor*. Dissertationsstudie, Georg-August-Universität Göttingen.
- Surkamp, Carola (2008): Simulationen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42: 95, 12–13.
- Warzecha, Katherina (2021): Förderung der aktuellen Lesemotivation im Fremdsprachenunterricht Englisch: Konzeption und empirische Untersuchung einer Globalen Simulation zu Harper Lees *To Kill a Mockingbird*. In: Delius, Katharina; Surkamp, Carola & Wirag, Andreas (Hrsg.): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten. Göttinger Schriften zur Englischen Philologie* (Bd. 14). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 133–156 [<https://doi.org/10.17875/gup2021-2144>].
- Wei, Li (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39: 1, 9–30 [<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>].

Berichte aus den Symposien und Netzwerken

Kritische Fremdsprachenlehrkräftebildung: Desiderate, Beispiele, Vernetzungsideen

IRENE HEIDT¹, LOTTA KÖNIG², ELENI LOULoudi³, THORSTEN MERSE⁴

1 Einführung in das Symposium

Was brauchen zukünftige Fremdsprachenlehrerkräfte in ihrer (Aus-)Bildung, um ihre Schülerinnen und Schüler auf Kommunikation in einer globalisierten Welt vorzubereiten, die durch soziale Herausforderungen wie Klimakrise, (Post-)Pandemie, Krieg, Flucht und Demokratiedestabilisierung geprägt ist? An einigen Standorten der Lehrkräftebildung in Deutschland ebenso wie international wurden in den letzten Jahren verschiedene Konzepte entwickelt, um auf diese Frage zu reagieren (vgl. z. B. Gerlach & Fasching-Varner 2020; Heidt 2023; König & Louloudi 2024). Als gemeinsamen Nenner haben diese Ansätze, dass sie eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen explizit als Bestandteil von Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen verstehen (vgl. Gerlach 2020). Diese Konzepte beziehen sich auf *Criticality* sowohl im Hinblick auf gesellschaftspolitische Themen (z. B. Rassismus, Sexismus, Queerfeindlichkeit) als auch auf ihre methodische Dimension, d. h. die kritische Reflexion von Sprache als symbolische Macht, die Begrüßung von Widerstand im Unterricht, die Gestaltung mehrsprachiger Settings und die verschiedenen, nicht traditionellen Formen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Anliegen dieses Symposiums zu kritischer Lehrkräftebildung war es sowohl zu dekonstruieren und rekonstruieren, was in der Lehrkräftebildung vermittelt wird, als auch wie es vermittelt wird.

2 Ziele des Symposiums und Impulsbeiträge

Das Symposium 1 des 30. Kongresses der DGFF hatte zum Ziel, diese vielfältigen Ansätze im Rahmen einer Podiumsdiskussion systematisch sichtbar zu machen, zusammenzuführen und den Rahmen für eine Vernetzung der dezentral entwickelten Ansätze kritischer Fremdsprachenlehrkräftebildung über die Grenzen verschiedener Standorte hinweg zu bieten. Dabei war nicht davon auszugehen, dass es ein gemeinsames Ver-

1 Korrespondenzadresse: Dr. Irene Heidt, BTU Cottbus-Senftenberg, Universitätsplatz 1, 01968 Senftenberg, E-Mail: irene.heidt@b-tu.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Lotta König, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 15, 33615 Bielefeld, E-Mail: lotta.koenig@uni-bielefeld.de.

3 Korrespondenzadresse: Dr. Eleni Louloudi, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33613 Bielefeld, E-Mail: eleni.louloudi@uni-bielefeld.de.

4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Thorsten Merse, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45141 Essen, E-Mail: thorsten.merse@uni-due.de.

ständnis des ohnehin sehr weiten Begriffs einer kritischen Lehrkräftebildung geben würde. Vielmehr sollten gerade die sehr unterschiedlichen theoretischen Ansätze und Anwendungsformen transparent gemacht und miteinander in die Diskussion gebracht werden. Außerdem sollten die Chancen bzw. die Notwendigkeiten und Potenziale einer kritischen Lehrkräftebildung ebenso wie die Herausforderungen bei deren Umsetzung gemeinsam weiter konturiert werden.

Folgende Ansätze, Personen und Standorte waren auf dem Podium vertreten: *Language teacher identity* als Konstrukt für hochschul-/fortbildungsdidaktische Interventionen und ihre empirische Beforschung (David Gerlach, Wuppertal), agonistische widerstandsbegrüßende Fremdsprachendidaktik (Sina Derichsweiler, Köln), Rassismuskritik (Natalie Güllü, Wuppertal & Janina Vernal Schmidt, Zwickau) sowie rassismus- und weißseinskritische Lehrbuchanalyse (Anne Mihan, Berlin & Barbara Schmenk, Waterloo), kritische Befragung impliziter Wissensbestände sowie ein Bewusstsein für Sprache als symbolische Macht durch Autoethnographie (Irene Heidt, Cottbus-Senftenberg), *critical literacy* und *social justice education* als Kontinuum im Lehramtsstudium (Eleni Louloudi & Lotta König, Bielefeld), kritische Materialauswahl unter Berücksichtigung von Barrierefreiheit (Grit Alter, Innsbruck), die dynamische Lehrkräfterolle bei der Auswahl kontroverser Texte und Themen (Max von Blanckenburg, Regensburg) sowie die kritischen Selbstpositionierungen und Einstellungsaushandlungen angehender Lehrkräfte bei der Entwicklung ihrer digitalen Lehrkompetenzen (Thorsten Merse, Duisburg-Essen).

3 Systematisierung der vorgestellten Ansätze

Aufbauend auf den obengenannten Kurzbeiträgen der Podiumsteilnehmenden entstand eine *concept map* (vgl. Abb. 1), mittels derer wir die unterschiedlichen Ansätze in ihren Grundlagen und Anwendungsbereichen sichtbar machen wollten. Dabei konnten wir folgende Perspektiven identifizieren, die sich um die Ausgangsfrage des Symposiums „Was bedeutet kritische Fremdsprachenlehrkräftebildung?“ gruppieren: theoretische, inhaltliche, forschungs- und unterrichtsmethodische sowie hochschuldidaktische Perspektiven. Trotz der Vielfalt an Inhalten und Ansätzen, die in der *concept map* deutlich wird, betrachten wir die Ausgangsfrage des Symposiums nicht als abschließend beantwortet. Vielmehr verstehen wir sie als ein *work in progress*, der im Rahmen eines Netzwerks weiterverfolgt werden soll.

Nachfolgend haben wir eine Sortierung der Podiumsbeiträge entlang der unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen, um die Vielfalt der bestehenden Ansätze exemplarisch und überblicksartig aufzuzeigen. An dieser Stelle sei betont, dass alle Beiträge Fragen nach dem ‚Was?‘ und ‚Wie?‘ adressiert haben, also theoretisch und inhaltlich ebenso wie methodisch argumentieren; hier können nur schlaglichtartig verschiedene Schwerpunkte durch die Perspektiven hervorgehoben werden.

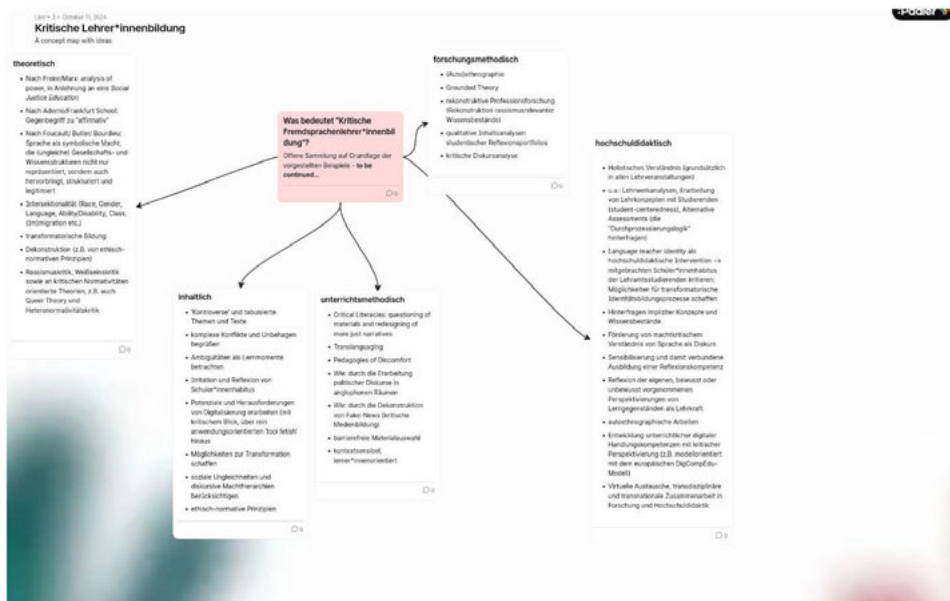


Abbildung 1: Ausschnitt des Padlets, in dem die Erträge des Symposiums entlang theoretischer, inhaltlicher, unterrichtsmethodischer, hochschuldidaktischer und forschungsmethodischer Perspektiven gesichert wurden.

So findet sich unter der theoretischen Perspektive eine breite Spanne von Bezügen (vgl. Abb. 1): Dazu gehörten beispielsweise *critical literacies* und *social justice education*, auf die Lotta König und Eleni Louloudi in ihrem Beitrag verwiesen. Ebenso wurden poststrukturalistische und postmoderne Theorien von Irene Heidt genannt, um Studierende für die symbolische Macht von Sprache zu sensibilisieren und ein machtkritisches Sprachbewusstsein zu vermitteln.

Unter der inhaltlichen Perspektive wurden beispielsweise kontroverse und tabuisierte Themen einer widerstandsbegrüßenden Fremdsprachendidaktik, auf die Sina Derichsweiler in ihrem Vortrag verwiesen hat, sichtbar. Weiterhin gehören kritische Themen dazu, die David Gerlach in seiner hochschuldidaktischen Praxis zur Hervorrufung von Irritation und Reflexion von habitualisierten Praktiken des Schüler- und SchülerInnenhabitus nutzt.

Eine unterrichtsmethodische Perspektive erschloss sich in Max von Blanckenburgs Dekonstruktion von Fake News, in der er ethische Fragestellungen im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrkräftebildung berücksichtigte. Grit Alter plädierte für eine barrierefreie Materialauswahl sowie damit verbundene Differenzierungs- und Personalisierungsmöglichkeiten.

Eine forschungsmethodische Perspektive nahmen beispielsweise Natalie Güllü & Janina Vernal Schmidt ein, die die Bedeutung einer rekonstruktiven Professionsforschung zur Rekonstruktion rassismusbezogener und impliziter Wissensbestände unterstrichen. Anne Mihan und Barbara Schmenk eröffneten eine hochschuldidaktische

Perspektive, indem sie eine rassismus- und weißseinskritische Lehrwerksanalyse als Gegenstand der Englischlehrkräftebildung vorschlugen, wobei der Fokus auf der Konstruktion und Repräsentation von Subjektkonzepten lag. Darüber hinaus lässt sich die von Thorsten Merse angesprochene Entwicklung digitaler Lehr- und Handlungskompetenzen durch Reflexionsportfolios ebenfalls in die hochschuldidaktische Perspektive einordnen.

Abschließend wurden die Teilnehmenden des Symposiums dazu eingeladen, die *concept map* weiter zu ergänzen. Auf diese Weise wurde die Gelegenheit geboten, Forschungsprojekte und Vernetzungsmöglichkeiten aktiv in das Padlet einzubringen und das Thema der kritischen Lehrkräftebildung weiter auszuloten. Über den nachfolgenden QR-Code (vgl. Abb. 2) können Interessierte den Zugang zur *concept map* und Vernetzung erhalten.



Abbildung 2: Dieser QR-Code bietet interessierten Personen die Möglichkeit, auf die digital verfügbare *concept map* zuzugreifen, weitere Ideen beizusteuern und an zukünftiger Vernetzung teilzuhaben. Der Link zur *concept map* lautet: <https://padlet.com/elenilouloudi8/kritische-lehrer-innenbildung-b03q5t31hedu7hfy>.

4 Ergebnisse der Diskussion zu Chancen und Herausforderungen

In der anschließenden Diskussionsphase traten die über 50 Teilnehmenden des Symposiums mit den Vortragenden des Podiums in den Dialog, um Chancen und Herausforderungen einer kritischen Fremdsprachenlehrkräftebildung perspektivisch als Desiderate und Handlungsfelder zu diskutieren. Die Ergebnisse der Diskussion lassen sich entlang verschiedener Linien inhaltlich gruppieren: Klärung des Begriffs ‚kritisch‘, Implikationen für die Lehrkräftebildung an Hochschulen, unterrichtspraktische Desiderate für den Fremdsprachenunterricht sowie der kritische Blick auf das eigene Disziplinverständnis der Fremdsprachenforschung und -didaktik.

Auch wenn für die verschiedenen Beiträge zum Symposium der Begriff ‚kritisch‘ bzw. ‚Kritik‘ strategisch offengelassen wurde, um verschiedene Denkrichtungen zunächst zu ermutigen und sichtbar zu machen, sei es dennoch wesentlich, aus theoretisch-konzeptioneller Sicht eine Begriffsschärfung als gemeinsame Arbeitsgrundlage einer kritischen Fremdsprachenlehrkräftebildung anzustreben. In verschiedenen

Diskussionsbeiträgen wurde deutlich, dass ‚kritisch‘ nicht darauf beschränkt bleiben solle, dass etwas negativ und damit im Alltagssprachlichen Sinne zu kritisieren sei. Vielmehr sei der Begriff ‚Kritik‘ etymologisch mit dem Begriff ‚Krise‘ verbunden. Folglich können aufgrund von Krisensituationen – von denen es aktuell durchaus viele gebe – Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Entwicklungen erfolgen, die nicht den Status quo affirmativ bestätigen, sondern eben nicht-affirmative Reflexionen anregen, die auf Veränderung und Transformation abzielen, eben damit ‚es nicht bleibt, wie es ist‘. Der Begriff ‚kritisch‘ sei dabei durchaus produktiv, indem er Verbindungen wie ‚rassismuskritisch‘ oder ‚diskriminierungskritisch‘ eingehen und dabei an Spezifität gewinnen könne. Gleichzeitig lade der Begriff ‚kritisch‘ auch dazu ein, stetig auszuloten, was in der Disziplin Konsens oder Grenzen seien, hinter die man selbst nicht zurücktreten möchte und wo somit auch die Grenzen des Sagbaren und des Machbaren liegen. In der Diskussion wurde deutlich, dass sich zwar ein konsensueller Kern des Begriffs ‚kritisch‘ abzeichnet, er gleichzeitig aber auch als fluides Konzept verschiedene Herangehensweisen, diverse theoretische Fundierungen und zukünftige Entwicklungen mit umfassen müsse.

Als weiterer Kernpunkt der Diskussion kristallisierte sich die Lehrkräftebildung in den Fremdsprachendidaktiken an den Universitäten heraus, und damit angehende Lehrkräfte als zentrale Adressatinnen und Adressaten einer kritischen Lehrkräftebildung. So sei die Entwicklung einer kritischen Grundhaltung bei angehenden Lehrkräften kein Selbstläufer, sondern müsse aktiv in der universitären Lehrkräftebildung etabliert werden. Dazu gehöre als Basis, dass Lehrkräfte ermutigt werden zu verstehen, dass eine kritische professionelle Haltung – sowie das kritische Unterrichten auf Basis dieser Haltung – etwas Wünschenswertes seien, und dass konflikthafte Unterrichtssituationen, die sich daraus ergeben, keine ‚Störungen‘ darstellen, sondern den Startpunkt gewollten Lernens auch außerhalb sozialer Erwünschtheiten. Ein besonderes Augenmerk wurde in der Diskussion auch darauf gelegt, dass Lehramtsstudierende (auch wegen des angestrebten Berufsfeldes mit seinen Spezifika) durchaus struktur-affirmativ und ‚angepasst‘ sein können und dass sich daher hochschuldidaktische Einstiege in Reflexionen und vor allem auch Irritationen als *moments of discomfort* schwierig gestalten können. Mögliche Optionen, diesen Reflexions- und Irritationsprozess zu begleiten, könnten z. B. durch die gezielte Ausbildung von Reflexionskompetenzen, die professionalisierungsbegleitende Führung eines Portfolios, narrative Gruppeninterviews mit Lehramtsstudierenden oder die konkrete Arbeit an unterrichtlichen Praxissituationen anhand von Interviewtranskripten oder Videomitschnitten sein. Überdenken sollte man vor diesem Hintergrund auch die Logik und Konzeption von normierten und normierenden Prüfungsformen, mit der Frage, wie nicht nur wissensorientierte ‚Abfragen‘, sondern auch studentische Reflexionshaltungen prüfungstechnisch berücksichtigt werden können.

Eng an diese hochschuldidaktischen Herausforderungen der Lehrkräftebildung angelehnt, wurden im Symposium auch unterrichtspraktische Perspektiven und Desiderate diskutiert. So sei es auch im schulischen Fremdsprachenunterricht sinnvoll, unterrichtsmethodischen *discomfort* Lernenden als etwas Positives zu vermitteln, denn

gerade das inhärente Potenzial eines kritischen, kontroversen oder an Konfliktsituationen orientierten Fremdsprachenunterrichts könne komplexe Lerngelegenheiten bieten (z. B. anhand der Arbeit mit literarischen Texten). Dass diese Unterrichtssituationen für Lehrkräfte nicht unbedingt leicht zu navigieren seien – und dass dies daher auch Teil von Professionalisierung sein müsse – wurde anhand mehrerer herausfordernder Fragen in der Diskussion deutlich, z. B. „Wie kann ich überhaupt diskriminierungskritisch und diversitätssensibel sein, wenn ich gleichzeitig keine Normen und Werte aufzwingen möchte?“, „Wo sind als Lehrkraft meine eigenen Grenzen und Grenzziehungen, und wohinter trete ich nicht zurück, wenn es (auch massiven) Widerstand im Klassenzimmer gibt?“, „Wie kann ich ein privilegienkritisches Gespür dafür entwickeln, wer im Unterricht spricht, wer gehört wird – und wer eben auch nicht?“, oder „Wie kann ich auch bei weniger umfassend ausgeprägten Sprachkompetenzen mit Lernenden eine Begegnungs- und Beziehungsebene in der Fremdsprache aufbauen?“. Auch wenn diese Fragen im Symposium nicht ad hoc gelöst werden konnten, so seien gerade diese noch ungelösten Fragen doch gerade ein lohnender Startpunkt für eine produktive Weiterentwicklung von Unterricht und Lehrkräftebildung.

Schlussendlich müssten all diese Diskussionspunkte und Fragestellungen auch einen selbstkritischen Blick auf die eigene Disziplin der Fremdsprachendidaktik und ihre Forschung werfen. So sei vor dem Hintergrund der Erörterungen und Konzeptionalisierungen einer kritischen Lehrkräftebildung die Frage nach ‚unserem‘ Disziplinverständnis eine ideale – und notwendige – Gelegenheit, die Rolle der Didaktik als theoretische und empirieorientierte Wissenschaft – auch in ihrer normativen Funktion – selbstreflexiv zu prüfen und weiterzudenken. Dazu gehöre auch, dass wir bei uns selbst als Forschende und als Handelnde der Lehrkräftebildung ansetzen, dabei eigene Privilegien erkennen und berufsbiographische Entwicklungen einordnen und auch den positiven Einfluss reflektieren, wie wir über Themensetzungen in Forschung und Lehre die eigene Disziplin weiterentwickeln können. Wichtig sei dabei, einen nicht-affirmativen Habitus zur Fremdsprachendidaktik zu etablieren, der auch einen eingreifenden und unangenehmen Charakter annehmen kann – denn wie es im Symposium formuliert wurde: „pressing issues are waiting for us“, vor denen die Fremdsprachendidaktik die Augen nicht verschließen solle.

5 Ausblick

Eigentlich könnte die Begriffssetzung bzw. die beginnende Konzeption einer kritischen Fremdsprachenlehrkräftebildung ein *misnomer* sein, denn: Sollte in einem normativen Sinne nicht jede Lehrkräftebildung per se kritisch angelegt sein? Die inhaltlich-wissenschaftliche Vorbereitung des Symposiums, die verschiedenen Podiumsbeiträge in ihrer Vielfalt sowie vor allem auch die vertiefte Diskussion der Teilnehmenden hat deutlich gezeigt, dass eine kritische Lehrkräftebildung mitnichten ein Selbstläufer ist, der sich quasi wie von selbst einstellt. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass – selbst wenn die Fremdsprachendidaktik im Sinne des ‚Was?‘ durchaus immer schon kritische gesell-

schaftliche Themen platziert und erarbeitet hat – die Fragen nach dem ‚Wie?‘ in Lehre, Forschung und Unterricht und auch nach dem ‚Warum?‘ zur kritischen Selbstlegitimation noch viele Impulse und Fragestellungen bereithält, die aktuell noch ungeklärt erscheinen, aber einen hohen Klärungsbedarf einfordern (vgl. Bonnet & Hericks 2020). Daher soll dieses Symposium auch explizit als Aufforderung für weitere Vernetzungsaktivitäten und partizipative Formate verstanden werden, die sich der weiteren Ausgestaltung einer kritischen Fremdsprachenlehrkräftebildung widmen können. So wird die Umsetzung einer Tagungsreihe als Fortführung dieses Symposiums geplant. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Impulse aus diesem Symposium werden zudem in einem Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (Ausgabe 2/2025) Eingang finden.

Literatur

- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020): Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 165–180.
- Gerlach, David & Fasching-Varner, Kenneth (2020): Grundüberlegungen zu einer kritischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 217–234.
- Gerlach, David (Hrsg.) (2020): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Heidt, Irene (2023): Fostering Critical Language Teacher Education through Autoethnography: Empirical insights into an EFL Teacher-Candidate Wrestling with Raciolinguistic Ideologies and Embodied Knowledge. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone, Katja F.; Çıkrıkçı, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung*. Bielefeld: WBV, 186–199.
- König, Lotta & Louloudi, Eleni (2024): Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In: Braselmann, Silke; Eibensteiner, Lukas & Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Teacher Education in (Post-) Pandemic Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity*. Berlin: Peter Lang, 79–101.

Global Englishes Language Teaching

JULIA RECKERMANN¹, PETER SCHILDHAUER²

1 Zu Global Englishes Language Teaching

Bereits in den 1980er-Jahren hat Kachru (1988) in seinem *Concentric Circles Model* die unterschiedlichen Varietäten des Englischen klassifiziert und damit ein Bewusstsein für die weltweite Ausbreitung des Englischen und die damit einhergehenden unterschiedlichen Varietäten geschaffen. Dieses Modell ist in der Linguistik nicht unumstritten und wird von weiteren Modellen ergänzt (z. B. Schneider 2020), unter anderem, da es nur nationalstaatlich beschriebene Varietäten und somit keine regionalen Varietäten zu zeigen vermag. Dennoch führt es erstmals deutlich vor Augen, dass Englisch sich zu einer plurizentrischen Sprache entwickelt hat. Darüber hinaus gilt Englisch heute als globale *Lingua Franca* in vielen Domänen, v. a. Wirtschaft, Wissenschaft, Tourismus und auch in der digitalen Kommunikation (Richter 2022). Aktuelle Zahlen zeigen außerdem, dass von den weltweit etwa 1,5 Milliarden Sprecher/innen des Englischen weniger als ein Drittel Englisch als Muttersprache sprechen (Ethnologue 2022). Die Wahrscheinlichkeit, dass Englischlernende v. a. mit Nicht-Muttersprachler/innen des Englischen in *Lingua Franca*-Situationen auf Englisch kommunizieren werden, ist somit sehr hoch. Der Englischunterricht mit dem allgemeinen Ziel der funktionalen kommunikativen Kompetenz sowie Diskursfähigkeit (z. B. KMK 2023: 6) sollte Schüler/innen auf eben diese Realität vorbereiten.

Aber wird der Englischunterricht diesem Anspruch gerecht? Konzepte wie Sprachvorbild, Standardnormorientierung und Korrektheit gilt es grundlegend zu überdenken. Die allzu oft an *British* (oder *American*) *English* angelehnten Praktiken der Fehlerkorrektur oder der Orientierung an Gesprächssituationen mit *native speakers* sollten kritisch hinterfragt und einem „Realitätscheck“ unterzogen werden. In der Forschung haben sich an der Schnittstelle zwischen (angewandter) Linguistik und Fachdidaktik über die letzten Jahre unterschiedliche Ansätze ausgebildet, die eben dieses Umdenken beinhalten:

- Das *World Englishes*-Paradigma, das sich insbesondere auf Kachrus Vorarbeiten bezieht, hat sich seither darauf konzentriert, die lokal-nationalen Besonderheiten der „*New Englishes*“ z. B. im afrikanischen, asiatischen und pazifischen Raum zu erforschen und zu beschreiben (z. B. Kachru, Kachru & Nelson 2006).

1 Korrespondenzadresse: Jun.-Prof. Dr. Julia Reckermann, Universität Münster, Englisch Seminar, Johannisstr. 12–20, 48143 Münster, E-Mail: julia.reckermann@uni-muenster.de.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Peter Schildhauer, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft/ Englische Fachdidaktik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: peter.schildhauer@uni-bielefeld.de.

- *English as a Lingua Franca* (ELF) widmet sich hingegen der Verwendung von Englisch zwischen Sprecher/innen verschiedener Erstsprachen, für die Englisch das Mittel der Wahl ist (vgl. Jenkins 2000).
- Pennycook (2007) hat den Begriff *Global Englishes* geprägt. Er richtet einen kritischen Blick darauf, welchen Einfluss Globalisierungsprozesse auf die soziolinguistische Realität des Englischen haben und zeigt auf, dass ein Festhalten an Nationengrenzen wie im *World Englishes*-Paradigma nicht mehr zeitgemäß ist.

Global Englishes Language Teaching („GELT“; Galloway & Rose 2015) versteht sich als ein inklusives Paradigma, das diese drei Stränge vereint: *World Englishes* mit seinem Verdienst, die Variabilität des Englischen in verschiedenen regionalen Kontexten aufzuzeigen; ELF mit seinem Fokus auf Sprachkontakt und die Verwendung des Englischen durch Sprecher/innen verschiedener Erstsprachen; und *Global Englishes* mit seinem Fokus auf transkulturelle Dynamiken und *global ownership*. Diese werden mit einem Schwerpunkt auf Implikationen für Sprachlehr- und -lernszenarien verknüpft.

Daraus ergibt sich eine Neu-Orientierung hinsichtlich grundlegender Annahmen des Englischunterrichts (vgl. Galloway & Rose 2015). Dies betrifft insbesondere die Konzeption davon, mit welchen Sprecher/innen Lernende in Zukunft kommunizieren werden – traditionell sind dies vor allem Sprecher/innen aus dem *Inner Circle* (Kachru 1985), GELT legt den Fokus aber auf Sprecher/innen aus verschiedenen Kontexten – also neben verschiedenen Varietäten explizit auch ELF-Sprecher/innen. Damit ändert sich auch das Modell, an dem sich Lerner/innen orientieren sollten: Statt sich mit einem nie zu erreichenden *native speaker* zu messen, sollten kompetente (oder auch: multi-kompetente) *expert users* als Vorbild dienen – z. B. gerade die Englischlehrkräfte selbst. Dabei sollten die eigenen Erstsprachen und Kulturen als Ressource genutzt werden. Normen werden in GELT als divers angesehen: Es besteht ein Bewusstsein dafür, dass Englisch vielerlei regionale und soziale Ausprägungen hat, die situationsabhängig Gültigkeit erlangen.

Diese und weitere Prinzipien werden von Galloway & Rose (2015) als abstrakte Richtlinien für Englischunterricht weltweit vorgeschlagen. Bezugnehmend darauf haben König, Reckermann, Römhild und Schildhauer (2023) ein Modell entwickelt, welches GELT für den Kontext des Englischunterrichts in Deutschland konkretisiert und die drei Dimensionen Diskursfähigkeit, Sprachbewusstheit und kommunikative Strategien in den Mittelpunkt stellt.

2 GELT-Forschung in Deutschland

Im deutschsprachigen Kontext haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche Forschungsprojekte mit GELT befasst, welche sich in vier Bereiche gliedern lassen (vgl. Tab. 1). Hierzu wurden im Symposium insgesamt sieben Impulsvorträge gegeben, in welchen einschlägige Studien vorgestellt wurden.

Tabelle 1: Überblick zu zentralen Studien, die auf dem Symposium erörtert wurden

Forscher/in/Studie	Thema	Zentrale Ergebnisse
Bereich: Materialien		
Lisa Scheiwe (Scheiwe 2022)	Linguistische Lehrwerk-analyse mit Fokus auf der Repräsentation von <i>Australian English</i>	- Die Pluralität von <i>Australian English</i> ist in Teilen in Lehrwerken repräsentiert. - Aktuelle Audiomaterialien können genutzt werden, um die Pluralität des Englischen zu verdeutlichen.
Mona Nishizaki (Syrbe & Rose 2018)	Lehrwerkanalyse mit Fokus auf GELT	<i>British English</i> und ein Fokus auf sprachlicher Korrektheit sind überrepräsentiert. - Überwiegend werden <i>native speaker</i> als Ziel sowie als Kommunikationspartner/innen dargestellt. - Es werden auch Kontexte dargestellt, die über Kachrus <i>Inner Circle</i> hinausgehen.
Bereich: Akteur/innen		
Carolin Zehne (Zehne 2023)	Englisch-Ontologien von Lehrkräften und Lernenden	- Lehrende und Lernende unterscheiden deutlich zwischen Englisch <i>inside</i> und <i>outside the classroom</i>, mit jeweils unterschiedlichen Normgefügen und Sprachauffassungen. <i>Englisch</i> wird kontextabhängig als statisches Regelsystem oder flexibles Kommunikationstool konzeptualisiert. - Es resultieren Spannungsverhältnisse auf verschiedenen Ebenen, u. a. auch in Interaktion mit relevanten bildungspolitischen Dokumenten.
Philipp Meer (Meer, Hartmann & Rumlich 2021)	Einstellungen von Schüler/innen in Deutschland gegenüber Varietäten des Englischen	- Schüler/innen erachten <i>British</i> und <i>American English</i> als generellen Standard und assoziieren englischsprachige Länder mit dem <i>Inner Circle</i>. <i>British English</i> wird als Norm für Schulenglisch gesehen, <i>American English</i> wird umgangssprachlicher wahrgenommen. <i>Indian</i> und <i>African English(es)</i> werden als wichtig, aber weniger positiv wahrgenommen. - Wissen und Einstellungen der Lernenden sollen Ausgangspunkt zur Gegenwirkung von Stereotypen sein.
Michael Westphal	Perspektive von Lehrer/innen auf GELT im Rahmen von Fortbildungen	- Lehrkräfte erkennen die Bedeutung des GELT-Konzeptes an, äußern aber Unsicherheiten zur konkreten Umsetzung und wünschen sich Materialien zu verschiedenen Varietäten des Englischen. - In der Praxis spielt GELT aktuell eine untergeordnete Rolle.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Forscher/in/Studie	Thema	Zentrale Ergebnisse
Bereich: Bildungspolitische Dokumente		
Peter Schildhauer & Julia Reckermann (Reckermann, Römhild & Schildhauer 2024)	Qualitative Inhaltsanalyse zur GELT-Orientierung der aktuellen Bildungsstandards (KMK 2023)	- Die Bildungsstandards changieren hinsichtlich zahlreicher Kategorien zwischen traditionellen und GELT-konformen Orientierungen. - Das Dokument bietet insgesamt einen weiten Interpretationsspielraum, den die Rezipient/innen GELT-näher oder -ferner auslegen können.
Bereich: Kultur		
Ricardo Römhild (Römhild & Matz 2022)	Konzeptionelle Überlegungen zur GELT-bezogenen Kulturdidaktik	- Die erfolgreiche Implementierung von GELT im Curriculum und in der Praxis setzt einen konsequenten Paradigmenwechsel in der Kulturdidaktik hin zur <i>Global Citizenship Education</i> (GCE) voraus. - Gleichzeitig wäre die konsequente Umsetzung von GELT-orientiertem Lernen ein Ausdruck von GCE im Englischunterricht.

In der Zusammenschau der Studien ergibt sich, dass das GELT-Konzept bildungspolitisch allmählich rezipiert wird und sich auch in Unterrichtsmaterialien (erste) Tendenzen hin zu einer GELT-Orientierung nachzeichnen lassen. Viel Verantwortung für die Umsetzung von GELT, z. B. hinsichtlich der Auslegung bildungspolitischer Dokumente sowie der Gestaltung von Materialien und Leistungsüberprüfungen, liegt jedoch weiterhin bei den Lehrkräften. Diese sehen zwar die Relevanz des Konzeptes, finden aber dessen Umsetzung gerade aufgrund der bisher ungeklärten Fragen und dünnen Materiallage schwierig.

3 Diskussion und offene Fragen

An der Diskussion zu GELT im Rahmen des Symposiums beteiligten sich Praktiker/innen aus universitärem und schulischem Englischunterricht, Materialentwicklung und Bildungspolitik.

Ein zentraler Punkt der Diskussion betraf die Fehlerkorrektur und in diesem Zusammenhang auch die Konzeption von (rechtssicheren) Bewertungsrastern für Leistungsüberprüfungen. Für den schriftlichen Bereich wurde darauf hingewiesen, dass sich regionale Varietäten des Englischen hinsichtlich Grammatik, Orthografie und des (Kern-)Lexikons weniger stark unterscheiden, als mitunter angenommen wird. Während diese Erkenntnis bereits einige Sicherheit hinsichtlich der Fehlerkorrektur verspricht, ergaben sich dennoch weitere Fragen danach, wie mit klassischen ‚Fehlern‘ wie bspw. dem -s der 3. Person Singular umgegangen werden solle und was überhaupt noch als Fehler zähle. Ein Lösungsansatz ist eine situations- und genrebezogene Abwägung, die eine Orientierung an standardsprachlichen Normen genau dann in Lehr-/Lernszenarien einfordert, wenn dies z. B. in formellen Kontexten erforderlich ist. Im Bereich

der Mündlichkeit wurde angesichts der Pluralität der Aussprachevarianten intensiv diskutiert, inwiefern standardsprachliche Varietäten weiterhin als Maßstab herangezogen werden könnten. Skepsis wurde geäußert, ob eine solide Bewertung diesbezüglich in dynamischen und komplexen Prüfungssituationen von Lehrkräften überhaupt geleistet werden könne. Der Vorschlag, Verständlichkeit und die Erfüllung kommunikativer Ziele als Bewertungskriterien stärker zu berücksichtigen, auch wenn deren Operationalisierung eine Herausforderung darstellt, fand Anklang.

Insgesamt ergab die Diskussion, dass das GELT-Konzept die Komplexität des Englischunterrichts vergrößert, weil bspw. Fragen der Angemessenheit geklärt werden müssen, Fehler nicht mehr eindeutig von ggf. noch akzeptablen Nicht-Standard-Varianten abgegrenzt werden können und sich möglicherweise Spannungen zwischen den Erwartungshaltungen verschiedener Akteursgruppen ergeben, in deren Brennpunkt sich die praktizierenden Lehrkräfte sehen. GELT-Prinzipien wären ohne eine korrektheitsbezogene Kultur der Leistungsbeurteilung vermutlich einfacher umzusetzen, wobei sich neben der Fehlerkorrektur viele Facetten von GELT – beispielsweise eine Bewusstmachung für unterschiedliche Normen und Varietäten oder auch ein stärkerer Fokus auf Kommunikationsstrategien in unterschiedlichen Kommunikationssituationen – niedrigschwellig und einfach realisieren lassen würden.

Zugleich wurde das GELT-Konzept als Chance für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen diskutiert, da seine Betonung einer flexiblen Diskursfähigkeit und damit von Verständlichkeit anstatt standardsprachlicher Korrektheit verschiedene Relevanzsetzungen und Zielorientierungen seitens der Lernenden ermöglicht. Hierbei ergaben sich Bezüge zum Symposium „*Inclusive Languageing*“ (Blume, Chilla & Roters in diesem Band), wo ganz ähnliche Fragen erörtert wurden.

Zu sehr vielen, vor allem anwendungsbezogenen Fragen bedarf es weiterer Forschung. Folgende Themen bzw. Fragestellungen könnten Gegenstand zukünftiger GELT-Forschung in Deutschland sein:

- Inwiefern kann eine Implementierung GELT-sensibler Materialien zu einer Förderung produktiver und rezeptiver kommunikativer Kompetenzen (inklusive diesbezüglicher Einstellungen) beitragen?
- Wie können *expert speakers* konkreter konzeptualisiert werden, wenn der traditionelle *native speaker* nicht mehr als Orientierungsgröße gilt?
- Wie könnte GELT-orientierte Leistungsüberprüfung in der Praxis umgesetzt werden?
- Welche Konzepte sind für eine GELT-orientierte Lehrer/innenbildung vielversprechend?

Interessierte am GELT-Paradigma sind außerdem eingeladen, dem ELINET-Netzwerk beizutreten, welches sich u. a. international mit GELT befasst: <https://elinet.org.uk>.

Literatur

- Ethnologue (2022): *The Most Spoken Languages Worldwide in 2022 (by Speakers in Millions)* [Graph] [Online: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>, 10.01.2024].
- Galloway, Nicola & Rose, Heath (2015): *Introducing Global Englishes*. Abingdon & New York: Routledge [<https://doi.org/10.4324/9781315734347>].
- Jenkins, Jennifer (2000): *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, Braj (1985): Standard, Codification and Sociolinguistic Realism. The English Language in the Outer Circle. In: Quirk, Randolph & Widdowson, H. G. (Hrsg.): *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–30.
- Kachru, Braj (1988). The Sacred Cows of English. *English Today* 4: 4, 3–8.
- Kachru, Braj B.; Kachru, Yamuna & Nelson, Cecil L. (Hrsg.) (2006): *The Handbook of World Englishes*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd. [DOI 10.1002/9780470757598.ch].
- KMK = Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Engagement Global.
- König, Lotta; Reckermann, Julia; Römhild, Ricardo & Schildhauer, Peter (2023): Global Englishes Language Teaching: Diskursfähigkeit, Sprachbewusstheit und Kommunikationsstrategien für den Umgang mit varieties of English erwerben. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 183, 2–7.
- Matsuda, Aya & Friedrich, Patricia (2012): Selecting an Instructional Variety for an EIL Curriculum. In: Matsuda, Aya (Hrsg.): *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 17–27 [DOI 10.21832/9781847697042].
- Meer, Philipp; Hartmann, Johanna & Rumlich, Dominik (2021): Folklinguistic Perceptions of Global Englishes among German Learners of English. *European Journal of Applied Linguistics* 9: 2, 391–416 [DOI 10.1515/eujal-2020-0014].
- Modiano, Marko (1999): International English in the Global Village. *English Today* 15: 2, 22–28 [DOI 10.1017/S026607840001083X].
- Pennycook, Alastair (2007): *Global Englishes and Transcultural Flows*. Abingdon & New York: Routledge [DOI 10.4324/9780203088807].
- Reckermann, Julia; Römhild, Ricardo & Schildhauer, Peter (2024): Englisch und Französisch als globale Sprachen: Die Bildungsstandards zwischen Tradition und Innovation. *ZFF* 35: 1, 3–18.
- Richter, Felix (2022): *English is the Internet's Universal Language* [Online: <https://www.statista.com/chart/26884/languages-on-the-internet/>, 10.01.2024].

- Römhild, Ricardo & Matz, Frauke (2022): Cultural Learning for and through Global Englishes. In: Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (Hrsg.): *Glocalising Teaching English as an International Language: New Perspectives for Teaching and Teacher Education in Germany*. New York: Routledge, 139–157 [<https://doi.org/10.4324/9781003090106-11>].
- Scheiwe, Lisa (2022): Evaluating Accents of English in ELT Textbooks Used at German Secondary Schools. *Anglistik* 33: 2, 61–75 [DOI 10.33675/ANGL/2022/2/8].
- Schneider, Edgar W. (²2020): *English Around the World: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press [DOI 10.1017/CBO9780511781711].
- Syrbe, Mona & Rose, Heath (2018): An Evaluation of the Global Orientation of English Textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching* 12: 2, 152–163. [DOI 10.1080/17501229.2015.1120736].
- Zehne, Carolin (2023): *Reconceiving the E in English Language Teaching in Germany*. Dissertation, Universität Bielefeld [Online: <http://tinyurl.com/Zehne-2023>, 02.02.2024].

Fremdsprachenfrühbeginn

SONJA BRUNSMEIER, STEFANIE FRISCH¹, JULIA RECKERMANN²

1 Englisch in der Grundschule – *A presence to be reckoned with*

Der Einführungsvortrag von Sonja Brunsmeier (Universität Passau), Stefanie Frisch (Bergische Universität Wuppertal) und Julia Reckermann (Universität Münster) skizzierte zunächst die historische Entwicklung des frühen Fremdsprachenlernens in Deutschland von 1919 bis heute. Als grundlegend gilt bis heute die Pilotphase der 1960er- und 1970er-Jahre, welche trotz positiver Forschungserkenntnisse (z. B. Doyé & Lüttge 1977; Fay & Hellwig 1971) zunächst nicht zu einer flächendeckenden Einführung des frühen schulischen Fremdsprachenlernens führte. Bis zum Schuljahr 2005/2006 war frühes Fremdsprachenlernen dann aber in den Grundschullehrplänen aller Bundesländer curricular verankert. In 15 der 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland wird – mit Ausnahme einzelner Schulen und Regionen – Englisch als erste Fremdsprache angeboten (Baden-Württemberg: Französisch in Grenzregionen; Rheinland-Pfalz wahlweise Englisch oder Französisch; Saarland: Französisch ab Jahrgangsstufe 3). Der schulische Fremdsprachenunterricht beginnt in den Bundesländern jedoch in unterschiedlichen Klassenstufen: In Brandenburg, Hamburg und Rheinland-Pfalz wird dieser ab der ersten Klasse erteilt, in allen anderen Bundesländern ab Klasse 3. In den letzten fünf Jahren haben sowohl Baden-Württemberg als auch Nordrhein-Westfalen den ursprünglichen Start in Klasse 1 wieder in Klasse 3 zurückverlegt und damit auch die Diskussion rund um das frühe Fremdsprachenlernen weiter entfacht.

Vor dem Hintergrund der historischen Gesamtentwicklung wurde die Entwicklung der Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen vertieft betrachtet. Dabei wurde aufgezeigt, dass sich die Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen in den letzten 20 Jahren zum einen als eigenständige Disziplin entwickelt hat und die Forschung mit und über Kinder im Grundschulenglischunterricht zum anderen ihre ganz eigenen Besonderheiten aufweist (vgl. Pinter 2019: 411–412). Die junge Lerngruppe und der Grundschulkontext bedürfen hinsichtlich ethischer und organisatorischer Aspekte eines besonderen Augenmerks (vgl. Garton & Copland 2019: 7, vgl. auch Pinter 2019: 419–420). Während sich die allgemeindidaktische Forschung mit Kindern im Grundschulalter bereits seit den 1970er- und 1980er-Jahren etabliert hat (Betz 2022, Heinzel 2012), hat sich die Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen erst seit Beginn des

1 Prof. Dr. Stefanie Frisch, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für England- und Amerikastudien (IEAS), Didaktik des Englischen, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main, E-Mail: s.frisch@em.uni-frankfurt.de.

2 Jun.-Prof. Dr. Julia Reckermann, Universität Münster, Englisch Seminar, Juniorprofessorin für Didaktik der Englischen Sprache, Johannisstr. 12–20, 48143 Münster, E-Mail: julia.reckermann@uni-muenster.de.

21. Jahrhunderts intensiviert. Dies begründet sich darin, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Deutschland flächendeckend erst seit Anfang der 2000er-Jahre im Fächerkanon etabliert ist.

Seit der ersten Habilitation zum frühen Fremdsprachenlernen von Kubanek-German (2001/2003) lassen sich zwischenzeitlich insgesamt 44 abgeschlossene Qualifikationsarbeiten, drei Habilitationen sowie 17 weitere Arbeiten zählen. Im Vortrag wurde die thematische Vielfalt der Forschung herausgearbeitet, um zu verdeutlichen, dass es zwar zu fast allen Bereichen des frühen Fremdsprachenunterrichts mindestens eine Forschungsarbeit gibt. Bisher fehlen jedoch Forschungscluster oder Forschungsschwerpunkte, die von einem größeren Forschendenteam bearbeitet werden. Dabei sind ca. 80 % der Dissertationen der letzten 20 Jahre empirisch sowie überwiegend qualitativ ausgerichtet (vgl. Legutke & Schlüter 2023: 20). In den Dissertationen werden überwiegend Mixed-Methods-Forschungsansätze gewählt (vgl. Legutke & Schlüter 2023: 21). Nur wenige Arbeiten sind genuin theoretisch oder historisch angelegt (vgl. Legutke & Schlüter 2023: 21). Gründe für die erst wachsende Anzahl an quantitativen Forschungsprojekten mögen zum einen darin zu finden sein, dass Forschende die komplexen Zusammenhänge des Sprachenlernens und -lehrens im Frühbeginn genauer verstehen wollen, indem sie versuchen, den dort Handelnden, ihrem Selbstverständnis und ihren Referenzsystemen möglichst nahezukommen (vgl. Legutke & Schlüter 2023: 20). Ein weiterer Grund könnte aber auch der Mangel an bislang wenig standardisierten Instrumenten für die Erfassung grundschulenglischdidaktischer Forschungsgegenstände sein.

Die zentralen Weiterentwicklungen innerhalb des frühen Fremdsprachenlernens wurden anhand von fünf Bereichen veranschaulicht:

- Der Englischunterricht ist in der Grundschule flächendeckend seit dem Schuljahr 2004/2005 im Fächerkanon etabliert. Diese Etablierung entspricht dem europäischen Ziel der Entwicklung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit.
- In der Lehrkräftebildung wurden einzelne Professuren speziell oder zumindest in Anteilen für die Ausbildung von Grundschulenglischlehrkräften eingerichtet. Dies trägt zum Wachsen der Disziplin bei. In jüngster Zeit wurden in der Englischdidaktik sogar vereinzelt Professuren mit Grundschulfokus ausgeschrieben (z. B. Cottbus-Senftenberg, Koblenz). Die Universitäten in Deutschland sichern somit eine qualifizierte Ausbildung von Grundschullehrkräften ab. Neben den regulären Lehramtsstudiengängen gibt es auch spezifische Studiengänge – wie z. B. den *blended-learning* Masterstudiengang E-Lingo (Freiburg) –, die spezielle Qualifikationen für den Fremdsprachenfrühbeginn vermitteln.
- Die Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen etabliert sich durch kontextspezifische Konferenzen wie die ‚Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen‘ (FFF)-Konferenz (2004–2022) und die internationale ATFLY-Konferenz (‚Advances in teaching foreign languages to young learners‘) (seit 2022). Weiterhin werden auf Konferenzen spezifische Sektionen (erstmalig 2009 auf der Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)) durchgeführt.

- Es existieren Publikationsorgane, die sich ausschließlich mit dem Sprachenlernen von jungen Lernenden befassen (z. B. ‚Teaching Languages to Young Learners‘ [John Benjamins] sowie ‚Grundschule Englisch‘ [Friedrich Verlag]).
- In internationalen Netzwerken (wie z. B. dem ‚Early Language Learning Research Network‘ (seit 2023 ‚Early Language Learning Research Association‘ [ELLRA]) findet ein intensiver Austausch statt. In Deutschland wächst das FFF-Netzwerk seit 2023 stetig weiter und bietet verstärkt Angebote zur Vernetzung und Sichtbarkeit von Forschungsprojekten.

Die Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen ist seit der ersten FFF-Konferenz 2004 zu einer etablierten Disziplin herangewachsen.

2 Englisch in der Grundschule – *Evidence-based insights*

Nach dem einführenden, grundlegenden Überblick über den Englischunterricht auf der Primarstufe und die Darlegungen der Vielfalt an Forschungsprojekten zum Fremdsprachenfrühbeginn gaben drei Impulsvorträge exemplarische Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte. Diese werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

2.1 Englischunterrichtsbeginn aus Elternperspektive (EUBE) (Dominik Rumlich, Sonja Brunsmeier, Raphaela Porsch)

In der Debatte um die Frage des für den Lernerfolg besten Zeitpunktes für den Beginn des schulischen Fremdsprachenlernens ist die Perspektive der Eltern bislang kaum erforscht worden. Das Forschungsprojekt ‚EUBE‘ widmet sich dieser Akteursgruppe. Mithilfe einer Online-Befragung wurden im Frühjahr 2022 Daten von insgesamt 2.645 Eltern mit Kindern im Grundschulalter in Deutschland erhoben. Der Vortrag diskutierte, dass sowohl die hohe Antwortrate als auch die Variabilität der Antworten der Eltern zeigen, dass Eltern über konkrete Vorstellungen und (differenzierte) Überzeugungen zum Beginn des Englischunterrichts sowie zu seiner (Aus-)Gestaltung verfügen. Zudem konnte die Studie zeigen, dass die Mehrheit der Eltern einen früheren Beginn des Englischunterrichts bevorzugt, als es derzeit üblich ist.

Zum Weiterlesen:

Porsch, Raphaela; Brunsmeier, Sonja & Rumlich, Dominik (2023): Beginn des Englischunterrichts aus Sicht von Eltern. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)* 34: 2, 177–200.

Porsch, Raphaela; Brunsmeier, Sonja & Rumlich, Dominik (2023): Starting early? Ergebnisse einer Elternbefragung zum Beginn des Englischunterrichts. *Grundschule Englisch* 85, 36–37.

2.2 Englisch lehren und lernen mit digitalen Medien und Materialien (EMMa) (Sonja Brunsmeier)

Im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts ‚EMMa‘ untersucht Sonja Brunsmeier (Universität Passau), welche Rolle digitale Medien bei der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung im Grundschulenglischunterricht spielen können. Dazu führte sie bislang zwei Aktionszyklen (Schuljahr 2021/2022 und Schuljahr 2022/2023) durch, in denen verschiedene digitale Materialien in unterschiedlichen didaktischen Einsatzszenarien erprobt wurden. Der Vortrag präsentierte einen Modellentwurf für ein Konzept zur fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung für einen aufgabenbasierten, digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn.

Zum Weiterlesen:

Brunsmeier, Sonja (2024): Zusammenspiel von generischen und fachspezifischen Aspekten: Ein Konzept für aufgabenbasiertes Lehren und Lernen im digital gestützten Fremdsprachenfrühbeginn. In: Lindl, Alfred; Lohe, Viviane & Kirchhoff, Petra (Hrsg.): *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen: Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse aus den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 157–182 [DOI 10.31244/9783830999201.07].

2.3 *The more – the better?* Der Einfluss der fremdsprachlichen Inputintensität auf die fremdsprachlichen Leistungen von Grundschulkindern im bilingualen Unterricht (Anja Steinlen)

In Deutschland werden in Grundschulen neben herkömmlichem Englischunterricht auch bilinguale Programme angeboten, die sich jedoch in ihrer fremdsprachlichen Intensität unterscheiden. Der Impulsvortrag von Anja Steinlen (Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen) illustrierte, welche fremdsprachlichen Leistungen Grundschüler/innen unter welchen Bedingungen erzielen können. Dabei wurden insbesondere die Effekte des bilingualen Unterrichts auf Leistungen von Lernenden im bilingualen Unterricht betrachtet.

Zum Weiterlesen:

Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (2022): Bilingual programmes in primary schools. In: Summer, Theresa & Böttger, Heiner (Hrsg.): *English in Primary Education: Concepts, Research, Practice*. Bamberg: UBS, 69–90.

Steinlen, Anja (2021): *English in Elementary School. Research and Implications on Minority and Majority Language Children's Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Tübingen: Narr.

3 Englisch in der Grundschule – *Looking ahead*

Im Symposium wurden sowohl Möglichkeiten zur inhaltlichen Weiterarbeit als auch Maßnahmen zur engeren Vernetzung innerhalb der Disziplin vorgestellt und gemeinsam diskutiert.

3.1 Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF): Positionspapier zum frühen Fremdsprachenlernen

Seit 2021 erarbeiteten Julia Reckermann und Stefanie Frisch in Zusammenarbeit mit 16 Fremdsprachdidaktiker/innen verschiedener Standorte in Deutschland ein Positionspapier zum Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe. Dieses wurde 2024 auf der Website der DGFF veröffentlicht.

3.2 Herausgabe eines Themenhefts mit Fokus auf frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland

Diskutiert wird die Herausgabe eines Themenheftes in einer Fachzeitschrift, z. B. der ZFF, mit dem Fokus auf frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland. Zeitnah soll es dafür einen Call for Papers geben, um mögliche Publikationen zu sammeln und ggf. thematisch zu clustern. Diese Ausgabe wird zur Sichtbarkeit und Rezeption der empirischen Forschung innerhalb der Community beitragen.

3.3 Netzwerkgründung: Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen

Mit dem zum Zeitpunkt des Symposiums in Gründung befindlichen ‚Netzwerk Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen‘ (FFF-Netzwerk) wurde ab 2024 allen Forschenden ein Forum angeboten, die sich empirisch und/oder theoretisch-konzeptionell mit dem frühen Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext befassen. Auch sind weitere an der Fremdsprachenlehrkräftebildung beteiligte Personen sowie Lehrkräfte, die sich über aktuelle Entwicklungen in der Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen informieren und/oder in die Forschung einbringen möchten, angesprochen. Das Netzwerk möchte die Vernetzung der Forschungsaktivitäten innerhalb der Disziplin fördern, die Sichtbarkeit der Forschung zum frühen Fremdsprachenlernen in Deutschland (und international) stärken, gemeinsame Initiativen in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit anstoßen und Stellung zu aktuellen Themen beziehen.

Literatur

- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda; de Boer, Heike & Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, 33–44.
- Doyé, Peter & Lüttge, Dieter (1977): *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt FEU*. Braunschweig: Westermann.

- Fay, Gesine & Hellwig, Karlheinz (1971): *Englischunterricht in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.
- Garton, Sue & Copland, Fiona (Hrsg.) (2019): *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. London, New York: Routledge [<https://doi.org/10.4324/9781315623672>].
- Heinzel, Friederike (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kubaneck-German, Angelika (2001/2003): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1: Ideengeschichte. Band 2: Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2013) (KMK): *Bericht. Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf, 20.03.2024].
- Legutke, Michael & Schlüter, Norbert (2023): Quo vadis Fremdsprachenfrühbeginn? Eine Analyse der gegenwärtigen Forschungslage und Gedanken zur Zukunft des frühen Fremdsprachenlernens. In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Band zur 5. Konferenz*. Salzburg: Schriftbild, 19–29.
- Pinter, Annamaria (2019): Research issues with young learners. In: Garton, Sue & Copland, Fiona (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. Oxon: Routledge, 411–424 [<https://doi.org/10.4324/9781315623672-26>].
- Summer, Theresa & Böttger, Heiner (2023): *English in Primary Education. Concepts, Research, Practice. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Zentrum für Lehrerinnen und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)*. University of Bamberg Press: Bamberg [<https://doi.org/10.20378/irb-57525>].

Grenzgänge: Forschende und Praktiker/innen in kollaborativen Design-Based Research-Projekten

LARENA SCHÄFER¹, PHILIPP SIEPMANN²

1 Hintergrund und Zielsetzung des Symposiums

Design-Based Research (DBR; Reinmann 2017; McKenney & Reeves 2019) wird in jüngerer Zeit verstärkt in der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen, wie sich an der zunehmenden Anzahl von Qualifikationsarbeiten zeigt, die diesem Forschungsansatz folgen (z. B. Delius 2020; Gödecke 2020; Introna 2021; Nijhawan 2022; Schrader & Glaser 2022; Schäfer 2023; Wolpers 2023; Folkerts & Matz 2024; Schlieckmann 2024; Siepmann 2024). Entsprechend stößt DBR auch im forschungsmethodischen Diskurs dieser Disziplin auf wachsendes Interesse, wie frühere Symposien auf dem 29. DGFF-Kongress 2021 an der Universität Duisburg-Essen (Gödecke & Schäfer 2022; Siepmann, Rogge & Reckermann 2022) und an der Universität Münster 2022 (Design-Based Research in Foreign Language Education) sowie zahlreiche Beiträge zur Nachwuchstagung der DGFF 2023 in Münster belegen.

Typisch für DBR ist eine duale Zielsetzung, d. h. schulische/universitäre Praxis und wissenschaftliche Theorie sollen gleichermaßen (weiter)entwickelt werden. Dies bedingt eine enge Kooperation zwischen Forschung und Praxis, wobei letztere häufig die Impulse für neue Forschungsvorhaben liefert (Wang & Hannafin 2005). Entsprechend werden Stakeholder/innen aus Schule und Unterricht, insbesondere Lehrkräfte und Lernende, häufig sehr viel früher und intensiver in den Forschungsprozess einbezogen, als dies in vielen anderen empirischen Forschungsansätzen der Fall ist. Forschende werden somit zu „Grenzgängern“ (Reinmann 2017: 50), die zwischen den „Lebenswelten von Wissenschaft und Bildungsalltag“ (ebd.) wechseln. Auf der anderen Seite können Praktiker/innen einen wertvollen Beitrag zu DBR-Studien leisten, indem sie kreativ am Entwicklungsprozess beteiligt sind (Schäfer 2019). Oftmals verschwimmen hier die Grenzen zwischen den Rollen von Designer/innen, Forschenden und Praktiker/innen (ebd.; siehe auch Wang & Hannafin 2005). Die verschiedenen Rollen müssen daher kritisch reflektiert und im Forschungsprojekt nicht selten nachjustiert oder neu bestimmt werden. Dies stellt, insbesondere für Nachwuchswissenschaftler/innen, eine große Herausforderung im Forschungsprozess dar.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Larena Schäfer, Universität Vechta, Anglistik, Driverstraße 22, 49377 Vechta, E-Mail: larena.schaefer@uni-vechta.de.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Philipp Siepmann, Universität Münster, Englisches Seminar, Johannisstraße 12–20, 48143 Münster, E-Mail: philipp.siepmann@uni-muenster.de.

Ziel des im Rahmen des 30. DGFF-Kongresses an der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführten Symposiums war es, diese Grenzgänge auszuloten sowie gemeinsam die Frage zu diskutieren, wie Theorie-Praxis-Kollaborationen in DBR-Studien gestaltet werden können, welche Herausforderungen sich dabei zeigen und welcher Kompetenzen es für gelingende Kollaborationen bedarf. Das Symposium begann mit zwei Impulsvorträgen der Symposiumsleitung, die Aspekte der Einbindung von Stakeholder/innen behandelten. Anschließend wurde das Plenum eröffnet, um gemeinsam mit den Teilnehmenden Kernfragen der Theorie-Praxis-Kooperation zu erörtern. Insgesamt nahmen 10 Personen an dem Symposium teil.

2 Impuls 1: Verschiedene Rollenkonzepte in DBR-Projekten (Larena Schäfer)

Lehrkräfte nehmen in DBR-Projekten verschiedene Rollen ein, die im Kontext der Umsetzung und Anpassung von Materialien, der Gestaltung des Unterrichts und im Forschungsprozess von großer Bedeutung sein können. Anknüpfend an bereits bestehende internationale Publikationen (Wang & Hannafin 2005; Cviko, McKenney & Voogt 2014), widmete sich der erste Impulsvortrag verschiedenen möglichen Rollenkonzepten von Lehrkräften in kollaborativen DBR-Projekten. Dabei diente die von Cviko et al. (2014) entwickelte Terminologie als Grundlage und es wurde zwischen den Rollenkonzepten ‚Ausführende Rolle‘ (‚Executor‘), ‚Re-Designer‘ und ‚Co-Designer‘ unterschieden. In der ausführenden Rolle sind Lehrkräfte nur minimal am Entwicklungsprozess eines Unterrichtsdesigns beteiligt und passen dieses lediglich während der Design-Erprobung an ihre spezifischen Unterrichtssituationen an, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse ihrer Schüler/innen. Im Re-Design-Prozess überarbeiten Lehrkräfte gemeinsam mit Forschenden oder auch anderen Lehrkräften bestehende Unterrichtsdesigns, Materialien und/oder Lehrwerke und passen diese für ihre individuellen Zwecke an. Die Co-Design-Rolle hingegen beinhaltet die Kreation neuer Lehr-Lernarrangements, wobei Lehrkräfte und Forschende gleichermaßen in diesen Gestaltungsprozess involviert sind. Die verschiedenen Rollen können erheblichen Einfluss auf die erfolgreiche Umsetzung und nachhaltige Verankerung von Designs in die schulische Praxis haben (Cviko et al. 2014; Schäfer 2019). In diesem Zusammenhang tragen Forschende eine gewisse Verantwortung dafür, diese Rollen zuzuweisen und sicherzustellen, dass sie effektiv zur Erreichung der Ziele eines DBR-Projekts beitragen. Anhand des abgeschlossenen Promotionsprojekts der Referentin (Schäfer 2023) konnte an zwei Fallbeispielen aufgezeigt werden, dass das Re- und Co-Design in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in DBR-Projekten besondere Potenziale bietet: So konnte im Vergleich zu einer ausführenden Rolle hier eine positivere Einschätzung des Lerngegenstands sowie eine bessere Beurteilung der Passung von Design und heterogener Lerngruppe festgestellt werden. Ferner identifizierte sich eine Lehrkraft als Co-Designerin stärker mit dem Forschungsprojekt und dem entwickelten Unterrichtsdesign als eine ausführende Lehrkraft. Diese wahrgenommene Design-Teilhabe begünstigte eine vertiefte

Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lernarrangement und führte zu einer nachhaltigen Implementation des Designs in den jeweiligen Schulkontext.

Anschließend wurde diskutiert, was diese Ergebnisse für DBR-Projekte in der Fremdsprachenforschung bedeuten. Dabei konnte festgehalten werden, dass sich eine kooperativ angelegte Entwicklerrolle bei Schäfer (2023) zwar als gewinnbringend erwies, es jedoch zu bedenken gibt, dass nicht in jedem DBR-Projekt die zeit- und ressourcenintensive Einbindung von Lehrkräften in Re- oder Co-Design-Phasen realisierbar sein wird. Gleichwohl wurde betont, dass die ausführende Rolle keinesfalls als weniger hilfreich oder gewinnbringend einzustufen ist, sie scheint allerdings weniger geeignet zu sein, wenn innovative fachdidaktische Ideen oder Designs mit einer vorläufig geringen Bekanntheit oder Akzeptanz im Unterricht längerfristig implementiert werden sollen (Schäfer 2019; 2023). Dies ist insbesondere der Fall, wenn eine intensivere Auseinandersetzung seitens der Lehrperson erforderlich erscheint. Die Bereitschaft der Lehrenden, sowohl Zeit als auch Energie in diese eigenständige Auseinandersetzung zu investieren, ist eine entscheidende Bedingung dafür. Diese Erkenntnisse korrespondieren mit bisherigen Forschungsergebnissen zu den Bedingungen kooperativer Entwicklerrollen in DBR-Studien (Cviko et al. 2014).

3 Impuls 2: Wie lassen sich schulische Innovationen nachhaltig fördern? Rogers' Diffusionsmodell und seine Anwendung in Bildungskontexten (Philipp Siepmann)

Bei DBR handelt es sich nach McKenney & Reeves um „use-inspired basic research“ (2019: 8). Reinmann (2005) betont daher das besondere Potenzial designbasierter Forschungszugänge, zu Bildungsinnovationen beizutragen. Dies begründet sie mit dem inkremental-evolutionären Innovationsverständnis von DBR, welches gegenüber „radikalen Innovationen [...] den Besonderheiten von Bildungskontexten besser gerecht“ (ebd.: 56) werde. Doch wie nachhaltig lassen sich diese auch in der alltäglichen Praxis verankern? Ausgehend von dieser Fragestellung griff der zweite Impulsvortrag das bekannte Innovationsdiffusionsmodell des amerikanischen Soziologen Everett Rogers (1962) auf und übertrug es auf schulische Innovationsprozesse. Es wurde dabei die These dargelegt, dass die von Rogers auf Basis umfangreicher empirischer Daten beschriebenen Akteursgruppen in Bildungsprozessen eine strategische Planung der Einbindung unterschiedlicher Partner/innen in den Forschungsprozess ermöglichen. Rogers unterscheidet zwischen fünf Typen in Bezug auf die Übernahme von sozialen und technischen Innovationen: *innovators*, *early adopters*, *early majority*, *late majority* und *laggards*. Jede dieser Gruppen weist typische Merkmale auf, wie z. B. Aufgeschlossenheit und Risikobereitschaft bei den *innovators*, ein hohes Maß an sozialem Ansehen und Meinungsführerschaft bei den *early adopters* und eine Grundskepsis gegenüber Neuerungen aufseiten der *laggards*. Ein Wissen über typische Phasen von Innovationsprozessen (wie ebenfalls von Rogers beschrieben) und die Dynamiken, die sich innerhalb und zwischen den fünf Akteursgruppen entwickeln, kann helfen, eine längerfristige Imple-

mentation der in DBR- und ähnlichen Forschungsansätzen im Voraus zu planen. Anhand des Forschungsprojekts des Referenten (Siepmann 2024) wurde demonstriert, wie die enge Zusammenarbeit mit einer Fachlehrerin, die auch als Co-Designerin (Cviko et al. 2014) fungierte und die als *innovator* charakterisiert werden kann, durch die gestaffelte Einbindung mehrerer *early adopters* sowie zeitweise Vertreter/innen der *early/late majority*, flankiert wurde. In einer Reflexion zu dieser Kooperation, die auf eine schulweite Einführung eines Konzepts für die mündliche Prüfung in den Fremdsprachenfächern aller Jahrgangsstufen zielte, wurde besonders die Dynamik ähnlich einem „Schneeballeffekt“ betont. Es wurde dabei unterstrichen, auch die *laggards* und ihre Anliegen ernst zu nehmen und sie aktiv in den Forschungs- und Entwicklungsprozess einzubinden.

4 Abschließende Diskussion

Die anschließende Diskussionsrunde war zunächst als offenes Hot-Seat-Format geplant, in dem DBR-Forschende eingeladen waren, auf Basis von Leitfragen ihre eigenen Erfahrungen in der Kooperation mit Vertreter/innen der (schulischen) Praxis zu teilen. Die aktive Beteiligung des Plenums wurde jedoch zum Anlass genommen, sofort das gesamte Publikum einzubeziehen. Dabei wurde unter anderem deutlich, dass die frühzeitige Einbindung von Stakeholder/innen dazu führen kann, das Forschungsthema deutlich anzupassen und so stärker auf die Bedürfnisse der Praxis zu beziehen. So hatte ein Forscher zunächst beabsichtigt, sein Promotionsthema aus einem primär theoretisch begründeten Forschungsdesiderat zu untersuchen. Durch den Austausch u. a. mit Fachleiter/innen erkannte er, dass aus Praxissicht ein anders gelagerter Forschungsbedarf besteht und passte seine Forschungsfrage entsprechend an. Sein Beitrag zur Diskussion hebt den partizipativen Charakter von DBR deutlich hervor. Gelegentlich gehen wesentliche Forschungs- und Gestaltungsimpulse auch von der Forschungsseite aus: Eine Promovendin berichtete von ihrem Vorhaben, ein innovatives didaktisches Konzept in der Schule zu implementieren sowie den damit verbundenen Herausforderungen in der Einbindung von Stakeholder/innen. Komplementär zu diesen Erfahrungen von Forschenden berichtete eine Lehrkraft aus der Schulpraxis, dass fremdsprachendidaktische Forschungsprozesse weiterhin häufig als wenig praxisrelevant wahrgenommen würden, sich engagierte Lehrkräfte allerdings eine intensive Einbindung in Forschungs- und Gestaltungsprozesse durchaus wünschten. Einige Diskussionsteilnehmende befanden sich noch am Beginn ihrer DBR-Projekte und so konnte gemeinsam diskutiert werden, welche Rolle Lehrkräfte in ihren Studien einnehmen könnten und wie diese adressiert bzw. für die Forschung gewonnen werden können.

Als Produkt der gemeinsamen Diskussion entstand eine Checkliste mit reflexiven Fragen für Forschende in kooperativen DBR-Projekten:

- Was sind meine Rollenerwartungen an mich selbst und die Stakeholder/innen?
- Wie gut kenne ich Schule ‚von innen‘ und kann typische Abläufe einschätzen?

- Wie gehe ich sicher, dass Bedürfnisse aus der Praxis von Beginn an in mein Projekt einbezogen werden?
- Passt DBR als Rahmen für mich – kann ich über lange Zeit Beziehungen kultivieren und halten?
- Wie finde ich Personen, die sofort partizipieren wollen (*innovators*), und was mache ich, wenn sich viele Stakeholder/innen erstmal verhalten zeigen (*late majority*) oder gar nicht mitziehen (*laggards*)?

5 Fazit und Ausblick

Nicht nur für DBR, sondern für alle empirischen Forschungsansätze innerhalb der Fremdsprachendidaktik als angewandte Wissenschaft (Caspari & Grünewald 2022) gilt, dass eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Vertreter/innen der Praxis eine entscheidende Voraussetzung für praxisrelevante Forschung mit einem hohen Nutzwert für Lehrkräfte und andere Stakeholder/innen im Bildungsbereich ist. Wie von Sato & Loewen (2022) jüngst in einer umfangreichen Metaanalyse empirischer Studien zum Dialog zwischen Forschung und Praxis in der Fremdsprachenforschung gezeigt, stellen sich die beiden Bereiche häufig als voneinander getrennte Mikrokosmen dar, deren Akteur/innen der jeweils anderen Seite mit Skepsis begegnen und denen es an geeigneten Formaten und Foren für einen produktiven Austausch fehlt. Voraussetzung für einen gelingenden Theorie-Praxis-Dialog sei demnach „a collaborative mindset as the foundation for engaging in the dialogue in which researchers and practitioners take different roles in pursuing the common goal of student learning“ (Sato & Loewen 2022: 522). Der DGFF-Kongress bietet dafür ein geeignetes Forum und sollte sich weiterhin um eine Resonanz bei Lehrkräften und anderen Praktiker/innen bemühen, beispielsweise durch spezielle Angebote auf folgenden Kongressen, insbesondere aber auch durch Workshops, in denen gemeinsam Forschungsthemen und ggf. Forschungsfragen entwickelt werden. Um das erwähnte Mindset aufseiten der Forschenden von Beginn an zu fördern, ist gerade bei praxisorientierten Forschungszugängen wie DBR eine reflexive Haltung zur eigenen Rolle als Forscher/in und zum Umgang und der Einbeziehung von Stakeholder/innen gefragt. Dies sollte auch in der Vergabe und Betreuung entsprechender Qualifikationsarbeiten eine hervorgehobene Rolle spielen. Als weiteres peer-2-peer-basiertes Unterstützungsangebot für Forschende hat sich, anschließend an die Symposien zu DBR auf den Kongressen 2021 und 2023, eine Arbeitsgruppe mit DGFF-Mitgliedern gegründet. Diese tauscht sich regelmäßig online zu dem methodologischen Ansatz aus und nimmt auch weiterhin gerne Mitglieder auf. Für die kommenden Jahre sind gemeinsame Arbeitstreffen u. a. im Rahmen der DGFF-Forschungswerkstatt geplant, bei denen DBR weiter für die Fremdsprachenforschung ausgearbeitet und spezifiziert werden soll.

Literatur

- Caspari, Daniela & Grünewald, Andreas (2022): Wechselspiele zwischen Theorie und Praxis. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (2. Aufl.). Narr: Tübingen, 400–405 [<https://doi.org/10.24053/9783823394327>].
- Cviko, Amina; McKenney, Susan & Voogt, Joke (2014): Teacher roles in designing technology-rich learning activities for early literacy: A cross-case analysis. *Computers & Education* 72, 68–79 [<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.014>].
- Delius, Katharina (2020): *Die Förderung von Sprechkompetenz durch die Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Berlin: J. B. Metzler [<https://doi.org/10.1007/978-3-662-62738-9>].
- Folkerts, Jens-Folkert & Matz, Frauke (2024): The Challenge of Learning to Listen – Insights into a Design-Based Research Study in German EFL Secondary Education. In: Reckermann, Julia; Siepmann, Philipp & Matz, Frauke (Hrsg.): *Oracy in English Language Education: Insights from Practice-Oriented and Design-Based Research*. Cham [u. a.]: Springer, 125–146 [https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_8].
- Gödecke, Georgia (2020): *Gestaltung eines ePortfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz. Eine empirische Studie*. Trier: WVT.
- Gödecke, Georgia & Schäfer, Larena (2022): Design-Based Research in der Fremdsprachenforschung. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja F.; Çıkrıkçı, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung*. Bielefeld: WBV, 416–421.
- Introna, Silvia (2021): *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2019): *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). London: Routledge [<https://doi.org/10.4324/9781315105642>].
- Nijhawan, Subin (2022): *Multilingual Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Social Sciences. A Design-based Action Research Approach to Teaching 21st Century Challenges with a Focus on Translanguaging and Emotions in Learning*. Stuttgart: Ibidem Press [<https://doi.org/10.24216/9783838217154>].
- Reckermann, Julia; Siepmann, Philipp & Matz, Frauke (Hrsg.) (2024): *Oracy in English Language Education: Insights from Practice-Oriented and Design-Based Research*. Cham [u. a.]: Springer [<https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5>].
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft* 33: 1, 52–69.
- Reinmann, Gabi (2017): Design-Based Research. In: Schemme, Dorothea & Novak, Hermann (Hrsg.): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, 49–61.

- Rogers, Everett M. (1962): *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Sato, Masatoshi & Loewen, Shawn (2022): The Research–Practice Dialogue in Second Language Learning and Teaching: Past, Present, and Future. *The Modern Language Journal* 106: 3, 509–527 [<https://doi.org/10.1111/modl.12791>].
- Schäfer, Larena (2019): Zwischen Ausführen und Gestalten – Zur Rolle von Lehrpersonen im Entwicklungsprozess einer fremdsprachendidaktischen Design-Based Research Studie. In: Bikner-Ahsbahr, Angelika & Peters, Maria (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht*, Berlin [u. a.]: Springer VS, 67–83 [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_5].
- Schäfer, Larena (2023): *Förderung von multiliteracies mit Street Art im inklusiv ausgerichteten Englischunterricht. Eine Design-Based Research-Studie in der Sekundarstufe I*. Trier: WVT.
- Schlieckmann, Rebecca (2024): Speaking Connects – Oral Communication Exams at the Transition from the Primary to the Secondary EFL Classroom. In: Reckermann, Julia; Siepmann, Philipp & Matz, Frauke (Hrsg.) (2024): *Oracy in English Language Education: Insights from Practice-Oriented and Design-Based Research*. Cham [u. a.]: Springer, 167–186 [https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_10].
- Schrader, Anne & Glaser, Karen (2022): Fostering literacy skills in the primary English classroom: A Design-Based Research (DBR) project. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja F.; Çıkrıkçı, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung*. Bielefeld: WBV, 244–259.
- Siepmann, Philipp (2024): Tasks Matter! Insights from a Design-Based Research Project on Oral Communication Exams in the English Language Classroom. In: Reckermann, Julia; Siepmann, Philipp & Matz, Frauke (Hrsg.) (2024): *Oracy in English Language Education: Insights from Practice-Oriented and Design-Based Research*. Cham [u. a.]: Springer, 147–166.
- Siepmann, Philipp; Rogge, Michael & Reckermann, Julia (2022): Bottom-up statt top-down in der empirischen Fremdsprachenforschung: Educational Design Research als Weg zur gelungenen Theorie-Praxis-Integration? In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja F.; Çıkrıkçı, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung*. Bielefeld: WBV, 422–427.
- Wang, Feng & Hannafin, Michael J. (2005): Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development* 53: 4, 5–24.
- Wolpers, Eric (2023): *Gamification und Storytelling im aufgabenorientierten Spanischunterricht zur Förderung spielerisch-narrativer Lernzugänge. Eine qualitativ-empirische Design-Based Research Studie*. Dissertation. Bremen: Universität Bremen [DOI 10.26092/elib/1954].

Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Unterrichtsqualität

KRISTIN KERSTEN¹, SONJA BRUNSMETTER, KAREN GLASER², JANA ROOS³, HANNAH RUHM⁴, HENNING ROSSA⁵

1 Fremdsprachendidaktische Perspektiven auf Unterrichtsqualität

Fremdsprachendidaktische Forschung verfolgt zwei übergeordnete Ziele: fremdsprachliche Lehr-Lernprozesse in ihrer Komplexität zu verstehen und zum Gelingen dieser Prozesse in der Unterrichtspraxis beizutragen (Caspari 2016: 11). Diese doppelte Zielsetzung entspricht aktuellen Bemühungen um das Konstrukt der „Unterrichtsqualität“ in der Unterrichtsforschung, deren Anliegen darin besteht, Zusammenhänge zwischen dem empirisch beobachtbaren Unterrichtsgeschehen und der Entwicklung der Lernenden entlang von Bildungs- und Kompetenzziele zu beschreiben (Praetorius, Herrmann, Gerlach, Zülzdorf-Kersting, Heinitz & Nehring 2020). In der fremdsprachendidaktischen Forschung besteht dabei ein besonderes Desiderat in der empirischen Fundierung des Konstrukts „Unterrichtsqualität“.

Die im Rahmen des Symposiums vorgestellten Studien beschäftigten sich auf unterschiedlichen Ebenen und mit einem fachspezifischen Blick auf verschiedene Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Schuldienst) mit Aspekten von Unterrichtsqualität im Fremdsprachenunterricht. Im Anschluss an die drei Vorträge des Symposiums bot ein 30-minütiges Diskussionsforum Gelegenheit zur Synthese der Ergebnisse und einer Positionierung innerhalb der Fremdsprachenforschung und über ihre disziplinären Grenzen hinaus.

Vortrag 1 – Fachspezifische Dimensionen der Unterrichtsqualität im Fach Englisch: introspektive und empirische Perspektiven (Henning Rossa)

Der erste Vortrag stellte Ergebnisse aus den Forschungsprojekten BELT (*Beliefs about Effective Language Teaching*) und ELT_IQ (*English Language Teaching: Instructional Quality*) vor. Im Forschungsprojekt BELT wurde in einer längsschnittlichen Interviewstu-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Kristin Kersten, Universität Mannheim, Anglistisches Seminar, Mehrsprachigkeitsdidaktik, L10, 11–12. R. 212, Ehrenhof West, 68161 Mannheim, E-Mail: kristin.kersten@uni-mannheim.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Karen Glaser, Universität Leipzig, Grundschuldidaktik Englisch, Marschnerstr. 31, Haus 3, 04109 Leipzig, E-Mail: karen.glaser@uni-leipzig.de.

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Jana Roos, Universität Potsdam, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Primarstufe, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, E-Mail: jroos@uni-potsdam.de.

4 Korrespondenzadresse: Dr. Hannah Ruhm, Universität Potsdam, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Didaktik des Englischen, Primarstufe, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, E-Mail: hannah.ruhm@uni-potsdam.de.

5 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Henning Rossa, Universität Trier, Fachdidaktik Englisch, FB II: Anglistik, Universitätsring 15, 54286 Trier, E-Mail: rossa@uni-trier.de.

die untersucht, inwiefern sich unterrichtsbezogene Überzeugungen angehender Fremdsprachenlehrkräfte ($n = 8$) während des 18 Monate andauernden Vorbereitungsdienstes an Grundschulen, Gymnasien und Gesamtschulen entwickelten und veränderten. Im Fokus standen dabei *beliefs* (Borg 2011) hinsichtlich grundlegender Fragen der Unterrichtsqualität: Welche Unterrichtsmerkmale und Lehr-Lernprozesse sind von Bedeutung für den Lernerfolg beim Erwerb der Fremdsprache? Inwiefern können solche Merkmale und Prozesse durch unterrichtliches Handeln der Lehrperson und der Lernenden elizitiert und wirksam unterstützt werden? Die unterrichtsbezogenen Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen wurden in den Interviews insbesondere in zwei Kontexten verbalisiert: In der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Unterrichtspraxis und in der Auseinandersetzung mit der Evaluation dieser Praxis durch die Fachleitungen an der Schule und im Studienseminar. Die verbalen Daten der Fallstudien zeigen wiederholt die Tendenz, dass zunächst vorgebrachte Idealvorstellungen von einem schülerorientierten, offenen und kommunikativen Fremdsprachenunterricht angesichts der Lerngelegenheiten und Erfahrungen im Referendariat hin zu einer Konzeption eines kleinschrittigen, an grammatischer Progression und regelmäßigen Lernerfolgskontrollen orientierten Lehrgangs angepasst werden. Ein zweiter Befund des BELT-Projekts lässt sich als Bestätigung einer wichtigen Erkenntnis der Forschung zu den Kognitionen von Lehrpersonen (vgl. Buehl & Beck 2015) deuten: Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst sehnen sich danach, im Einklang mit ihren eigenen Überzeugungen unterrichten zu dürfen. Die Ausbildungsphase Referendariat empfinden sie hingegen oft als andauernde Prüfung, in der erfasst wird, wie gut sie in der Lage sind, Unterricht so zu gestalten, wie ihre Prüferinnen und Prüfer ihn sich vorstellen.

Im Projekt ELT_IQ wird Unterrichtsqualität fachlich bzw. fachdidaktisch spezifiziert und in Form eines Rating-Systems für die Beobachtung von Englischunterricht operationalisiert. ELT_IQ beschreibt sechs Dimensionen mit je drei Indikatoren: 1. Fremdsprachige Realisierung des Unterrichts, 2. Kognitive Aktivierung, 3. Kognitive Unterstützung, 4. Dialogische Gesprächsführung, 5. Emotionale Unterstützung, 6. Effiziente Klassenführung (Rossa 2023). Die Faktorenstruktur des Modells wird zurzeit anhand eines Ratings der DESI-Videodaten (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder 2008) zum Englischunterricht überprüft. Erste konfirmatorische Analysen zeigen, dass die Dimensionen 2 und 5 nicht gut zu den Daten passen. Im nächsten Schritt soll die prädiktive Validität des Modells durch Verbindung mit den DESI-Leistungsdaten (DESI-Konsortium 2008) untersucht werden.

Vortrag 2 – Inputqualität sagt L1- und L2-Kompetenzen vorher und moderiert Effekte des Sozialstatus (Kristin Kersten)

Inputqualität ist ein wichtiger Prädiktor für den Spracherwerb in der Zweitspracherwerbsforschung (*Second Language Acquisition* – SLA). Nach Truscott & Sharwood Smith (2019: 10) bezieht sich Input auf Stimuli aus allen externen situativen und diskursiven Kontexten, die zum Sprachverständnis des Lernenden beitragen. Zahlreiche Studien im Rahmen des *Cognitive-Interactionist Framework* (Ellis & Shintani 2014; Long

2015) haben dementsprechend Merkmale von Inputqualität identifiziert, die fremdsprachliche Kompetenzen positiv vorhersagen. Dazu gehören alle Aktivitäten, in die die sprachliche Interaktion eingebettet ist, inklusive Materialien und nonverbaler Stimuli (situativer Kontext), ebenso wie Modifikationen des eigentlichen sprachlichen Inputs der Lehrkraft in der Interaktion (diskursiver Kontext).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen operationalisiert das *Teacher Input Observation Scheme* (TIOS; Kersten, Bruhn, Ponto, Böhnke, Greve 2018; Kersten 2021) Inputqualität anhand von 41 Unterrichtstechniken in vier Skalen. Diese umfassen 1. kognitiv anregende Aufgaben, 2. verbalen Input, 3. nonverbalen Input und 4. Unterstützung des Outputs der Lernenden. Zu den Elementen dieser Skalen gehören u. a. reichhaltiger und vielfältiger verständlicher Input, authentische und bedeutungsvolle Gesprächskontexte in Kombination mit einem Schwerpunkt auf der Aushandlung von Bedeutung und Feedback sowie kognitiv anregende Problemlösungsaktivitäten und die Aktivierung des Vorwissens der Kinder.

Gleichzeitig gewinnen auch sprachensible Ansätze zur Förderung der akademischen Sprachkompetenz in der Mehrheitssprache im Fachunterricht an Bedeutung in der internationalen Forschung. Der Erwerb dieser Bildungssprache, die die Erstsprache (L1) bzw. Zweitsprache (L2) der Lernenden ist, hängt in Deutschland allerdings immer noch stark mit dem sozialen und dem Migrationshintergrund der Lernenden zusammen (Klieme, Eichler, Helmke, Lehmann, Nold, Rolff, Schröder, Thomé & Willenberg 2006). Einige dieser Ansätze im sprachsensiblen Unterricht konzentrieren sich auf Techniken, die denen in der SLA-Forschung stark ähneln (Gogolin, Lengyel, Bainski, Lange, Michel, Rutten & Scheinhardt-Stettner 2020; Echevarría, Vogt, Short & Topfel 2023); allerdings sind Wirkungsstudien in Bezug auf die bildungssprachlichen Kompetenzen der Lernenden noch selten (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021). Hier besteht weiterhin ein großes Forschungsdesiderat. Angesichts der konzeptuellen Überschneidungen hinsichtlich der Inputqualität in beiden Forschungsfeldern erscheint es sinnvoll, die mit dem TIOS operationalisierten Techniken auch im deutschsprachigen Fachunterricht anzuwenden und ihre Effekte auf die bildungssprachlichen Deutschkompetenzen der Lernenden zu untersuchen.

Die vorliegende Studie (Kersten, Blackman, Funke, Akram, Kliebisch & Koch 2023) richtet ihren Fokus daher auf die Fragestellungen, ob 1. sprachförderliche Techniken die Sprachkompetenz von Lernenden im englisch- und deutschsprachigen Unterricht vorhersagen und ob sie 2. sozioökonomische Unterschiede der Lernenden zum Teil kompensieren können. Dazu wurde eine Online-Erhebung mit $n = 39$ Englischlehrkräften (Klasse 4) und $n = 37$ Lehrkräften aus deutschsprachigen Fächern (Klasse 4–6) durchgeführt. Die Input-Strategien der Lehrkräfte wurden mithilfe des TIOS operationalisiert. Gleichzeitig schätzten die Lehrkräfte die Sprachkompetenzen ihrer Lernenden im Englischen ($n = 690$) bzw. im Deutschen ($n = 836$) mithilfe des GER (Europarat 2020) und Lingualevel-Deskriptoren (Mettler, Bucher, Lenz & Studer 2007) ein. Sie gaben zudem den Status der Mehrsprachigkeit der Lernenden und den durchschnittlichen sozioökonomischen Status (SES) der Klasse an.

Regressionsanalysen zeigten einen signifikanten Effekt des TIOS-Gesamtscore auf die Kompetenz in beiden Sprachen. Sie zeigten zudem, dass anregende Aufgaben und SES die Englischkompetenz vorhersagten. Anregende Aufgaben und verbaler Input sowie SES sagten die Deutschkompetenz positiv vorher, während Mehrsprachigkeit nur in der deutschen Teilstudie einen negativen Effekt hatte. Zwei Moderationsanalysen bestätigten, dass TIOS-Techniken den Effekt von SES auf die Sprachkompetenz der Lernenden sowohl im Englischen als auch im Deutschen teilweise ausglich. Diese Ergebnisse verdeutlichen das Potenzial von Inputqualität, negative sozioökonomische Effekte beim Spracherwerb abzufedern. Zudem scheinen sprachförderliche Unterrichtsstrategien, so wie sie im TIOS operationalisiert werden, auf den sprachsensiblen Unterricht übertragbar zu sein.

Vortrag 3 – Effektive Unterrichtsstrategien im Grundschulpraktikum Englisch: Einschätzungen von Studierenden und Universitätsbetreuenden im Vergleich (Kristin Kersten, Karen Glaser, Hannah Ruhm, Jana Roos, Sonja Brunsmeier)

Die Studie untersuchte in einer vergleichenden Betrachtung die Selbsteinschätzung von Lehramts-Masterstudierenden des Fachs Englisch zum Einsatz effektiver Unterrichtsstrategien im Rahmen ihres Grundschulpraktikums und die Einschätzung der jeweiligen Universitätsbetreuenden (Kersten, Glaser, Ruhm, Roos, Brunsmeier & Koch i. Dr.). In der fremdsprachendidaktischen Forschung liegen bisher nur wenige empirische Ergebnisse zum Verhältnis von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung von Unterrichtsstrategien und relevanten Einflussfaktoren vor; zudem sind die Befunde zum Teil gegenläufig (Rothland 2018; Dassa & Nichols 2019). Die Studie wurde als Kooperationsprojekt an drei Universitäten im Kontext des Praxissemesters bzw. des wöchentlichen Praktikums in Studiengängen für das Lehramt Englisch Primarstufe und den dort erfolgten Unterrichtsbesuchen durchgeführt. Die Daten wurden mittels des standardisierten Beobachtungsrasters TIOS (vgl. Vortrag 2) erhoben. Dabei standen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- 1a) Inwieweit unterscheiden sich Studierende und Universitätsbetreuende in ihren TIOS-Ratings von studentischen Unterrichtsstrategien im Schulpraktikum?
- 1b) Ergeben sich Unterschiede zwischen den Universitäten bezüglich beider TIOS-Ratings?
- 2) Sagt die didaktische Erfahrung von Studierenden und Universitätsbetreuenden ihre Ratings vorher?

In einem vereinheitlichten Verfahren wurden Studierende und Betreuende zunächst in die Handhabung des TIOS eingewiesen. Direkt im Anschluss an eine von Studierenden erteilte Unterrichtsstunde wurde der TIOS sowohl von Studierenden ($n = 74$) als auch von den Universitätsbetreuenden ($n = 13$) ausgefüllt. Um die Unterschiede zwischen den Bewertungen der Studierenden und der Betreuenden in Bezug auf die gesamte Stichprobe zu überprüfen und um zwischen den drei Universitäten zu differenzieren (Frage 1), wurden ANOVAs und t -Tests durchgeführt. Zur Beantwortung der Frage 2 wurden Regressionsanalysen durchgeführt, bei denen jeweils die didaktische Erfah-

rung der Studierenden (Anzahl Mastersemester) und der Betreuenden (Jahre der Lehr- erfahrung an Schule und Universität) als Prädiktor für die TIOS-Bewertungen verwendet wurde.

Dabei wurden zu Frage 1a) weder für eine der Skalen noch für den TIOS-Gesamt- score signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Betreuenden gefunden. Es zeigten sich jedoch Gruppenunterschiede zwischen den Universitäten für verbalen Input und *Output-Support* sowie signifikante Interaktionen für Aufgaben, verbalen Input und den Gesamtscore. Auf Einzelebene zeigte die Analyse der *t*-Tests eine höhere Einschätzung der Studierenden für kognitiv stimulierende Aufgaben gegenüber den Betreuenden in den Universitäten 1 und 2 und eine niedrigere Einschätzung des verbalen Inputs in der Universität 3.

Bezüglich Frage 1b) unterschieden sich die Studierenden zwischen den Universi- täten in ihren Gesamtscores, mit den höchsten Scores für die Universitäten 1 und 2 gegenüber der Universität 3, sowie einigen Unterschieden auf Einzelebene der Skalen. Die Betreuenden hingegen unterschieden sich im Gesamtscore nicht und auf Einzel- ebene nur in der Einschätzung des verbalen Inputs der Unterrichtsstunden, mit dem höchsten Score bei der Universität 2.

Längere didaktische Erfahrung (Frage 2) war bei den Betreuenden mit signifikant niedrigeren Bewertungen für den verbalen Input und den *Output-Support* verbunden. In ähnlicher Weise wurde bei den Studierenden ein signifikant negativer Zusammen- hang zwischen ihrer Semesterzahl und der Einschätzung ihres verbalen Inputs, ihres *Output-Supports* und des Gesamtscores gefunden.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die im TIOS erfassten Subaspekte die Wahrnehmung von Unterrichtsqualität unterschiedlich prägen und somit die Untertei- lung des TIOS in die vier Subskalen eine differenziertere Betrachtung von Unterrichts- strategien erlaubt. Zudem legen die Befunde nahe, dass das Wissen über und die Erfah- rung mit Konzepten des Fremdsprachenunterrichts zu einem stärkeren Bewusstsein für die im TIOS identifizierten Faktoren führen. Dementsprechend schärfen sowohl die Inhalte als auch die didaktische Erfahrung, die in der universitären Lehrkräfteausbil- dung entwickelt werden, das Bewusstsein für Aspekte, die das Fremdsprachenlernen unterstützen.

2 Diskussion

Die Beiträge zum Symposium beleuchteten verschiedene Aspekte der Konzeptualisie- rung und Untersuchung des Konstrukts „Unterrichtsqualität“ im Fach Englisch. Sie unterschieden sich daher u. a. hinsichtlich ihres Erkenntnisinteresses und der for- schungsmethodischen Ausrichtung. In Vortrag 1 wurde der Bezug zu den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung expliziert und fachdidaktisch konkretisiert. Die im Kontext des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Forschung zur Unterrichtsqualität etablierten „Basisdimensionen“ effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung (vgl. Praetorius, Klieme, Her-

bert & Pinger 2018) wurden in das hier vorgestellte Modell ELT_IQ integriert und um drei weitere fachspezifisch konstruierte Dimensionen ergänzt. Im Diskussionsforum wurde hinsichtlich der Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse problematisiert, dass insbesondere die Basisdimension der kognitiven Aktivierung in der Alltagspraxis des Fremdsprachenunterrichts eine Struktur annimmt, die sich offenbar von der im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht beschriebenen Form eines vertieften Nachdenkens über den Unterrichtsgegenstand wegen der spezifischen Bedingungen des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache, z. B. das begrenzte und wenig automatisierte Sprachwissen in der L2, unterscheidet.

Demgegenüber befassten sich die in Vorträgen 2 und 3 vorgestellten Studien mit einem fachspezifischen Teilaspekt der Qualität von Fremdsprachenunterricht: der über den TIOS operationalisierten „Inputqualität“. Hier wurde im Diskussionsforum eine Rückfrage zur Basisdimension der Klassenführung gestellt. Während die TIOS-Items mit einem Großteil der generisch-fachspezifischen Aspekte im Syntheseframework von Praetorius et al. (2020) kompatibel sind, ist die Dimension der Klassenführung dort nur marginal enthalten. Ähnlich wie in den Studien in Vortrag 1 kommt jedoch auch im TIOS der kognitiven Aktivierung eine besondere Bedeutung zu (vgl. „deep processing“ bei Leow 2015), und zwar in der Skala „cognitively stimulating tasks“. Diese sagte in Studie 2 (Vortrag 2) sowohl L1- als auch L2-Kompetenzen der Lernenden vorher. Zu demselben Ergebnis kommt auch die Multilevel-Analyse zweier Datensätze aus Kersten, Bruhn, Ponto, Koch und Greve (in Begutachtung) mit signifikanten Effekten von „items aimed at comprehensibility, meaningful content and cognitive activation“ auf die L2-Kompetenz.

In der kritischen Diskussion der im Symposium vorgestellten Studien und ihrer unterschiedlichen Beiträge zur Analyse von Unterrichtsqualität wurde deutlich, dass sich das Feld forschungsmethodologisch mit dem sogenannten *scope-precision dilemma* konfrontiert sieht:

[Die] Erfassung eines komplexen Konstrukts [führt] zwangsläufig zu Einbußen in der Präzision der Messung („precision“), während eine präzise Messung nur die Untersuchung eines sehr beschränkten Ausschnitts („scope“) [...] erlaubt. (Rossa 2012: 2; vgl. Pienemann & Keßler 2007: 257)

So wurde diskutiert, inwiefern eine Anschlussfähigkeit der vorgestellten Projekte an die empirische Bildungsforschung nur gewährleistet werden könne, wenn die dort identifizierten Basisdimensionen als (Teil-)Konstrukte in ihrer etablierten Form erhalten blieben. Mit Blick auf die fachspezifischen Ziele und Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere die notwendigen Bedingungen für den L2-Erwerb erscheint es sinnvoll, die Dreidimensionalität des Modells im Kontext Fremdsprachenunterricht empirisch zu überprüfen und ggf. zu erweitern. So wurde bspw. in der Fremdsprachenforschung vorgeschlagen, das Konstrukt der „Kognitiven Aktivierung“ um eine „Kommunikative Aktivierung“ zu erweitern (vgl. Wilden 2021). Entsprechend wird im Modell ELT_IQ zwischen einer kognitiven und einer kommunikativen Basisdimension („Kognitive Aktivierung“ bzw. „Dialogische Gesprächsführung“) differenziert.

Ob sich diese beiden Dimensionen als separate Konstrukte erweisen, muss jedoch empirisch geklärt werden. Die prädiktive Validität des Modells wird zurzeit von der Arbeitsgruppe Rossa in einer Re-Analyse der DESI-Videodaten untersucht und anhand der längsschnittlich erhobenen Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler in den videografierten Klassen überprüft. Zudem werden prädiktive Effekte der TIOS-Strategien auf bildungssprachliche und L2-Kompetenzen und die kognitive Entwicklung der Lernenden in einer longitudinalen *Multisite*-Anschlussstudie untersucht, an der einige der Vortragenden des Symposiums beteiligt sind.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael; Höfler, Martha & Wörfel, Till (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43: 2, 250–259 [DOI 10.25656/01:22913].
- Borg, Simon (2011): The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs: Beliefs about SLA Revisited. *System* 39: 3, 370–380 [DOI 10.1016/j.system.2011.07.009].
- Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2015): The relationships between teachers' beliefs and teachers' practices. In: Fives, Helenrose & Gill, Michelle G. (Hrsg.): *Educational psychology handbook. International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 66–84 [DOI 10.4324/9780203108437].
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 7–21.
- Dassa, Lori & Nichols, Bryan (2019): Self-efficacy or overconfidence? Comparing preservice teacher self-perceptions of their content knowledge and teaching abilities to the perceptions of their supervisors. *The New Educator* 15: 2, 156–174 [DOI 10.1080/1547688X.2019.1578447].
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Echevarría, Jana; Vogt, MaryEllen; Short, Deborah & Toppel, Katie (2023): *Making content comprehensible for multilingual learners: The SIOP Model* (6. Aufl.). Boston: Pearson.
- Ellis, Rod & Shintani, Natsuko (2014): *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge [DOI 10.4324/9780203796580].
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen: Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Gogolin, Ingrid; Lengyel, Dorit; Bainski, Christiane; Lange, Imke; Michel, Ute; Rutten, Sabine & Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (Band 10). Münster: Waxmann.

- Helmke, Tuyet; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008): Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 345–363.
- Kersten, Kristin (2021): L2 input and characteristics of instructional techniques in early foreign language classrooms: Underlying theory and pedagogical practice. *The European Journal of Applied Linguistics & TEFL* 10: 2, 27–59.
- Kersten, Kristin; Bruhn, Ann-Christin; Ponto, Katharina; Böhnke, Julia; Greve, Werner (2018): Teacher Input Observation Scheme (TIOS) and Manual. *Studies on Multilingualism in Language Education* 4, Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Kersten, Kristin; Bruhn, Ann-Christin; Ponto, Katharina; Koch, Martin J. & Greve, Werner (in Begutachtung): Assessing L2 input using the Teacher Input Observation Scheme (TIOS): Input predicts L2 acquisition of young learners differentially. *Language Learning*.
- Kersten, Kristin; Blackman, Aenne; Funke, Fenja L.; Akram, Tooba; Kliebisch, Melina & Koch, Martin J. (2023): Input quality affects L1 and L2 proficiency and moderates the effect of socioeconomic status. In: Böttger, Heiner & Schlüter, Norbert (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Band zur 5. Konferenz*. Salzburg: Schriftbild Verlag, 255–280.
- Kersten, Kristin; Glaser, Karen; Ruhm, Hannah; Roos, Jana; Brunsmeier, Sonja & Koch, Martin J. (i. Dr.): Student teachers' and experts' perceptions of effective teaching techniques in the primary L2 English classroom. In: Frisch, Stefanie & Glaser, Karen (Hrsg.): *Early language education in instructed contexts: Current issues and empirical insights into teaching and learning languages in primary school*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klieme, Eckhard; Eichler, Wolfgang; Helmke, Andreas; Lehmann, Rainer H.; Nold, Günther; Rolff, Hans-Günter; Schröder, Konrad; Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Leow, Ronald P. (2015): *Explicit learning in the L2 classroom. A student-centred approach*. New York: Routledge [DOI 10.4324/9781315887074].
- Long, Michael H. (2015): *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mettler, Monika; Bucher, Monika; Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007): *Lingualevel Kompetenzbeschreibungen* [Online: <https://www.zebis.ch/lingualevel-kompetenzbeschreibungen>, 26.03.2024].
- Praetorius, Anna-Katharina; Herrmann, Christian; Gerlach, Erin; Zülsdorf-Kersting, Meik; Heinitz, Benjamin & Nehring, Andreas (2020): Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft* 48, 409–446 [DOI 10.1007/s42010-020-00082-8].

- Praetorius, Anna-Katharina; Klieme, Eckhard; Herbert, Benjamin & Pinger, Petra (2018): Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM* 50: 3, 407–426 [DOI 10.1007/s11858-018-0918-4].
- Pienemann, Manfred & Kessler, Jörg-U. (2007): Measuring bilingualism. In: Auer, Peter & Wei, Li (Hrsg.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. New York: Mouton de Gruyter, 247–278 [DOI 10.1515/9783110198553].
- Rossa, Henning (2012): *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rossa, Henning (2023): „What constitutes effective language teaching? Internal and external perspectives. Research paper presented at EBFL 2023, Ascona [Online: https://www.uni-trier.de/fileadmin/studium/CAMPUS-DER-GENERATIONEN/Rossa_2023_Instructional_Quality_in_English_Language_Teaching_Internal_and_External_Perspectives.pdf, 26.09.2024].
- Rothland, Martin (2018): Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36: 3, 482–495 [DOI 10.25656/01:19057].
- Truscott, John & Sharwood Smith, Michael (2019): *The internal context of bilingual processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wilden, Eva (2021): Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft* 49, 211–219 [DOI 10.1007/s42010-021-00105-y].

***Inclusive Languageing* – Eine sprachdidaktische Prozessperspektive auf inklusiven Englischunterricht**

CAROLYN BLUME¹, SOLVEIG CHILLA², BIANCA ROTERS³

1 *Inclusive Languageing*: Grenzen

Inklusive Entwicklungsforschung für den Fremdsprachenunterricht überschreitet Grenzen, da sie stets interdisziplinär angelegt ist. Ausgangspunkt und Ziel einer solchen intraprofessionellen und transdisziplinären Kooperation zwischen Fremdsprachendidaktik, Sonderpädagogik und Spracherwerbsforschung (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014) ist das Anerkennen von fachlichen und fachdidaktischen Grenzen und Grensräumen, die nicht zuletzt im Professionsverständnis begründet liegen (Chilla, Doetjes, Vogt, Tzagari & Abed Ibrahim 2024). Gerade im Kontext konkreter Unterrichtsentwicklung für die inklusive Schule zeigen sich Widersprüchlichkeiten und Grenzen, die nicht nur in der konkreten Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften in der Schule ausgehandelt werden müssen. Es gilt auszuloten, welche unterschiedlichen und gemeinsamen Blickwinkel, Wissensbestände, Zukunfts- und Digitalitätsorientierungen, Konzepte und Konstrukte dazu beitragen können, inklusive Sprachbildung im Fremdsprachenunterricht zu realisieren (vgl. Chilla & Vogt 2017; Blume, Gerlach, Roters & Schmidt 2019; Bündgens-Kosten & Blume 2022). Die bisherige Forschung zum inklusiven Englischunterricht (vgl. u. a. Roters, Gerlach & Eßer 2018) konzentriert sich bislang auf methodische Rahmenbedingungen. Eine sprachdidaktische Analyse inklusiver Lerngelegenheiten unter kommunikativ-pragmatischen Gesichtspunkten, auch im Sinne einer sprachlich differenzierten Anpassung einer *task*, steht noch weitestgehend aus. Fraglich ist, ob einzelne konkrete methodische Ansätze für den inklusiven Englischunterricht (vgl. Kormos 2017) gewinnbringend sind, wenn es an einer grundsätzlichen fachdidaktischen Konzeptionalisierung von *inclusive languageing* mangelt. Diese sollte die spezifischen Standorte und Perspektiven der beteiligten Professionen konkret analysieren, Differenzen und Synergien für das konkrete Unterrichtshandeln kritisch reflektieren und danach streben, diese im Hinblick auf das „Gemeinsame in der Differenz“ (Chilla & Hamann 2021) grenzüberschreitend zu verbinden.

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Carolyn Blume, PH Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg, E-Mail: carolyn.blume@ph-heidelberg.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Solveig Chilla, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, E-Mail: solveig.chilla@uni-flensburg.de.

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Bianca Roters, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: bianca.roters@ph-ludwigsburg.de.

Im Vorfeld des auf den multiplen wissenschaftstheoretischen und fachdidaktischen Zugängen basierenden Symposiums wurden daher Leitideen und Grenzzräume von *inclusive languageing* in einem breit konzipierten inklusiven Englischunterricht eruiert und konzipiert. *Inclusive languageing* wird zunächst als eine Erweiterung des traditionellen und aus dem ursprünglich bilingualen Unterricht transferierten (Prozess-)Verständnisses von *languageing* (vgl. García & Woodley 2014: 137) gefasst. *Doing languages* wird dabei auf inklusiven Englischunterricht übertragen und um inklusive Sprachbildung erweitert. Ziel des Symposiums war es, die disziplinären Grenzen auszuloten, wobei die Autorinnen selbst ihre unterschiedlichen Professionen und Perspektiven, und zwar insbesondere der Fachdidaktik Englisch (FD) und der Pädagogik bei Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation (PSK), der Linguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik einbrachten. Eine Verständigung der Disziplinen über eine gemeinsame Sprache ist besonders wichtig. So ist es notwendig, die gemeinsam genutzten sprachwissenschaftlichen Konstrukte und Kategorien klar zu definieren, wie sie beispielsweise für die Beschreibung von individuellen Ressourcen (wie z. B. Wortschatzmenge und -differenziertheit, Wortschatz-Speicherungs- und Wortschatz-Abruffertigkeiten, Verfügung über Tempusformen und Ausdrucksformen syntaktischer Komplexität) Anwendung finden. (Psycho-)linguistische Kategorien und Modelle, das Wissen um die Bedeutung individueller Voraussetzungen für Fremdsprachenlernen und von Erwerbsprozessen und Lerntheorien bedingen wiederum die Notwendigkeit zur Verständigung über *proficiency* im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Dimensionen einer Konzeption von *inclusive languageing* für den Fremdsprachenunterricht, die eine Reflexion der eigenen fachlichen Perspektiven erfordern, sind u. a.

- das Verständnis von intraprofessioneller Kooperation und transdisziplinärem Zugang
- die eigene Expertise (Fremdsprachdidaktik bzw. Pädagogik bei Beeinträchtigungen)
- der Ressourcenbegriff
- Zugänge zum (sprachlichen und unterrichtlichen) Gegenstand und zu Personen
- Analyseperspektiven auf Unterricht und Sprachhandeln
- Diverse Learning Needs (DLN).

Intraprofessionelle Kollaboration ist für einen inklusiven Fremdsprachenunterricht elementar, da die unterschiedlichen Expertisen ihre je eigenen Zugänge und Lösungen für den Unterricht haben. Dies zeigt sich beispielsweise in folgenden Aspekten:

- in Perspektiven auf Lernende als Personen
- in Begriffsbildung in Bezug auf (fremd-)sprachliche Ressourcen, auch mit Blick auf Fragen der Standardisierung und Individualisierung,
- in Konstruktion, Betrachtung und Relevanz konkreter individueller Lernbedürfnisse und -barrieren (*diverse learning needs* (DLN); Chilla et al. 2024).

Eine Konzeptionalisierung von *inclusive languaging* befragt gängige fachliche und fachwissenschaftliche Leitlinien neu. So verlangt *proficiency* als wesentliches Konstrukt der FD nach grundsätzlichen Überlegungen zu (Sprach-)Kompetenzen.

Spracherwerbstheoretische Bemühungen hierzu finden sich beispielsweise im *Basic-Language-Competence-Modell* (BLC-Modell) von Hulstijn (2015). Das BLC-Modell nimmt vor allem eine L1-Perspektive ein und stellt Aspekte der mündlichen Sprachverwendung im Alltagsbereich in den Vordergrund:

BLC refers to the ability to comprehend and produce spoken language in situations of everyday life, common to all adult L1-ers in a given language community. BLC is restricted to frequent lexical items and frequent grammatical structures, that is, to lexical items and morpho-syntactic structures that may occur in any communicative situation. (Hulstijn 2023: 1)

Ursprünglich war das Modell nicht für den Sprachenunterricht konzipiert, sondern zur Modellierung eines Konstrukts von einer sogenannten *native speaker competency*. Es soll jedoch auch als Reflexionsgrundlage z. B. für die Frage nach der Häufigkeit von Lexemen dienen.

Ein zweiter Aspekt hinsichtlich der etwaigen Möglichkeiten, die sich im Zusammenhang mit *inclusive languaging* ergeben, ist die Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Intelligente, adaptive Systeme bieten beispielsweise eine Chance zur Individualisierung und Differenzierung im Sprachunterricht (Schmidt & Strasser 2022). Ferner wird den Lehrkräften durch eine Erfassung des individuellen Sprachstands der Lernenden mit digitaler Diagnostik eine passgenaue Förderung und Forderung ermöglicht (Blume, Middelani & Schmidt 2024). Dabei muss die digitale Diagnostik allerdings in ein Gesamtkonzept eingebunden werden: Nur wenn alle Lernenden auch die erhobenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Bedarf mit inklusiven bzw. barrierefreien Unterstützungssystemen erwerben können, ist der Einsatz im inklusiven Unterricht auch angezeigt.

Eine dritte Perspektive mit Blick auf das Symposium ist die Frage danach, was eine Aufgabe – neben inhaltlichen Fragen – schwierig macht. Auf *task*-Ebene werden mit Robinson (2011) komplexitätssteigernde und komplexitätsreduzierende Faktoren identifiziert, die sich v. a. in fachdidaktischen Empfehlungen niederschlagen. Weiter kann der Aufgabenschwierigkeitsgrad auf sprachlicher Ebene modifiziert werden (vgl. z. B. Dóczy & Kormos 2015). Hintergrund ist, dass eine Aufgabe, die vor allem niedrigfrequente Wörter enthält und lexikalische Varianz bei der Bearbeitung erfordert, als schwerer eingeschätzt wird. Hier ergeben sich Unterstützungsmöglichkeiten auf sprachlicher Ebene, ohne die mit der Aufgabe verbundene Intention oder Methode zu verändern.

2 *Inclusive Languageing* im Englischunterricht: Grensräume

Ziel des Symposiums war es, kollaborativ das Konstrukt *inclusive languageing* als möglichen Ansatz für einen an den diversen Lernbedürfnissen heterogener Lerngruppen orientierten inklusiven Englischunterricht inhaltlich zu diskutieren und zu reflektieren. Mit den ca. 40 Akteur/innen aus der Wissenschaft, mit Lehrkräften und mit Verlagspersonen wurden auf Basis der Vorüberlegungen der Autorinnen professionelle Grensräume erörtert und neue Perspektiven für zukünftige Grenzüberwindungen geschaffen. Da sich der bisherige (fremd-)sprachdidaktische Diskurs um *inclusive languageing* primär mit konzeptuellen und methodischen Fragen befasst, wurden im Symposium zunächst sprachdidaktische Fragen auf theoretischer wie unterrichtspraktischer Ebene diskutiert. Zentraler Ansatzpunkt war es, neue Impulse des inklusiven Englischunterrichts, die in den vergangenen Jahren theoretisch und empirisch entwickelt wurden, zu beleuchten und zu fragen, inwiefern die bisherigen Schwerpunktsetzungen durch interprofessionelle Expertise weiterentwickelt werden können. Speziell die Analyse und Interpretation etablierter Modelle, auch unter Berücksichtigung von digitalen Medien, stand im Fokus. Die drei zuvor vorgestellten fachdidaktischen Herausforderungen und Ansätze der BLC (Hulstijn 2015), digitale Adaptivität (Schmidt & Strasser 2022) und Aufgabenschwierigkeitsgrad (u. a. Robinson 2011, Pallotti 2019) wurden mit den Teilnehmenden des Symposiums intensiv und kritisch diskutiert und vor dem Hintergrund von *inclusive languageing* beleuchtet (Ergebnis 1, s. Kap. 4).

Verschiedene vorbereitete Leitfragen wurden daher mithilfe zirkulärer Fragetechniken (Andersen 1991) im Verlauf des Workshops mehrfach spezifischen Inhaltsbereichen zugeordnet (u. a. Ressourcenbegriff, *proficiency*, *diverse learning needs*) und gemeinsam reflektiert:

- Was bedeutet *inclusive languageing* für mich?
- Welche Rolle spielt *language proficiency*?
- Welche Erfahrung habe ich mit disziplinübergreifenden Grenzen?
- Warum ist eine transdisziplinäre Perspektive wichtig?
- An welcher Stelle benötigen wir Unterstützung aus der jeweils anderen Disziplin?
- Wer definiert die Grensräume?
- Wo werden Grenzen sichtbar, wo wünsche ich mir Grenzen und wo benötige ich einen Austausch über Grenzen hinweg?

Weiter wurden konkrete Vorschläge und *Open Educational Resources* für gelingendes *inclusive languageing* im Englischunterricht vorgestellt und im Symposium durch die Teilnehmenden ergänzt (Ergebnis 2, s. Kap. 4).

3 Ausblick: *Inclusive Languageing* überwindet Grenzen – und zeigt neue auf

Die Diskussionen im Symposium haben den Diskurs des inklusiven Englischunterrichts um eine sprachdidaktische und eine linguistische Perspektive erweitert, die zukünftig speziell hinsichtlich *inclusive languageing* weiter differenziert und ausgearbeitet werden muss. Aus dem Symposium wurde deutlich, dass die Spannung zwischen *proficiency* und *diverse learning needs* eine besondere didaktische Herausforderung bereithält. Das Spannungsverhältnis zwischen einem ressourcenorientierten Blick auf Individuen bzw. den Prozessen des *doing language* und den selektiven und normorientierten Bewertungsfunktionen des Unterrichts muss sich in einem Konzept von *inclusive languageing* wiederfinden. Auch *translanguageing*, welches alle sprachlichen Ressourcen des Lernenden zur Entwicklung eines sprachlichen Repertoires berücksichtigt, ist eine Herausforderung für den zielsprachlich ausgerichteten Englischunterricht und sollte hinsichtlich der Umsetzung diskutiert werden.

Zudem wurde infrage gestellt, inwiefern sowohl das BLC als auch die digitalen Potenziale adaptiver Lehr-/Lernsysteme einen didaktischen Mehrwert bereithalten. BLC ist in seiner Fokussierung auf den mündlichen Erstspracherwerb möglicherweise nicht hinreichend. Ein Konstrukt von *language proficiency* sollte keine ausschließliche Zielorientierung für unterrichtliche Entscheidungen sein, da es zum einen sehr statisch ist und zum anderen die individuellen Ressourcen der Lernenden nicht genügend Berücksichtigung finden.

Mit der Anerkennung von *diverse learning needs* muss *language proficiency* vielmehr individualisiert, prozess- und ressourcenorientiert gefasst und sprachwissenschaftlich beschrieben werden. Ebenfalls sind adaptive Lernsysteme und diagnostische Programme vielversprechend. Ihnen sind derzeit jedoch aufgrund der vielfach fehlenden Barrierefreiheit sowie der Komplexität solcher Anwendungen im Sprachbereich noch Grenzen gesetzt.

Im Nachgang zu dieser gemeinsamen Erörterung wurde im Austausch mit dem Symposium *Global Englishes Language Teaching (GELT)* eine weitere Entgrenzung ausgelotet (vgl. Reckermann & Schildhauer in diesem Band). Hier wird *inclusive languageing* aus einer anderen Perspektive betrachtet: *Diverse learning needs* und *language proficiency* werden durch einen weiten Inklusionsbegriff herausgefordert, da GELT aktiv fordert, Individuen, die kompetent auf Englisch als Lingua Franca kommunizieren, mit ihren Lernbedürfnissen und ihrem Recht auf Erweiterung individueller Sprachfähigkeiten im Englischunterricht zu berücksichtigen.

Schon in der Vorbereitung des Symposiums wurde deutlich, dass Konzepte zur Inklusion in der Fremdsprachendidaktik nicht weiterentwickelt werden können, wenn die fachdidaktische Disziplin die Entwicklung von geeigneten Ansätzen für die bedeutende und erfolgreiche Partizipation aller Lernenden im Englischunterricht begrenzt. Vielmehr bedarf es multiprofessioneller Zusammenarbeit auf Schulebene und multiprofessioneller Forschung. Diese sollte Didaktiken konzeptualisieren, die post-methodisch und post-disziplinär angelegt sind.

4 Ergebnisse als Internetquellen

Ergebnis 1: <https://flinga.fi/s/FGWLWJE> (29.09.2023)

Ergebnis 2: <https://ogy.de/InclusiveLanguageing> (29.09.2023)

Literatur

- Andersen, Tom (1991): *The Reflecting Team: Dialogues and Dialogues About the Dialogues*. New York: W. W. Norton & Company.
- Blume, Carolyn; Gerlach, David; Roters, Bianca & Schmidt, Torben (2019): Didaktische und methodische Ansätze zur Entwicklung der fachdidaktischen Inklusionskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2: 3, 296–322 [DOI 10.4119/hlz-2475].
- Blume, Carolyn; Middelani, Lisa & Schmidt, Torben (2024): Where tasks, technology, and textbooks meet: An exploratory analysis of EFL teachers' perceived affordances of an ILTS. In: Ketzer-Nöltge, Almut & Würffel, Nicola (Hrsg.): *KFU. Lehrwerke 4.0 – From paper-based textbooks with digital components to interactive teaching and learning environments*. Bern: Peter Lang, 123–159.
- Bündgens-Kosten, Jules & Blume, Carolyn (2022): Neurodiversität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 225–247.
- Chilla, Solveig; Doetjes, Gerard; Vogt, Karin; Tsagari, Dina & Abed Ibrahim, Lina (2024): Digital-Inclusive Transformation and Teacher Preparedness for Foreign Language Education – A Bilateral German-Norwegian Perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal* [DOI 10.26529/cepsj.1690].
- Chilla, Solveig & Hamann, Cornelia (2021): Sprachliche Heterogenität als Herausforderung und Chance für den inklusiven Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 1, 105–126.
- Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hrsg.) (2017): *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht – fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Dóczi, Brigitta & Kormos, Judit (2015): *Longitudinal Developments in Vocabulary Knowledge and Lexical Organization*. New York: Oxford University Press.
- García, Ofelia & Woodley, Heather H. (2014): Bilingual Education. In: Bigelow, Martha & Ennser-Kananen, Johanna (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge, 132–144.
- Hulstijn, Jan H. (2015): *Language Proficiency in Native and Non-Native Speakers (Bd. 41)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company [DOI 10.1075/llt.41].
- Hulstijn, Jan H. (2023): BLC Theory in a nutshell [Online: <http://www.uva.nl/profile/j.h.hulstijn>, 26.11.2023].
- Kormos, Judit (2017): *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties. Second Language Acquisition Research Series*. New York: Routledge.

- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83, 112–123.
- Pallotti, Gabriele (2019): An Approach to Assessing the Linguistic Difficulty of Tasks. *Journal of the European Second Language Association* 3: 1, 58–70 [DOI 10.22599/jesla.61].
- Robinson, Peter (Hrsg.) (2011): *Second Language Task Complexity (Bd. 2)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company [DOI 10.1075/tblt.2].
- Roters, Bianca; Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hrsg.) (2018). *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusiver Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, Torben & Strasser, Thomas (2022): Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik* 33: 1, 165–184.

Alle(s) eins? Oder: Brauchen wir spezifische Zielsetzungen für die 2./3. Fremdsprachen?

DANIELA CASPARI¹, JÜRGEN MERTENS², KATHARINA WIELAND³

Lediglich ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland lernt in der Sekundarstufe I zwei oder mehr Fremdsprachen, inkl. Latein (Europäische Kommission 2023: 175). Damit liegt Deutschland im europäischen Vergleich nur im unteren Mittelfeld und erfüllt weder den Mehrsprachigkeitsanspruch der Europäischen Union (Erstsprache plus Erwerb zweier weiterer Sprachen) noch wird es den gesellschaftlichen Herausforderungen in einer zunehmend globalisierten und mehrsprachigen Welt gerecht.

Eine der zahlreichen Herausforderungen der 2./3. modernen Fremdsprachen (bundesweit zumeist Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, dazu je nach Bundesland weitere Sprachen; in seltenen Fällen ist Englisch nach Französisch die 2. Fremdsprache) besteht darin, dass ihnen deutlich weniger Lernzeit zur Verfügung steht, um die gleichen Ziele wie in der 1. Fremdsprache zu erreichen. Dabei verläuft der Lernprozess in den meist formenreichen, im Vergleich zum Englischen distanteren Sprachen auch in höherem Lernendenalter nicht automatisch schneller. Zudem erleben Schüler/innen den Unterricht in der 2. Fremdsprache vor der Folie der 1. Fremdsprache – was z. B. für das Erlernen der Sprachen Französisch und Spanisch nach Englisch bedeutet, dass es von ihnen als wesentlich mühsamer, weniger erfolgreich und wesentlich weniger nützlich als das Erlernen des Englischen beurteilt wird (vgl. Fritz 2020). Eine Folge ist, dass die Zahl der Schüler/innen, die die 2. bzw. 3. Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe fortführt, beständig abnimmt (s. Beiträge in Grein et al. 2021 und Bergmann et al. 2022).

Die aktuellen Curricula in den 2./3. Fremdsprachen sind aufgrund der Anschlussfähigkeit in der gymnasialen Oberstufe i. d. R. analog zu denen der 1. Fremdsprachen gestaltet. Um auf die beschriebene Situation aufmerksam zu machen und nach Möglichkeiten zu suchen, die Attraktivität des Unterrichts in den 2./3. Fremdsprachen zu erhöhen, widmete sich das Symposium der bildungspolitisch höchst relevanten Frage, ob die Curricula für die 2./3. Fremdsprachen im Wesentlichen weiter nach dem Vorbild der 1. Fremdsprache konzipiert werden sollten oder ob es spezifische Zielsetzungen für die 2./3. Fremdsprachen geben muss.

Die Einführung in die Thematik und die Moderation übernahmen Katharina Wieland (Didaktik der romanischen Sprachen, Martin-Luther-Universität Halle-Witten-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniela Caspari, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, E-Mail: caspari@zedat.fu-berlin.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Jürgen Mertens, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: mertens@ph-ludwigsburg.de.

3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Katharina Wieland, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Ludwig-Wucherer-Straße 2, 06108 Halle, E-Mail: katharina.wieland@romanistik.uni-halle.de.

berg) und Jürgen Mertens (Fachdidaktik Französisch, PH Ludwigsburg). An der Podiumsdiskussion nahmen teil: Daniela Caspari (Fachdidaktik Romanische Sprachen, Freie Universität Berlin – Perspektive Französisch), Claudia Häberlein (Referentin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg – Perspektive Bildungspolitik), Britta Hufeisen (Sprachwissenschaft, TU Darmstadt – Perspektive Mehrsprachigkeit) und Victoria del Valle (Didaktik des Französischen und Spanischen, Universität Paderborn – Perspektive Spanisch). Die Perspektive des Russischen wurde von Jule Böhmer (Universität Hamburg) in schriftlicher Form eingebracht.

Die Statements der Diskutant/innen folgten den im Vorfeld verschickten Leitfragen:

1. Warum sollten Schüler/innen weiterhin eine 2./3. Fremdsprache lernen? Warum gerade die von Ihnen vertretene Sprache?
2. Welche curricularen Schwerpunktsetzungen schlagen Sie für die 2./3. Fremdsprachen insgesamt und speziell für die von Ihnen vertretene Sprache aufgrund ihrer Spezifika bzw. besonderen Lernpotenziale vor?
3. Welche Möglichkeiten und Potenziale einer Vernetzung der 2./3. Fremdsprachen sehen Sie?
4. Welche Wünsche bzw. Forderungen an die Bildungspolitik haben Sie in Hinblick auf die Situation der 2./3. Fremdsprachen und eine Reform der Standards bzw. der Curricula?

Die Teilnehmerinnen waren sich einig, dass das Erlernen einer 2. bzw. 3. Fremdsprache weiter unverzichtbarer Teil einer – nicht nur gymnasialen – Schullaufbahn sein sollte. Dabei stand vor allem das Potenzial aller Sprachen im Vordergrund, die kulturelle und sprachliche Vielfalt mehrperspektivisch so zu vermitteln, dass in Unterschieden auch Gemeinsamkeiten entdeckt sowie Ambivalenzen erkannt, erlebt werden und ausgehalten werden müssen. Ein solcher Beitrag, so die einhellige Meinung, zeige sich beispielhaft am Französischunterricht, der als gelungenes Friedensprojekt und als Beitrag zur Werteentwicklung, auch im Sinne einer Europakompetenz, betrachtet werden könne. Britta Hufeisen rief in diesem Zusammenhang zu mehr Selbstbewusstsein auf, indem sie fragte: „Warum diskutieren wir hier überhaupt? Physik, Chemie etc. müssen sich nicht rechtfertigen. Warum sind bestimmte Fächer gesetzt, andere nicht?“

Die zentrale Frage des Symposiums „Brauchen wir spezifische Zielsetzungen für die 2./3. Fremdsprachen?“ wurde von den Diskutantinnen bejaht. Auch angesichts der von Fritz (2020) beschriebenen Situation, dass Schüler/innen durch das Erlernen der Fremdsprache Englisch ihre fremdsprachigen kommunikativen Bedürfnisse als völlig erfüllt erlebten und daher keinen Sinn im Erlernen weiterer Sprachen sähen, sei es notwendig, die 2./3. Fremdsprachen als komplementäre Fächer zur 1. Fremdsprache Englisch zu konzipieren.

Selbstverständlich solle der Unterricht kompetenzorientiert ausgerichtet sein, damit die Schüler/innen sich in der Fremdsprache als kommunikativ zunehmend handlungsfähig erlebten. Der Sprachlernkompetenz sei jedoch ein höherer Stellenwert als bisher einzuräumen, um die Schüler/innen zu autonomem Lernen zu befähigen. Das gelte auch für die interkulturelle Kompetenz, um gezielt auf reale und medial vermit-

telte Begegnungssituationen vorzubereiten. Zudem solle der Unterricht weniger Themen des Englischunterrichts doppeln, sondern vermehrt Themen unterrichten, die für die Schüler/innen interessant und zugleich für das Verständnis der Zielsprachenkulturen besonders relevant seien.

Zur Sprachlernkompetenz gehöre ebenfalls, von Anfang an digitale Hilfsmittel zielbezogen und reflektiert einsetzen zu können, außerdem würden dadurch besonders mühselige Lernprozesse unterstützt. Es wurde ebenfalls vorgeschlagen, die Unterrichtsorganisation auf fachspezifische (Groß-)Projekte umzustellen, in denen – unter Einbeziehung der bereits vorhandenen Sprachen der Schüler/innen – die Fremdsprache aufgabenorientiert erworben wird (z. B. Drehen eines Booktrailers zu einer einfachen Lektüre, möglicherweise einem Bilderbuch). Auf diese Weise könnten Schüler/innen bereits ab dem 1. Lernjahr ihnen kognitiv angemessene, intellektuell herausforderndere Themen und Texte bearbeiten.

Eine besondere Chance sahen die Diskutantinnen in der verstärkten Nutzung auch digitaler, außerschulischer Lernorte, die Teil des Projektlernens sein könnten (z. B. eTwinning, (Video-)Austauschprojekte, Teilnahme an Wettbewerben). Auf jeden Fall würden sich für die Schüler/innen dabei authentische Lernsituationen sowie Anwendungsmöglichkeiten in kommunikativen „Ernstfällen“ ergeben. Emotionale Bindungen an die Fremdsprachen könnten ebenfalls durch das Schaffen fremdsprachenbezogener Orte innerhalb der Schule unterstützt werden, z. B. durch ein Sprachencafé oder Fremdsprachenecken in der Bibliothek/Mediathek. Außerdem könnten fremdsprachenbezogene Aktivitäten und Lernprodukte auf der Schulhomepage veröffentlicht werden.

Während die universitären Vertreterinnen sich in diesen Überlegungen völlig einig waren, reagierte die Vertreterin aus dem Kultusministerium verhaltener. Sie argumentierte mit dem bereits Erreichten und wies auf die hohe Belastung für die Lehrkräfte bei Projekten oder Austauschaktivitäten hin. Ebenfalls zurückhaltend reagierte sie auf weitergehende Vorschläge, den Unterricht insgesamt konsequent(er) auf die an den einzelnen Standorten vorhandenen Lernmöglichkeiten sowie auf die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schüler/innen auszurichten. Zu diesen Vorschlägen gehörten etwa der regelmäßige Einbezug fremdsprachiger Menschen und Aktivitäten vor Ort, indem man z. B. Eltern oder junge Erwachsene mit persönlichen Bezügen zu den Zielsprachen und Zielländern in den Unterricht einlade oder fremdsprachige Filme im örtlichen Kino anschau. Dies beinhaltet aber auch, die zu erreichenden Ziele (Standards) besser auf die lokal und individuell vorhandene Lernsituation der Schülerschaft abzustimmen. Langfristig müssten auch die 2./3. Fremdsprachen mit unterschiedlichen Abschlussprofilen angeboten werden können. In diesem Zusammenhang sei auch zu überlegen, wie für diese Fremdsprachen Mindeststandards bzw. Mindestprofile so konzipiert werden könnten, dass gezielt die für den weiteren Lebensweg der Schüler/innen besonders relevanten Kompetenzbereiche gefördert würden (insb. Hörverstehen und Sprechen, Sprachlernkompetenz, interkulturelle Kompetenz, fremdsprachenbezogene digitale Kompetenz).

Auch für die dritte Leitfrage, die die Möglichkeiten einer Vernetzung der Sprachfächer untereinander und mit anderen Fächern in den Blick nahm, wurden viele Vorschläge gemacht. Seit Jahrzehnten bewährt sich beispielsweise der Unterricht von Sachfächern in der Fremdsprache in Form von bilingualen Zügen, Fächern oder Modulen mit einem oder mehreren Sachfächern; in jüngerer Zeit wird dieses Prinzip auch mehrsprachig erweitert.

Einen anderen Ansatz verfolgt die Einführung eines „Mehrsprachigkeitsfaches“ in der Grundschule oder der Sekundarstufe I, in dem das (Weiter-)Lernen unterschiedlicher Sprachen systematisch verbunden wird. Ein solches Fach kann sprachenspezifischen Fremdsprachenunterricht vorbereiten, begleiten oder ersetzen. Auch hierzu liegen bereits unterschiedliche erfolgreich erprobte Konzepte vor (vgl. Krumm & Reich 2016; Wild 2022).

Weniger aufwändig und in jedem einzelfachlichen Fremdsprachenunterricht zu realisieren sind Ansätze zu sprachenübergreifendem bzw. -vernetztem Arbeiten, um Synergieeffekte zwischen verschiedenen Sprachen zu nutzen. Für den Unterricht in den 2./3. Fremdsprachen bietet sich besonders der Einbezug von Sprachen aus der gleichen Sprachfamilie durch Interkomprehension an (vgl. Ollivier & Strasser 2018).

Auf der schulorganisatorischen Ebene setzt das Konzept des Gesamtsprachencurriculums (Hufeisen 2005) an, in dem alle Sprachenangebote einer Schule unter Einbezug der Sachfächer so miteinander vernetzt werden, dass möglichst große Synergieeffekte entstehen. Im Gesamtsprachencurriculum finden die 2./3. Fremdsprachen einen festen Platz und können systematisch auf den Unterricht der 1. Fremdsprache und der Schulsprache Deutsch sowie ggf. auf DaZ- und Herkunftssprachenunterricht aufsetzen. Da in diesem Konzept der Unterricht in der 1. Fremdsprache nach Klasse 9 endet und in Form eines bilingualen Sachfaches weitergeführt wird, ergibt sich für die 2./3. Fremdsprachen mehr Lernzeit und weniger Zeit des für die Schüler/innen offenbar schmerzhaften Vergleichs ihrer Kompetenzen in den 2./3. Fremdsprachen mit denen der 1. Fremdsprache. Aber auch ohne solch tiefgreifende Veränderungen in der Schulorganisation lassen sich Grundgedanken des Gesamtcurriculums in den Schulen realisieren, wie z. B. fremdsprachenübergreifende Konferenzen, die Nutzung einer einheitlichen Grammatikterminologie, die Vermittlung von gleichen Lerntechniken und -strategien, der Bezug auf andere Sprachen im eigenen Unterricht und sprachenübergreifende Projekte. Ziel all dieser Ansätze ist, dass Sprachen nicht in Konkurrenz zueinander treten sollen, sondern aufeinander aufbauen.

Kontrovers diskutiert wurde die bereits in einigen Bundesländern eingeführte Praxis, Herkunftssprachen unter bestimmten Bedingungen als Äquivalent für eine 2. Schulfremdsprache anzuerkennen (vgl. auch die von Bergmann (2023) wiedergegebene Diskussion des Rates der Migration), denn auf diese Weise würden diesen Schüler/innen die mit dem systematischen und reflektierten Erlernen einer neuen Sprache verbundenen Bildungschancen vorenthalten.

Die vierte Leitfrage war Forderungen an die Bildungspolitik gewidmet, um der nicht von der Hand zu weisenden Gefahr entgegenzutreten, die 2./3. Fremdsprachen als Bildungspotential im institutionalisierten Schulwesen zu verlieren. Im Hinblick

auf eine einheitsstiftende und Europa orientierte Sprachenpolitik wurden folgende dringende Vorschläge an die KMK gerichtet. Es wurde für die 2./3. Fremdsprache eine möglichst lange Lernzeit mit hohem Anfangsinput (ca. fünf Wochenstunden) in der Sekundarstufe 1 gefordert, um schneller als bisher eine kommunikativ nutzbare Basiskompetenz zu erreichen. Darüber hinaus müsse in der Sekundarstufe I an der bisherigen Mindestbelegzeit festgehalten werden, um die Möglichkeit einer Weiterführung in der gymnasialen Oberstufe zu garantieren. Zugleich wurde es als ein überfälliges bildungspolitisches Signal angesehen, eine 2. Fremdsprache für die gymnasiale Oberstufe verpflichtend zu machen. Für diese könnte das bereits in einigen Bundesländern eingeführte Modell, mehr als zwei Kurse auf erhöhtem Niveau („Leistungskurs“) zu belegen, die Wahlmöglichkeit mit sich bringen, die Leistungsüberprüfung auf dem niedrigeren Niveau abzulegen („Grundkurs“). Damit würden Leistungskurse auch für mehr Schüler/innen interessant. Gerade für die Gewinnung von Lehrkräftenachwuchs im Bereich der Fremdsprachen ist es unerlässlich, dass eine ausreichende Anzahl von Lernendenkohorten die 2./3. Fremdsprachen bis zum Abitur belegen, um so bei ihnen Interesse für ein späteres Studium zu wecken. In Hinblick auf die für die 2./3. Fremdsprachen anspruchsvolle Lernsituation wurden insbesondere die hohen Anforderungen an die Lehrkräfte diskutiert. Als Desiderat und Auftrag an die Bildungspolitik wurde nachdrücklich formuliert, ein karrierebegleitendes, fächerspezifisches Fort- und Weiterbildungsangebot als Recht und Pflicht für Lehrkräfte zu institutionalisieren.

Die Vorschläge des Symposiums bieten aus Sicht der Veranstalter/innen reichhaltiges Potenzial, um die 2./3. Fremdsprachen in den Augen der Schüler/innen und Eltern attraktiv(er) und zeitgemäßer zu machen. Wie die hohe Teilnehmerzahl und die Diskussion zeigen, traf das Thema des Symposiums auf hohes Interesse. Daher solle es – so der Tenor – auch in andere Verbände eingebracht und auf dem kommenden DGFF-Kongress wieder aufgegriffen werden.

Literatur

- Bergmann, Anka; Mayer, Christoph Oliver & Plikat, Jochen (Hrsg.) (2022): *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von „Global English“ und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* Frankfurt u. a.: Lang [https://doi.org/10.3726/b19377].
- Bergmann, Anka (2023): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! – Ein Bericht zur Debatte des Rates für Migration im Jahr 2020. *Die Neueren Sprachen* 11: 12 für 2020/2021 (2023), 137–146.
- Europäische Kommission, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Hrsg.) (2023): *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition, Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [DOI 10.2797/529032].

- Fritz, Julia (2020): *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal Schmidt, Janina M. (Hrsg.) (2021): *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion*. Stuttgart: Metzler [<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05802-7>].
- Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum, integrierte Sprachdidaktik, Common Curriculum: theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2016): Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (6. Aufl.). Tübingen: Narr, 230–234.
- Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (2018): Rezeptive Interkomprehension. Entwicklung und Perspektiven. In: Melo-Pfeifer, Sílvia & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland. State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 187–203
- Wild, Kathrin (2022): Konzeption und Pilotevaluation eines Mehrsprachigkeitsfaches in der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 1, 199–231.

Sprach(en)aneignung und Sprach(en)erhalt von aus der Ukraine geflüchteten Schüler/innen. Zur Notwendigkeit interdisziplinärer Grenzüberschreitungen

LESYA SKINTEY¹, DARIIA OROBCHUK², OKSANA TURKEYVYCH³, VICTORIA STOROZENKO⁴

Die sprachliche Bildung für zugewanderte Schüler/innen, die die deutsche Sprache im Kontext von Flucht und Migration erwerben, gehört zu den besonderen Herausforderungen für Schulen und ist als Daueraufgabe des deutschen Schulsystems anzusehen (vgl. Karakayalı, zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller 2017: 225–228; Reich 2017: 77–84; Gamper, Marx, Röttger & Steinbock 2020: 347–348). Bedingt durch unterschiedliche länderspezifische Bestimmungen und schulspezifische Rahmenbedingungen werden bundesweit verschiedene Beschulungsformate praktiziert, die sich auf dem Kontinuum zwischen den beiden Polen integrativ und separiert verorten lassen (vgl. Massumi, von Dewitz, Griebach, Terhart, Wagner, Hippmann & Altinay 2015; Otto, Migas, Austermann & Bos 2016; Ahrenholz, Birnbaum, Ohm & Ricart Brede 2018; Gamper et al. 2020). Hinzu kommt, dass belastbare Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, welches der Beschulungsmodelle für neu zugewanderte Schüler/innen geeigneter ist, um für die Bildungspartizipation erforderliche Deutschkenntnisse zu erwerben, noch ein Forschungsdesiderat darstellen. Insbesondere das Separationsmodell scheint jedoch weniger wirksam zu sein (vgl. Höckel & Schilling 2022).

Im Hinblick auf 217.711 Kinder und Jugendliche aus der Ukraine, die wegen des russischen Angriffskriegs gegen die Ukraine nach Deutschland geflüchtet und an deutschen Schulen aufgenommen wurden (KMK 2023), ergab sich daraus die Aufgabe, zum einen geflüchtete Kinder und Jugendliche möglichst zügig in das jeweilige Bildungssystem zu integrieren, zum anderen Möglichkeiten für den Erhalt und Ausbau mitgebrachter erst-, familien- und fremdsprachlicher Ressourcen zu schaffen (vgl. SWK 2022: 14–15).

Vor diesem Hintergrund ging es im Symposium einerseits darum, einen Überblick über bereits vorliegende Erkenntnisse aus der Forschung zur sprachlichen Integration neu zugewanderter Schüler/innen (von Dewitz, Terhart & Massumi 2018;

1 Korrespondenzadresse: Ass.-Prof. Dr. Lesya Skintey, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Germanistik, Innrain 52 d, 6020 Innsbruck, Österreich, E-Mail: lesya.skintey@uibk.ac.at.

2 Korrespondenzadresse: Dr. Dariia Orobchuk, Universität Hildesheim, Institut für Interkulturelle Kommunikation, Bühler-Campus, Lüneburger Str. 3, 31141 Hildesheim, E-Mail: orobchuk@uni-hildesheim.de.

3 Korrespondenzadresse: Dr. Oksana Turkeyvych, Universität Regensburg, Institut für Slavistik, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg, E-Mail: oksana.turkeyvych@ur.de.

4 Korrespondenzadresse: Dr. Victoria Storozenko, Leopold-Lucas-Straße 5, 35037 Marburg, Elisabethschule, E-Mail: victoria.storozenko@iserv.elisabethschule.de.

Ohm & Ricart Brede 2023) zu geben, andererseits die Spezifika der schulischen und sprachlichen Bildungspartizipation von aus der Ukraine geflüchteten Schüler/innen zu beleuchten, vor allem bezüglich des vorhandenen Angebots an Ukrainisch als herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) (vgl. Bergmann & Kratochvil 2017).

Im Sinne des Mottos des 30. DGFF-Kongresses ist die an den komplexen und fluiden Prozessen des Spracherhalts, Sprachwechsels und Spracherwerbs im Kontext von gezwungener Migration interessierte Zweitspracherwerbs- und Fremdsprachenforschung sowie DaF/DaZ- und mehrsprachigkeitsdidaktische Forschung zunehmend gefordert, interdisziplinäre Grenzen zu überschreiten und Perspektiven aus Migrationssoziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Migrationspädagogik, postkolonialer Theorie etc. aufzunehmen. Das Symposium hatte zum Ziel, im gemeinsamen Austausch bestehende Erfahrungen und Erkenntnisse zu diskutieren, aktuelle Herausforderungen und Bedarfe zu identifizieren sowie Vernetzungsmöglichkeiten zu schaffen. Am Beispiel dreier empirischer Forschungsprojekte sollten vorhandene Erkenntnisse aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet sowie Ideen und Möglichkeiten für künftige interdisziplinär ausgerichtete Projekte diskutiert werden.

Folgende Leitfragen standen im Mittelpunkt des Symposiums:

- Was wissen wir über die sprachliche Situation geflüchteter ukrainischer Schüler/innen (z. B. im Hinblick auf den Sprachgebrauch in der Familie vor und nach der Flucht und bisherige Sprachlernerfahrungen)?
- Welchen Stellenwert hat Ukrainisch als Fremd- und Herkunftssprache in Deutschland?
- Wie können vorhandene Sprachrepertoires und Sprachlernerfahrungen im Unterricht aufgegriffen werden?
- Welche Desiderata ergeben sich daraus für die Forschung, Praxis und Lehrkräftebildung?

In einer kurzen Einführung wurden zentrale Fragen und Ergebnisse der Forschung zur schulischen Integration neu zugewanderter Schüler/innen seit 2015 skizziert und die Notwendigkeit der Entwicklung dauerhafter Maßnahmen im Bildungsbereich anstelle von temporären Notfallmaßnahmen (OECD 2023: 28) hervorgehoben.

In ihrem Impulsvortrag „Sprachliche Situation geflüchteter ukrainischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland“ stellten Dariia Orobchuk und Lesya Skintey die ersten Erkenntnisse aus der laufenden explorativ-qualitativen Interview-Studie vor, welche von Juni 2022 bis Januar 2023 mit 24 aus der Ukraine geflüchteten Frauen durchgeführt wurde. Der Interviewleitfaden bezog sich auf die sprachliche Situation der Familien vor und nach der Flucht und beinhaltete Fragen zu den Sprachen, die zu Hause in der Ukraine und im Alltag in Deutschland gesprochen wurden, sowie zu den weiteren erlernten und beherrschten Sprachen. Die Datenauswertung nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2015) liefert interessante Einblicke in die Auseinandersetzung der Befragten mit dem eigenen Sprachgebrauch und familiären Sprachpraktiken im Kontext von Flucht, welche als Elemente der *family language policy* (King & Fogle

2017) im Kontext von gezwungener Migration verstanden werden. Es zeigt sich, dass geflüchtete Familien neben allen Unsicherheiten und Instabilitäten, die mit der Flucht einhergehen, häufig auch einen Transformationsprozess der Familiensprache(n) erleben (Skintey & Orobchuk 2024; Skintey & Orobchuk i. Dr.). Anhand eines konkreten Fallbeispiels wurde der Sprachgebrauch einer Familie vor und nach der Flucht beleuchtet, einschließlich der Bemühungen, die ukrainische Sprache aufrechtzuerhalten.

Der sich im Teil der befragten Familien seit 2014 vollziehende Wechsel vom Russischen zum Ukrainischen im familiären und/oder öffentlichen Sprachgebrauch ist nicht nur durch pragmatische Gründe, sondern durch emotionales, häufig ambiges Erleben der russischen Sprache bedingt und stellt keinen Einzelfall dar, sondern findet in verschiedenen Ausprägungen (vom Russischen zum ukrainisch-russischen Sprachgebrauch oder vom ukrainisch-russischen Sprachgebrauch zum Ukrainischen) in und außerhalb des Heimatlandes statt (vgl. Bilaniuk 2020; Kulyk 2022; Moser 2022). So sind die Prozesse des Sprachwechsels im Aufnahmeland Deutschland in die hiesigen Gegebenheiten eingebettet, was vor allem die Möglichkeiten zum Erhalt und Erwerb der ukrainischen, russischen, polnischen etc. Erst- und Familiensprachen anbetrifft. In Bezug auf das Erleben der Beschulung aus der Perspektive der Eltern zeigt sich, dass auf deren Seite Informationsdefizite zur Dauer und zu den Spezifika der zugewiesenen Beschulungsmodelle bestehen. Darüber hinaus werden in den Bemühungen der Eltern, dass ihre Kinder durch das Distanzlernen an der ukrainischen Schulbildung teilnehmen, zum einen deren Bildungsorientierungen und zum anderen Ängste vor unsicheren Perspektiven im deutschen Bildungssystem und vor einem Bildungsabrutsch deutlich.

Im Impulsvortrag „Ukrainisch als herkunftssprachlicher Unterricht: Bedarfe und Herausforderungen“ stellte Oksana Turkevych die Ergebnisse aus zwei empirischen Studien zur Situation des Ukrainischunterrichts in Deutschland vor und skizzierte die wichtigsten Herausforderungen, die sich allgemein auf die didaktischen Perspektiven auswirken. Die erste Studie⁵ befasste sich mit Perspektiven von Eltern ukrainischer Flüchtlingskinder in Berlin über die zukünftige Situation des Ukrainischunterrichts in ihrer neuen Umgebung (Bergmann & Turkevych 2024). 94,2 % der befragten Eltern äußerten den Wunsch, dass ihr Kind in den Berliner Schulen Ukrainisch (weiter)lernt, auch wenn die aus der Ukraine stammenden Kinder nicht nur ukrainischsprachig, sondern auch zweisprachig (ukrainisch- und russischsprachig) und russischsprachig waren (dies wurde in verschiedenen Bereichen definiert: zu Hause, in der Schule, in der Gesellschaft). Wie aus den Antworten auf die Frage nach dem Zweck hervorgeht, verbinden die Eltern das Erlernen der ukrainischen Sprache durch ihre Kinder mit der Bewahrung der ukrainischen Identität (87,2 %), der Fortsetzung der Ausbildung in der Ukraine, wo Ukrainisch die Sprache des Bildungssystems ist (47,9 %) sowie der Aufrechterhaltung des Kontakts zur Ukraine (47,3 %).

5 Projekt „Ukrainisch im Mehrsprachigkeitskontext (UkriM): Theorie und Didaktik“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, finanziert von der VW-Stiftung, 01.06.2022–31.05.2023: <https://www.slawistik.hu-berlin.de/de/fachgebiete/didaktikrus/forschung/ukrim> (27.02.2024).

Eine weitere von Januar bis März 2023 durchgeführte Umfrage ermittelte den Status quo der ukrainischen Sprache in Deutschland und verglich das HSU-Angebot in Ukrainisch vor dem 24. Februar 2022 und nach dem Beginn des umfassenden russischen Krieges in der Ukraine. Die Befragung der Kultusministerien und der Leitungen von ukrainischen Samstags- oder Sonntagsschulen gab Aufschluss über die Situation des Ukrainischunterrichts auf staatlicher Ebene in verschiedenen Bundesländern und als nicht-staatlich verantwortetes Angebot bzw. sog. Konsulatsunterricht (Skintey & Turkevych 2024). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schülerzahl im staatlichen und im nicht-staatlichen Angebot deutlich erhöht hat und dass vor allem der Mangel an geeigneten Curricula und Lehr-Lernmaterialien, heterogene Gruppen, eine unzureichende Anzahl von Unterrichtsstunden sowie die zügige Einarbeitung von Ukrainischlehrpersonen in die HSU-Didaktik die größten Herausforderungen für die Lehrkräfte sowohl auf staatlicher als auch auf der NGO-Ebene sind.

Ferner wurde argumentiert, dass der Unterricht der ukrainischen Sprache auf schulischer Ebene in Deutschland in vielerlei Hinsicht eine Grundlage für die Weiterentwicklung der bildungspolitischen, der bildungswissenschaftlichen und der fremdsprachendidaktischen Diskussion bietet. Insbesondere die Flüchtlingssituation und alle Folgen ihrer traumatischen Auswirkungen sowohl auf die Kinder als auch auf die Lehrpersonen, die Entwicklung neuer didaktischer Ansätze für den Unterricht der ukrainischen Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit in Deutschland, die Dynamik der Situation und die politische Entscheidung Deutschlands, sich mit der Ukraine zu solidarisieren und Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine menschenwürdige Bedingungen für die Fortsetzung ihrer Bildung, auch in ihrer Herkunftssprache, zu bieten, sollten dabei berücksichtigt werden.

Der Impulsvortrag von Victoria Storozenko trug den Titel „Geflüchtete ukrainische Jugendliche und Schulentwicklung: Ein Beitrag zur sprachdidaktischen Debatte“.⁶ Das deutsche Schulsystem ist mit dem bisher praktizierten Konzept der Teilintegration für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche nicht adäquat auf die sehr heterogenen Lebens- und Schulbiographien der geflüchteten Schüler/innen vorbereitet. Dies gilt umso mehr, wenn diese Schüler/innen im Sekundarstufenalter ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache und/oder ohne jegliche Schulerfahrung in das deutsche Schulsystem integriert werden sollen. Zudem fällt es vor diesem Hintergrund schwer, klassische Kriterien für erfolgreiche Schularbeit bei geflüchteten Schüler/innen zu adaptieren und zu bewerten. Die traditionelle Fokussierung auf die schulische Lehrkraft bei der schulischen Bildung scheint hier ein zentrales konzeptionelles und ressourcenbezogenes Problem zu sein, das es durch einen breiteren Blick auf die Biographien und Bedürfnisse der geflüchteten Schüler/innen und darauf ausgerichtete sozialpädagogische Konzepte zu adressieren gilt.

Im Anschluss an die Impulsvorträge wurden im Rahmen der Plenardiskussion Desiderata für die weitere Forschung und Konsequenzen für die Spracharbeit mit Geflüchteten diskutiert. Dabei konnten die Teilnehmenden am Symposium, die aus den

6 Der Vortrag wurde den Teilnehmenden am Symposium in digitaler Form zur Verfügung gestellt und kann über folgenden Link abgerufen werden: <https://padlet.com/lskintey1/mein-abgefahrenes-padlet-rswdowl2rlwus6gs> (07.12.2023).

Kreisen der Wissenschaftler/innen, Studierenden und Praktiker/innen kamen, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse einbringen und diskutieren. Die verschiedenen Perspektiven führten zu einem regen Austausch und ermöglichten die vielfältigen Expertisen, Interessen und Arbeitsfelder abzubilden.

Anknüpfend an die Keynote von Thomas Studer (s. seinen Beitrag in diesem Band) bezog sich eine der Diskussionsfragen auf den sog. Mehrsprachigkeitsfaktor. Es stellte sich der Konsens ein, dass es insbesondere für neu zugewanderte Schüler/innen wichtig ist, deren mehrsprachige Kompetenzen weiter auszubilden. In diesem Zusammenhang wurde auch die hierarchische Ordnung verschiedener Fremdsprachendidaktiken einzelner Sprachen im deutschen Bildungssystem thematisiert, lange etablierter wie die Englischdidaktik oder die Didaktik der romanischen Sprachen, entstehender wie die Türkischdidaktik und fehlender Fachdidaktiken wie die Albanischdidaktik oder die Farsi-/Dari-Didaktik.

In Bezug auf den Bedarf an einer flächendeckenden Einrichtung ukrainischsprachiger Angebote und den gestiegenen Zahlen von Teilnehmenden am staatlich und nicht-staatlich verantworteten herkunftssprachlichen Unterricht in Ukrainisch (Bergmann & Turkevych 2024; Skintey & Turkevych 2024) wurde auf die Heterogenität der Schüler/innen, die an dem HSU teilnehmen, hingewiesen: So stellt die ukrainische Sprache für die meisten Schüler/innen nicht deren Herkunftssprache im klassischen Sinne, sondern deren Erstsprache dar, die im deutschsprachigen Raum erhalten und weiter ausgebaut wird.⁷

Ein weiteres Augenmerk gilt der schulischen Mehrsprachigkeit geflüchteter Schüler/innen sowie den elterlichen Perspektiven auf die Beschulung der Kinder und deren Teilnahme an zwei Bildungssystemen: dem deutschen und dem Angebot der ukrainischen Online-Schule (Orobchuk & Skintey 2024; Skintey, Orobchuk & Storozenko 2023). Besondere Herausforderungen werden in der Erweiterung des Bildungskonzeptes (über die nationalen Ländergrenzen hinweg), der Anerkennung des mitgebrachten *kulturellen Kapitals* (Bourdieu 1983) sowie der Entwicklung einer kritischen Mehrsprachigkeitsdidaktik (Orobchuk & Skintey 2023) gesehen.

Um eine Vernetzung auch über den für das Symposium vorgesehenen Zeitslot hinaus zu ermöglichen, wurde den Teilnehmenden eine digitale Plattform⁸ für den Austausch zur Verfügung gestellt. Ferner wurde im Rahmen des Symposiums als ein angewandtes Beispiel für interdisziplinäre Zusammenarbeit das Ende 2022 initiierte und Anfang 2023 gegründete interdisziplinäre wissenschaftliche Netzwerk „Vision Ukraine: Bildung, Sprache, Migration“⁹ vorgestellt, das an der Thematik interessierte Wissenschaftler/innen vereint. Die Bedeutung dieses Netzwerks wurde in der Diskussionsrunde aufgegriffen und der Wunsch an weiterem Austausch zwischen verschiedenen Akteursgruppen geäußert.

7 Für diesen Hinweis bedanken wir uns bei Katja F. Cantone.

8 <https://padlet.com/lskintey1/mein-abgefahrenes-padlet-rswdowl2rlwus6gs> (12.12.2023).

9 <https://vision-ukraine.de/> (06.12.2023).

Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Birnbaum, Theresa; Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (2018): EVA-Sek. Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach. In: Henschel, Sofie; Gentrup, Sarah; Beck, Luna & Stanat, Petra (Hrsg.): *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium, 43–47.
- Bergmann, Anka & Kratochvil, Alexander (2017): Ukrainisch lernen in Deutschland: Eine Einschätzung der Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Perspektiven. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* [Theorie und Praxis des Unterrichtens von Ukrainisch als Fremdsprache] 13, 17–27.
- Bergmann, Anka & Turkevych, Oksana (2024): Ukrainian in German multilingualism: from choice to planning in language education. In: Bezugla, Liliia; Paslavska, Alla & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Ukrainisch: Zur Emanzipation einer Sprache*. Berlin: Verlag Frank & Timme, 323–338.
- Bilaniuk, Laada (2020): Linguistic conversions: Nation-building on the Self. *Soviet and Post-Soviet Politics and Society* 6: 1, 59–82.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: O. Schwarz & Company, 183–198.
- Gamper, Jana; Marx, Nicole; Röttger, Evelyn & Steinbock, Dorothee (2020): Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47: 4, 347–358.
- Höckel, Lisa Sofie & Schilling, Pia (2022): *Starting Off on the Right Foot – Language. Learning Classes and the Educational Success of Immigrant Children* [Online: https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user_upload/RWI/Publicationen/Ruhr_Economic_Pa-pers/REP_22_983.pdf, 31.03.2023].
- Karakayalı, Juliane; zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie & Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule* 109: 3, 223–235.
- King, Kendall A. & Fogle, Lyn Wright (2017): Family Language Policy. In: McCarty, Teresa & May, Stephen (Hrsg.): *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer, 315–327.
- KMK (2023): *Abfrage der geflüchteten Kinder/Jugendlichen aus der Ukraine*. 46./47. Kalenderwoche (13.11. – 26.11.2023) [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2023/AW_Ukraine_KW_47.pdf, 12.12.2023].
- Kulyk, Volodymyr (2022): Die Sprache des Widerstands. Der Krieg und der Aufschwung des Ukrainischen. *OSTEUROPA* 72: 6–8, 237–248.

- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Grießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin & Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Druckhaus Süd [Online: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, 13.12.2023].
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Moser, Michael (2022): Geschichte und Gegenwart des Russischen in der Ukraine. Ein Überblick. *Die Welt der Slaven* 67: 2, 393–423.
- OECD (2023): *Bildung auf einen Blick 2023: OECD-Indikatoren* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland, für die deutsche Übersetzung). Bielefeld: wbv Media.
- Ohm, Udo & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2023): *Zum Seiteneinstieg neu zugewanderter Jugendlicher ins deutsche Schulsystem. Ergebnisse und Befunde aus dem Projekt EVA-Sek*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Orobchuk, Daria & Skintey, Lesya (2023): Ukrainisch und kritische Mehrsprachigkeitsdidaktik. *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* [Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/orobchuk_skintey_ukrainisch_kritische_mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf, 13.12.2023].
- Orobchuk, Daria & Skintey, Lesya (2024): Lifeworld dimensions in the language education and integration of refugee students in Germany. Results from a study with Ukrainian refugees. *Glottodidactica* 51: 1, 45–66 [DOI 10.14746/gl.2024.51.1.3].
- Otto, Johanna; Migas, Karolin, Austermann, Nora & Bos, Wilfried (2016): *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven* [Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15094/%20pdf/Otto_et_al_2016_Integration_neu_zugewanderter_Kinder.pdf, 30.03.2023].
- Reich, Hans H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 77–94.
- Skintey, Lesya & Orobchuk, Daria (i.Dr.): Bewältigung des Spannungsverhältnisses Ukrainisch-Russisch in der Familie: Erkenntnisse aus einer Interviewstudie mit ukrainischen Geflüchteten in Deutschland. In: Kostiučenko, Anastasia; Rutz, Marion & Novosolova, Marianna (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Ukraine, Belarus und im Baltikum: aktuelle Tendenzen und historische Hintergründe*. Berlin: Peter Lang.
- Skintey, Lesya & Orobchuk, Daria (2024): (Mehr) Ukrainischsprachig werden: Individuelle und familiäre Entscheidungen und Praktiken im Sprachwechselprozess ukrainischer Geflüchteter in Deutschland. In: Bezugla, Liliia; Paslavska, Alla & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Ukrainisch: Zur Emanzipation einer Sprache*. Berlin: Verlag Frank & Timme, 339–358.

- Skintey, Lesya; Orobchuk, Dariia & Storozenko, Victoria (2023): Sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit von ukrainischen geflüchteten Schüler*innen: interdisziplinäre Perspektiven und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (k:ON)* 7, 95–117 [DOI 10.18716/ojs/kON/2023.5].
- Skintey, Lesya & Turkevych, Oksana (2024): Ukrainischunterricht in Deutschland: eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)* 29 (2), 283–305 [10.48694/zif.3842].
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz [SWK] (2022): *Stellungnahme zur Unterstützung geflüchteter ukrainischer Kinder und Jugendlicher – Integration in das Bildungssystem* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-Stellungnahme_Ukraine.pdf, 12.12.2023].
- von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.) (2018): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa.

Materialentwicklung als Grenzraum zwischen fachdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis: Empirische und hochschuldidaktische Perspektiven auf eine Professionalisierungsgelegenheit für angehende Fremdsprachenlehrkräfte

DANIEL BECKER¹, DAVID GERLACH², RALF GIEßLER³

1 Einleitung

Im Rahmen der DGFF-Tagung in Freiburg beschäftigten wir uns in einem Symposium mit den Grenzen und Übergängen zwischen Professionalisierung, Materialentwicklung und Reflexion. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen ergibt sich zwischen Theorievermittlung und selbstständiger Materialentwicklung ein Grenzraum, welcher in den Phasen der Lehramtsausbildung im Sinne einer Theorie-Praxis-Integration bislang kaum überschritten wird. Die Notwendigkeit einer stärkeren Verschränkung ergibt sich u. a. daraus, dass die unterrichtliche Praxis und der Handlungsvollzug von Lehrpersonen stark über Lehr- und Lernmaterialien gesteuert wird (vgl. z. B. Gerlach & Lüke 2024). Ziel des Symposiums war es, den Grenzraum zwischen Materialentwicklung und fachdidaktischer Theorievermittlung aus verschiedenen Perspektiven auszu-leuchten. Genauer ging es um die Frage, inwiefern sich fachliche und fremdsprachendi-daktische und zu theoretisierende Konstrukte für die Entwicklung von Unterrichtsmate-rialien und die Reflexion der dabei stattfindenden Prozesse nutzbar machen lassen (vgl. Schweitzer, Heinrich & Streblow 2019).

Leitend für den Austausch mit den Teilnehmenden war die Frage, inwiefern das Entwickeln von Unterrichtsmaterialien innerhalb eines hochschuldidaktischen Settings eine Professionalisierungsgelegenheit für angehende Fremdsprachenlehrkräfte dar-stellt. Die im Symposium diskutierten Überlegungen beruhen dabei auf Seminarveran-staltungen zum Thema der Materialentwicklung, die wir seit 2021 an den Universitäten Münster und Wuppertal im Bereich der Englischdidaktik durchgeführt und beforscht

1 Korrespondenzadresse: Dr. Daniel Becker, Universität Münster, Fachbereich 9: Philologien, Englisches Seminar, Johan-nisstr. 12–20, 48143 Münster, E-Mail: daniel.becker@uni-muenster.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät 1: Geistes- und Kulturwissen-schaften, Anglistik/Amerikanistik, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: gerlach@uni-wuppertal.de.

3 Korrespondenzadresse: Dr. Ralf Gießler, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät 1: Geistes- und Kulturwissenschaften, Anglistik/Amerikanistik, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: giessler@uni-wuppertal.de.

haben. Im Folgenden soll das Symposium in seinen Grundlagen und seiner Durchführung kurz dargestellt werden. Hierzu werden zunächst einige theoretische Vorüberlegungen angestellt, bevor dann das dem Symposium zugrunde liegende Seminarkonzept erläutert und erste Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt werden. Schließlich werden einige Erkenntnisse aus der Diskussion mit den Teilnehmenden vorgestellt.

2 Theoretische Vorüberlegungen

Mit seinem Fokus auf Materialentwicklung als Professionalisierungsgelegenheit nahm das Symposium eine Problemstellung in den Blick, die in der jüngeren Vergangenheit im Kontext der akademischen Lehramtsausbildung geradezu virulent erscheint: Wie kann fachdidaktisches (theoretisches) Wissen so nachhaltig bei angehenden Englischlehrpersonen verankert werden, dass es für eine spätere Handlungspraxis relevant und verfügbar ist? Grundsätzlicher geht es dabei auch um das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Wir gehen dabei aus einer wissenssoziologischen Perspektive davon aus, dass theoretisches und praktisches Wissen sui generis entstehen und nicht in die eine oder andere Richtung transferiert werden können (vgl. z. B. Radtke 1996; Gerlach 2022). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die Gelegenheit geschaffen werden sollte, theoretisches Wissen vor dem Hintergrund praktischer Anforderungen (wie z. B. Materialentwicklung und Unterrichtsplanung) zu reflektieren:

Teachers are often in charge of the essential stages of curriculum development by participating in the selection, teaching and sometimes rewriting of the materials [...]. Materials development and evaluation appear to ‚give life‘ to theory in the language classroom. (Canniveng & Martinez 2014: 379)

So bieten die Analyse und das Erstellen von Unterrichtsmaterialien produktive Anlässe für angehende Lehrkräfte, erlerntes konzeptuelles Wissen mit fachdidaktischen Überlegungen zu verknüpfen. Dieses Potenzial der Materialentwicklung, zu einer Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehramtsausbildung beizutragen, wurde in der Fremdsprachenforschung bisher jedoch kaum berücksichtigt (eine Ausnahme zuletzt bereits mit Fokus auf Aufgaben: Baumann 2023), wenngleich Materialentwicklung (international) z. B. im Bereich *English for Specific Purposes* eine große Rolle spielt (Barnard & Zemach 2014: 310). Die Kontexte, in denen konzeptionell oder empirisch über Materialentwicklung gesprochen wird, sind für den deutschsprachigen Raum nur selten relevant. Gleichzeitig wird wiederholt herausgestellt, dass Lehrende ihr eigenes Material entwickeln (müssen) und sich Lehrkompetenz z. B. auch darin manifestiert, wenn entsprechend differenziertes oder adaptives Material erstellt oder problematische Inhalte in Materialien und Texten identifiziert und entsprechend adaptiert werden (Choi & Chan 2023). Analog fordert beispielsweise auch die Kultusministerkonferenz (KMK) seitens der Fremdsprachenlehrpersonen eine „fachlich fundierte Textkompetenz als Basis für die Auswahl und Didaktisierung authentischer Texte im Unterricht und für die Ent-

wicklung textbasierter Aufgaben“ (KMK 2019: 46). In welcher Weise solche Fähigkeiten der Aufgabenanalyse und -erstellung jedoch kontinuierlich im Verlauf der Lehramtsausbildung angebahnt werden können, ist bisher nur wenig erforscht. Vielmehr scheint sich, als Folge dieses Desiderats, eine Kluft zwischen einem curricularen Anspruch und einer hochschuldidaktischen Realität abzuzeichnen.

Der Weg von der Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theorien und Modellen zur Materialentwicklung und Reflexion muss von Lehrerbildner/innen angeleitet werden (Gerlach 2022) bzw. muss zumindest der Rahmen hierfür institutionell hergestellt werden, um professionalisierend zu wirken. In den beiden Seminaren nutzen wir das Modell einer komplexen Kompetenzaufgabe (Hallet 2012) als theoretische Folie und Konstruktionsheuristik, dessen theoretische Kategorien im Zuge der praxisorientierten Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und der nachfolgenden Reflexion von den Studierenden durchdrungen werden. Das Modell der komplexen Kompetenzaufgaben bietet sich als eine Theorie-Praxis-verschränkende Heuristik an, da die einzelnen Komponenten zum einen theoretisch herleitbar und begründbar sind, sie zum anderen aber hinreichend konkret sind, dass sie den Prozess der Materialauswahl, der Aufgabenformulierung und der Ausrichtung von Teilaufgaben an Kompetenzzielen hinreichend strukturieren.

3 Vorstellung des Seminarkonzepts

Vor diesem Hintergrund entwickelten wir unser Seminarkonzept, welches die Materialentwicklung als Brückenschlag und Verzahnung zwischen der Theorie und Praxis einer Fremdsprachen-Lehrkräftebildung ins Zentrum stellt. Da wir für unsere Seminarpraxis Aufgabenorientierung als Kernansatz für die Gestaltung fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse identifiziert haben, erschien die Analyse und Herstellung von Lernaufgaben (*tasks*) als zielführend für unsere Seminarkonzeption.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis wird sowohl auf einer rezeptiv-analytischen wie auch produktiv-handlungsorientierten Ebene realisiert, in der theoretische Analysen bereits vorhandener Lernmaterialien der praktischen Auswahl und Erarbeitung eigener Materialien vorangestellt werden. Auf diese Weise wird eine kognitive Verzahnung bei den Studierenden angestrebt: Im Anschluss an die Vermittlung theoretisch-deklarativer Wissensbestände zum Themenbereich der Materialanalyse können die Studierenden in Phasen der eigenständigen Material- und Aufgabenerstellung prozedurales Wissen aufbauen. Die Verzahnung von Theorie und Praxis ereignet sich in einem sozial-interaktiven Partizipationsraum, der von der individuellen Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen bis zum kollaborativen Ausprobieren praktischer Ideen reicht.

Das Fundament des Seminars besteht zunächst in der Vermittlung theoretischer Grundlagen, hier insbesondere in Form der Vermittlung der komplexen Kompetenzaufgabe und des genrebasierten Lernens nach Hallet (2012; 2016). Dieses Fundament wurde im Verlauf des Seminars stetig erweitert durch Input zu allgemeinen Aspekten

der Materialentwicklung oder auch zu spezifischen Komponenten der komplexen Kompetenzaufgabe, wie z. B. des Scaffolding oder der Aufgabenformulierung. Parallel zu diesen theoretischen Ausführungen erhielten Studierende dann bereits im frühen Verlauf des Seminars die Möglichkeit, eigene Ideen zur Aufgabenerstellung und Materialauswahl in Kleingruppen zu generieren. Das Seminar beruhte somit bereits zu Beginn auf einem didaktischen Wechselspiel zwischen Instruktion und Interaktion, wodurch die oben erwähnte Verzahnung zwischen theoretischen Wissensbeständen und praktischer Anwendung angebahnt werden sollte. Zwecks kontinuierlicher Koordination dieses Wechselspiels wurden mehrere Feedback-Schleifen eingesetzt, die Studierende im Prozess der eigenen Aufgabenerstellung und Anwendung theoretischer Konstrukte begleiteten. Im Fokus des Seminars stand nicht nur die Aufgaben- und Materialentwicklung als Studienleistung mit konkreten Zwischen- und Abschlussprodukten eines Seminars, sondern der gesamte Prozess der Materialentwicklung, der sich über mindestens zwei Drittel der Seminarzeit mit kontinuierlicher Betreuung der Studierenden erstreckte.

Der iterative Arbeits- und Entwicklungsprozess der Studierenden mündete schließlich in der Erstellung einer eigenen komplexen Kompetenzaufgabe inklusive aller damit verbundenen Lernmaterialien und Texte als finales Seminarprodukt. Das Spektrum der Themen reichte von der Einführung von *classroom phrases* in der Primarstufe bis hin zu Fragen von *Human Rights Education* im Oberstufenunterricht und orientierte sich an den curricular vorgegebenen Themenfeldern des Englischunterrichts in NRW.

4 Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung

Da die Reflexionen der Studierenden entlang ihres Materialentwicklungsprozesses einen großen Raum in unserer hochschuldidaktisch-methodischen Gestaltung des Seminars einnahmen, haben wir in den ersten Veranstaltungsrunden – einem Interventionssetting entsprechend – vor und nach der Materialentwicklung relativ offene Reflexionsprompts gegeben: Die Studierenden sollten sowohl prospektiv als auch retrospektiv den Materialentwicklungsprozess reflektieren. Die Erwartung war, dass diese narrativ orientierten Impulse einen Reflexionsprozess in Gang setzen, bei dem sich eine gewisse Breite an theoretischen Konzepten im Hinblick auf deren Integration bzw. Umsetzung in den von den Studierenden entwickelten Aufgaben und Lernmaterialien zeigt. Dies war jedoch nur ansatzweise der Fall: Die meisten Reflexionen waren subjektiv-affektiv, sehr häufig rein deskriptiv und nur wenig tiefgehend bezüglich der im Seminar vermittelten theoretischen Modelle und Theorien.

Gleichzeitig offenbarte sich, dass den Studierenden (selbst auf Deutsch) die fachsprachliche Kompetenz fehlte, um differenziert über fachdidaktische Lerngegenstände und aufgabenbezogene Prozesse zu reflektieren.

Aktuell pilotieren wir alternative Forschungsdesigns, um Reflexions-, Materialentwicklungs- sowie Professionalisierungsprozesse genauer in den Blick zu bekommen. Zugrunde legen möchten wir hier auch das von Baumann (2023) entwickelte *Framework for Analysing and Creating Tasks* (FACT).

5 Durchführung des Symposiums

Im Symposium wollten wir vorrangig das eigene Seminarkonzept sowie die dazugehörige Begleitforschung vorstellen, um auf dieser Grundlage mit Teilnehmenden allgemeinere Implikationen, Einsatzmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven für die Materialentwicklung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu erörtern. Es sollte so ein Raum dafür geschaffen werden, um mit anderen Dozierenden die Frage zu diskutieren, inwieweit sich Materialentwicklung als Baustein für den Transfer fachdidaktischer Konzepte in unterrichtliche Praktiken verstehen lässt.

Das Symposium wurde zu diesem Zweck in zwei Abschnitte unterteilt. Im ersten Schritt erfolgte ein Impulsvortrag zum Seminar und ersten Forschungsergebnissen. Im zweiten Schritt wurde das Symposium dann für die Teilnahme des Plenums geöffnet. Hierzu wurde zunächst eine digital gestützte Abfrage bisheriger Erfahrungen mit Materialentwicklung als Bestandteil der hochschuldidaktischen Lehrkräftebildung durchgeführt. Die Teilnehmenden konnten sich in diesem Zusammenhang u. a. zu Kontexten, Formen der Durchführung und Einbindung von Materialentwicklung in der eigenen Lehre sowie daraus entstandenen Seminarprodukten äußern.

6 Diskussionen aus dem Symposium

In der Diskussion mit den Teilnehmenden wurden zunächst bisherige Erfahrungen und eigene Erkenntnisse zum Einsatz der Materialentwicklung im hochschuldidaktischen Kontext zusammengetragen und schließlich gemeinsam diskutiert. Einige Teilnehmende berichteten, dass sie selbst intensivere Materialentwicklungs- und Feedbackphasen in ihre eigene Lehre implementieren und hierdurch einen Zugewinn an und eine Vertiefung von fachdidaktischem Wissen wahrnehmen. Bezüglich der Art der eigentlichen Umsetzung ergab sich ein breites Bild verschiedener Methoden und Materialsorten. In der regen Diskussion zeigte sich ein grundsätzlicher Konsens bezüglich des Mehrwerts, den Materialentwicklung in fachdidaktischen Seminaren für eine Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung haben kann. Die Vorstellung des Seminarkonzepts regte als Impuls einen Austausch über weitere Umsetzungsmöglichkeiten an. Ins Zentrum rückte dabei die Frage, wie umfangreich und kontinuierlich die Beschäftigung mit Materialentwicklung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung gestaltet sein muss, um tatsächliche Professionalisierungs- und Reflexionsprozesse angehender Englischlehrkräfte anzustoßen. In diesem Zusammenhang waren sich die Teilnehmenden darüber einig, dass die Integration von Materialentwicklungselemen-

ten eine kontinuierliche Notwendigkeit im gesamten Verlauf der ersten Phase der Lehramtsausbildung darstellt. So deuteten die Teilnehmenden an, dass sich die Komplexität einer Theorie-Praxis-Verzahnung mittels der Materialentwicklung nur angemessen widerspiegeln lässt, wenn Studierende fortwährend Möglichkeiten der praktischen Umsetzung erhalten. Schließlich ist die Intensität, mit der sich die Studierenden in dem beschriebenen Setting mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterial beschäftigen, in der zweiten Phase und darüber hinaus kaum noch abbildbar. Gerade hierfür müssen dann entsprechende Reflexionsmomente hochschuldidaktisch geschaffen werden, die den angehenden Fremdsprachenlehrpersonen die Bedeutung der Integration fachdidaktischer Konzepte, die lernendenorientierte Reduktion fachlicher Inhalte und letztlich die angemessene Gestaltung des Arbeitsmaterials reflektieren lässt.

Im Symposium wurden abschließend gemeinsam Desiderate und mögliche Zukunftsperspektiven für die Integration von Materialentwicklungsbausteinen in fachdidaktische Lehrveranstaltungen skizziert. Hierbei wurden u. a. Gestaltungsmöglichkeiten zur weiteren didaktischen und methodischen Differenzierung der Reflexionsgelegenheiten diskutiert. Ein Desiderat stellt die Ausgestaltung einer entsprechenden Begleitforschung dar, welche den (subjektiv wahrgenommenen) Zuwachs an Reflexionskompetenz sichtbar macht bzw. objektiviert. In diesem Kontext wurden auch Methoden der Datenerhebung (wie z. B. in Form von lautem Denken) angesprochen. Solche qualitativen Verfahren können Einblicke liefern, wie und zu welchem Zweck Studierende fachdidaktische Konzepte (mitsamt der fachsprachlichen Termini) und Theorien am konkreten Material integrieren. Es könnte ein lohnendes Ziel von Begleitforschung sein, die Entscheidungs- und Begründungszusammenhänge im Materialentwicklungsprozess sichtbar und transparent zu machen – sowohl für diejenigen, die das Material entwickeln, als auch für diejenigen, die das Seminar verantworten und begleitend beforschen.

Literatur

- Barnard, Roger & Zemach, Dorothy (2014): Materials for Specific Purposes. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Developing Materials for Language Teaching*. London & New York: Bloomsbury, 307–323.
- Baumann, Simone (2023): *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Canniveng, Christopher & Martinez, Mertxe (2014): Materials Development and Teacher Training. In: Tomlinson, Brian (Hrsg.): *Developing Materials for Language Teaching*. London & New York: Bloomsbury, 479–489.
- Choi, Tat Heung & Chan, Hang (2023): Moving forward with TESOL materials development: Introducing the special issue. *TESOL* 14: 1 [DOI 10.1002/tesj.707].
- Gerlach, David & Lüke, Mareen (2024): Textbook-defined practice: Narrated identities of German English language teachers within a standards-driven context. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29: 1, 253–272.

- Gerlach, David. (2022): Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 1, 29–50.
- Hallet, Wolfgang (2012): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachliche Diskursfähigkeit und kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer, 8–19.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019, Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 02.01.24].
- Radtke, Frank-Olaf (1996): *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schweitzer, Julia; Heinrich, Martin & Streblow, Lilian (2019): Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung: Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. Die Materialwerkstatt. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer* innenbildung und Unterricht* 1: 1, 1–29.

Beiträge zu einer Sprachbildung für nachhaltige Entwicklung

RICARDO RÖMHILD¹

1 Hintergrund und Zielstellung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist eine Querschnittsaufgabe aller Fächer und damit inhärent grenzen-transzendierend (oder gar -auflösend). Ein an Nachhaltigkeit in all ihren Dimensionen orientiertes Bildungsprogramm, wie es bspw. von der UNESCO entlang der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (UN 2015) entworfen wird, umfasst notwendigerweise unterschiedlichste interdisziplinäre Ansätze und Perspektiven, darunter die Naturwissenschaften, die Geisteswissenschaften, die Künste und die (Fremd-)Sprachen.

Damit stellt sich auch für die (Fremd-/Zweit-/Herkunfts-)Sprachendidaktik die Frage, welchen Beitrag sie zur BNE leisten kann. In den letzten Jahren hat sich in diesem Kontext ein aktiver Forschungszweig entwickelt, in welchem vielfältige theoretische Konzepte und schulpraktische Ansätze diskutiert werden (z. B. Bartosch 2021; Burwitz-Melzer, Riemer & Schmelter 2021; Bartosch & Ludwig 2022; Surkamp 2022).

Mit Blick auf dieses emergente Forschungsfeld lassen sich zwei Beobachtungen festhalten. Erstens ist das Feld durch hohe inhaltliche und forschungsmethodologische Diversität gekennzeichnet. Neben Ansätzen, die unter anderem stärker auf literarisches Lernen und im Kontext BNE relevante Kompetenzen fokussiert sind und sich dabei an den aus dem anglophonen Raum stammenden *environmental humanities* und *ecocriticism* orientieren (z. B. Genetsch 2022; Bartosch, Hoydis & Gurr 2023), existieren auch Perspektiven aus der Ökolinquistik (Küchler 2021; Visser 2023) und Diskursforschung (Freudenthal 2021), aus der Hochschuldidaktik (Krengel 2021) sowie Diskussionen auf Ebene der Curricula und Schulentwicklung (z. B. Diehr 2022; Kroschewski 2022; Nöth 2022). Zweitens entwickeln sich vor allem im Bereich theoretisch-konzeptioneller Forschung unabhängig voneinander sehr ähnliche Ansätze, Konzepte und Modelle (s. bspw. Surkamp 2022 und Römhild 2023).

Anlässlich des 30. Kongresses der DGFF in Freiburg diente das hier vorgestellte Symposium deshalb dazu, der Fachgemeinschaft einen Rahmen zu geben, um die weitere Konturierung und Ausschärfung einer sprachlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung voranzutreiben.

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Ricardo Römhild, Universität Münster, Englisches Seminar, Didaktik des Englischen, Johannisstraße 12–20, 48143 Münster, E-Mail: ricardo.roemhild@uni-muenster.de.

Dabei sollten u. a. folgende Fragestellungen diskutiert werden:

- Welchen Beitrag können die Sprachen zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten?
 - im schulischen Unterricht (Blick auf Lernende)
 - in der universitären Lehrkräfteausbildung (Blick auf Lehrende)
 - in der Forschung (Blick auf Konzeptionen und deren Wirksamkeit)
 - in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Blick auf Strukturen und Systeme)
- Welche in der Sprachendidaktik bestehenden und angenommenen Grenzen müssen überdacht, verschoben oder gar aufgehoben werden? Welche Grenzen müssen aber ggf. auch neu gezogen werden? Zum Beispiel im Hinblick auf:
 - Inhalte (literarisches/kulturelles Lernen; kommunikativ-sprachliches Lernen)
 - Strukturen und Curriculum (Transdisziplinarität; fächerverbindendes und vernetztes Lernen; bilinguales Lernen; *whole school/institution approach*)
 - Zielstellungen (z. B. Diskursfähigkeit; kommunikative Handlungsfähigkeit; *world-mindedness* und *global citizenship*)
 - Anschlussfähigkeit von Konzepten, Themen, bereits bestehenden Ansätzen des Sprachunterrichts an diese (Neu-)Ausrichtung.

2 Format

Um möglichst konstruktive, zielorientierte Zusammenarbeit zu gewährleisten, wurde ein offenes Format gewählt, welches alle interessierten Anwesenden zur aktiven Teilnahme einlud. Nach einer kurzen Begrüßung und Einleitung hatten alle eingeladenen Referent/innen die Gelegenheit, in je 5-minütigen Spotlight-Vorträgen ihre durch jüngste Forschung untermauerten Perspektiven auf den Impuls „Wenn Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe von Bildung ernst genommen werden soll, dann ...“ zu teilen. In diesen Impulsvorträgen wurden unter anderem Ausgangspunkte und Grundlagen der Diskussion um BNE im Fremdsprachenunterricht sowie die Frage nach dem Beitrag der fremdsprachlichen Fächer zur BNE diskutiert (Carola Surkamp), die Rolle von hoffnungsvollen Ansätzen für eine solche Pädagogik betont (Uwe Küchler), die Relevanz sprachlicher Bildung mit Blick auf Bedeutungskonstruktion eruiert (Judith Visser), auf das Potenzial von (virtuellem) Austausch und Dialog hingewiesen (Fabian Krengel) sowie die Idee und Signifikanz des Sich-streiten-Lernens herausgestellt (Roman Bartosch).

Diese Spotlight-Standpunkte dienten anschließend während des Keynote-Cafés als Gesprächsgrundlage. Hierbei moderierten die eingeladenen Referierenden je einen eigenen runden Tisch bzw. schlossen sich bei ähnlicher thematischer Ausrichtung zusammen und tauschten sich mit Diskutant/innen aus dem Plenum zu den in den Vorträgen aufgeworfenen Fragen sowie daraus resultierenden weiteren Aspekten aus. Die Referierenden führten die jeweiligen Diskussionen zusammen und notierten zentrale Punkte im Rahmen der Richtungsbestimmung als nächste Schritte auf dem „Weg ab hier“.

Abschließend wurden diese Punkte als konkrete Zielstellungen und zukünftige Schritte zu deren Realisierung durch die Referent/innen als Blitzlicht vorgestellt und durch den Moderator festgehalten. So sollten sie programmatisch zur weiteren Konturierung und Ausschärfung einer Sprachbildung für nachhaltige Entwicklung und als Grundlage für die weitere Arbeit im Feld dienen. Die Ergebnisse des Symposiums werden im Folgenden näher vorgestellt.

3 Ergebnisse

Bereits anhand der Postulierung von Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung wurde mit Bezug auf das Tagungsthema kontrovers diskutiert, inwiefern (fachliche) Grenzen überwunden werden können, teils aber auch bewusst neu gezogen werden müssen. Diese zwei Gedankengänge lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe zu verstehen, lädt dazu ein, fachliche Grenzen zu überwinden. Mit einem Nachhaltigkeitsbegriff, der nicht nur das Ökologische, sondern daneben auch ökonomische, soziale, kulturelle und politische Dimensionen umfasst, wird es in der Fremdsprachendidaktik notwendig, über die eigenen Fachgrenzen hinaus zu blicken und verstärkt den interdisziplinären Dialog zu suchen, sowohl auf Ebene des akademischen Diskurses mit verwandten Disziplinen als auch in der schulischen Unterrichtspraxis mit Blick auf fächerübergreifenden, fächerverbindenden Unterricht und CLIL (*content-language integrated learning*).

Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe zu verstehen, macht es notwendig, die eigenen Fachgrenzen genau abzustechen, um das eigene Beitragspotenzial zu den BNE-Zielen zu identifizieren und auszuschöpfen. Die Frage danach, welchen Beitrag die sprachlichen Fächer zur BNE leisten können, wurde unter anderem mit Verweis auf die Macht von Sprache als Transportmittel für Inhalte und Bedeutung beantwortet, über deren Analyse sich neue Weltbilder erschließen lassen (können). Daneben wurden eine neugedachte sprachliche Gestaltungs- und Handlungskompetenz/Diskursfähigkeit sowie Ambiguitätstoleranz im Sinne eines kommunikativ-streiten Lernens (also das verbale Verhandeln von Widersprüchen, konträren Positionen etc.) als wichtige, genuin sprachbezogene Kompetenzen betont.

Die Symposiumsteilnehmenden hoben darüber hinaus die Wichtigkeit des Überdenkens der eigenen Strukturen und Praktiken hervor. So wäre im Sinne der Wissenschaftskommunikation und *third mission* die Sichtbarkeit der fremdsprachendidaktischen Nachhaltigkeitsforschung zu stärken, um Entscheidungsträger/innen – unter anderem auf bildungspolitischer Ebene – direkter anzusprechen. Gleichzeitig sollten bekannte Strukturen, die wirksame BNE verhindern, im Sinne einer produktiven Entgrenzung aufgebrochen werden. Ein erster Schritt dahin wäre das kritische Überdenken der 45-min-Lerneinheitlänge sowie der zunehmenden Standardisierung und Leistungsmessung vor dem Hintergrund der zentralen Frage, wie (sprachliche) Bildung als soziale Institution gestaltet werden müsste, um BNE zu begünstigen.

4 Ausblick

Vor dem Hintergrund dieser fruchtbaren Diskussion definierten die Teilnehmenden nächste Schritte, die zur Umsetzung der beschriebenen Aspekte führen sollen. Dazu zählen auf Ebene der akademischen Fremdsprachenforschung unter anderem die kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Strukturen (z. B. Unterscheidung einer Literatur-, Kultur-, Sprach- und Mediendidaktik; Standardisierung und Prüfbarkeit von BNE-bezogenen Lernzielen) und die damit verbundene Erforschung alternativer Möglichkeiten, die fremdsprachliche Bildung in Deutschland stärker und konsequenter auf BNE auszurichten (z. B. Kursdesigns in der Lehrkräftebildung stärker auf BNE ausrichten und den Austausch zu Aspekten der Hochschullehre zu intensivieren).

Mit Blick auf die unterrichtliche Praxis wurde der Mehrwert von Mehrsprachigkeit, das Potenzial von Herkunftssprachen und die Signifikanz von Fachkompetenz hervorgehoben. Darüber hinaus wurde beschlossen, sich für eine bessere Balance von kognitiven und affektiven Aspekten der BNE einzusetzen, wozu auch das Auflösen des *despair*-Gedanken (Fokus auf den Krisen- und Katastrophenaspekt bei Fragen der Nachhaltigkeit) und die Hinwendung zu hoffnungsvoller Sprachpädagogik zählen.

Ganz konkret wurde der Ruf nach stärkerer Vernetzung und nach weiteren Tagungen laut, die diesen Zweck erfüllen sollen. Passend dazu endete das Symposium mit der Ankündigung zweier Tagungen und eines Call for Papers, über den die Teilnehmenden eingeladen sind, ihre Forschungsergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Somit legte dieses Symposium einen weiteren Grundstein für zukünftige konzentrierte Maßnahmen zur Ausschärfung, Stärkung und Umsetzung einer Sprachbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland.

Literatur

- Bartosch, Roman (Hrsg.) (2021): *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy*. London/New York: Routledge [<https://doi.org/10.4324/9780429328985>].
- Bartosch, Roman & Ludwig, Christian (Hrsg.) (2022): English for Sustainability. Anglistik: *International Journal of English Studies* 33: 3. Heidelberg: Winter [<https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/3/4>].
- Bartosch, Roman, Hoydis, Julia & Gurr, Jens Martin (2023): *Climate Change Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2021): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto [<https://doi.org/10.24053/9783823395690>].

- Diehr, Bärbel (2022): Mit bilinguaem Unterricht Synergien für die Bildung für nachhaltige Entwicklung nutzen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett-Kallmeyer, 99–115.
- Freudenthal, Cynthia (2021): *Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht*. München: iudicium.
- Genetsch, Martin (2022): Die Leistung der Literatur für nachhaltige Entwicklung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett-Kallmeyer, 78–98.
- Krengel, Fabian (2021): Glocal Education Through Virtual Exchange? Training Pre-Service EFL Teachers to Connect Their Local Classrooms to the World and Back. *Global Education Review*, 8: 2–3, 138–153.
- Kroschewski, Annette (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung in curricularer Perspektive. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett-Kallmeyer, 147–162.
- Küchler, Uwe (2021): What's in a Language. Environmental Concepts and Metaphors in foreign language education. In: Bartosch, Roman (ed.): *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy: Steps to an Educational Ecology*. London: Routledge, 64–79 [<https://doi.org/10.4324/9780429328985-5>].
- Nöth, Dorothea (2022): Schulprogramme für eine nachhaltige Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beispiel aus der Praxis. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett-Kallmeyer, 116–132.
- Römhild, Ricardo (2023): *Global Citizenship, Ecomedia and English Language Education*. London: Palgrave Macmillan Cham [<https://doi.org/10.1007/978-3-031-44674-0>].
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2022): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- [UN] United Nations (2015): *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. United Nations sustainable knowledge platform. Sustainable development goals*. Paris: United Nations.
- Visser, Judith (2023): „Die Huerta Mapuche im Spanischunterricht: Zum Potenzial der Arbeit mit indigenen Kosmovisionen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ Vortrag auf der Arbeitstagung Unterricht auf einem bedrohten Planeten – Perspektiven und Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der sprachlichen Fächer. 3./4.11.2023, Universität Duisburg-Essen.

Nachwuchs-Café: Symposium zur interdisziplinären Vernetzung von Doktorand/innen und Postdocs

FRAUKE MATZ¹, DOMINIK RUMLICH²

Im Rahmen dieses 30. DGFF-Kongresses fand das von Dominik Rumlich und Frauke Matz initiierte Nachwuchs-Café für Forschende in Qualifikationsphasen im Bereich der Fremdsprachenforschung nun schon zum vierten Mal statt. Wie auch in den vergangenen Jahren war es das oberste Ziel unseres Cafés, einen *safe space* als Grundlage für die gemeinsame Arbeit zu erzeugen. In dieser Atmosphäre sollte sowohl ein inhaltlicher Austausch und gegenseitige Unterstützung zu den Themen und Herausforderungen angeregt werden, die die Teilnehmenden als relevant und bedeutsam erachten. Zudem sollte eine interdisziplinäre und phasenübergreifende Vernetzung zwischen den *early career researchers* ermöglicht werden, um Austausch und Kontakte über den Kongress hinaus anzubahnen.

Da dies der erste DGFF-Kongress war, der nach der Covid-19-Pandemie wieder in Präsenz stattfinden konnte, nahmen viele Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Qualifikationsphasen teil.

Das Format beinhaltete thematische Diskussionsrunden in Kleingruppen, kurze Inputs von uns, Dominik Rumlich und Frauke Matz, sowie eine abschließende Frageunde. Die Teilnehmenden zeigten insgesamt viel Initiative und brachten viele eigene Fragen und aktuelle Herausforderungen ein. Als zusätzliche Gesprächsanregungen dienten auch in diesem Jahr die Aspekte, die bereits in den Vorjahren von besonderem Interesse waren. Diese reichten von der Gestaltung der eigenen Forschungsprojekte über eher allgemeine Fragen zu Publikationen und Drittmittelanträgen bis hin zu individuellen Karrierewegen und der Gestaltung des Hochschulalltags. Zentrale Aspekte werden im Folgenden kurz skizziert.

Themenbereich 1: Forschung & Qualifikationsprojekte

Die erste Diskussionsrunde begann mit einem kurzen Pitch der eigenen Forschungsprojekte in den jeweiligen Kleingruppen, sodass sich die Teilnehmenden untereinander vorstellen und über ihre Projekte kennenlernen konnten. Es wurde dann ein Austausch über den generellen Ablauf von Promotions- und Habilitationsverfahren an den jeweiligen Institutionen sowie über die Vor- und Nachteile von kumulativen Qualifika-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Frauke Matz, Universität Münster, Englisch Seminar, Johannisstr. 12–20, Münster, E-Mail: frauke.matz@uni-muenster.de.

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Dominik Rumlich, Universität Paderborn, Didaktik des Englischen, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, E-Mail: dominik.rumlich@uni-paderborn.de.

tionsschriften versus Ganzschriften angeregt. Insgesamt wurden auch Fragen zu den Publikationswegen und -strategien gestellt, wie z. B. die Bedeutung von Ko-Autor/innenchaften, die Wahl der Sprache bei der Veröffentlichung sowie mögliche nationale und internationale Publikationsorgane für fremdsprachendidaktische Forschung.

Themenbereich 2: Die Gestaltung des Hochschulalltags

Ein weiterer Themenbereich war die Gestaltung des eigenen Hochschulalltags. Hier standen vor allem Umfang, inhaltliche und didaktisch-methodische Planung der eigenen Lehre im Vordergrund. Es wurde diskutiert, inwiefern diese mit dem eigenen Qualifikationsprojekt verbunden werden kann und sollte, bzw. inwieweit die sogenannte „Breite in der Fachdidaktik“ (wie sie sich häufig in Ausschreibungen für Professuren findet) über die Lehre abgedeckt werden kann oder sollte. Es wurde auch diskutiert, wie viel Zeit Gremienarbeit einnehmen sollte und welche Gremien sich für den eigenen Erfahrungszuwachs eignen.

Themenbereich 3: Individuelle Karrierewege

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der diskutiert wurde, war zudem die Planung der eigenen Karriere. Unter den Promovierenden und Postdocs befanden sich einige, die bereits über eine schulpraktische Ausbildung verfügen, und andere, die diese im Anschluss an die universitäre Qualifikationsphase planen. Daraus ergaben sich Fragen um den Stellenwert schulpraktischer Qualifikationen für Hochschulstellen in der Fremdsprachendidaktik. Aber auch die Vereinbarkeit einer universitären Laufbahn mit der eigenen Familie(nplanung) wurde thematisiert.

Insgesamt herrschte ein sehr konstruktiver und vertrauensvoller Umgang miteinander. Es wurde betont, wie sehr ein solcher Austausch zwischen Forschenden an ähnlichen, aber auch unterschiedlichen Stellen universitärer Laufbahnen geschätzt wird. Wie immer hat dieses Format aber nicht nur den Teilnehmenden, sondern auch uns neue Perspektiven eröffnet und spannende Einblicke ermöglicht. Es wurde begrüßt, dass das Nachwuchs-Café (über dessen Benennung zum Austausch des Wortes „Nachwuchs“ noch einmal nachgedacht wird) sich mittlerweile als fester Bestandteil des DGFF-Kongresses etabliert hat. Wir möchten daher auch die Gelegenheit nutzen, uns herzlich bei den Teilnehmenden für diesen vertrauensvollen und gewinnbringenden Austausch zu bedanken – denn die Beiträge der Teilnehmenden machen dieses Format zu dem, was es sein soll: Ein vertrauensvoller Austausch von, mit und für Fremdsprachenforschende in Qualifikationsphasen.

***Repairing the leaky pipeline* – Gründung eines Netzwerks für Frauen* in der Fremdsprachendidaktik**

SVENJA HABERLAND¹, ANIKA MARXL²

1 Einleitung

Die heutige Gesellschaft ist stark geprägt von einer systematischen Ungleichbehandlung der Geschlechter, die bereits gut erforscht und dokumentiert ist. Gleichsam existieren unterschiedliche Lösungsansätze, um dieser Ungleichheit entgegenzuwirken (siehe z. B. Kapitel 2). Die Autorinnen dieses Beitrages haben durch die Teilnahme an einem universitätsinternen Professionalisierungsprogramm³ erfahren, welch großen Unterschied ein unterstützendes Netzwerk für die eigene persönliche und professionelle Entwicklung als Frau* in der Wissenschaft machen kann. Motiviert durch diese positive Erfahrung entstand der Wunsch, auch für andere Frauen* im eigenen Forschungsfeld Unterstützungsangebote in Form eines Netzwerks zu schaffen. Der DGFF-Kongress 2023 bot den idealen Ort, um Frauen* aus dem gesamten Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik zu erreichen und interessierten Personen eine Plattform des Dialogs und der Vernetzung zu bieten. Der Fokus sollte auf der Möglichkeit des persönlichen Austausches über eigene Diskriminierungserfahrungen und Sorgen, aber auch Handlungsmöglichkeiten liegen. Der 90-minütige Symposiums-Slot diente als ein Gründungstreffen für Frauen* unterschiedlicher Statusgruppen und wurde von allen teilnehmenden Frauen* (n = 23) sehr gut angenommen. Der vorliegende Artikel berichtet von diesem ersten Netzwerktreffen. Dazu wird zunächst auf die Problematik der Geschlechterungleichheit in der Wissenschaft eingegangen. Daraufhin wird die Planung und Ausgestaltung des Netzwerks beleuchtet und abschließend ein Ausblick auf die Weiterarbeit des Netzwerks gegeben.

1 Korrespondenzadresse: Svenja Haberland, Universität Münster, Romanisches Seminar, Bispinghof 3, Haus A, 48143 Münster, E-Mail: svenja.haberland@uni-muenster.de.

2 Korrespondenzadresse: Anika Marxl, Mathilde Anneke Gesamtschule Münster, Manfred-von-Richthofen-Straße 36, 48145 Münster, E-Mail: marxl@uni-muenster.de.

3 Programm für exzellente Doktorand/innen „Von der Promotion zur Professur“ an der Universität Münster (vgl. Universität Münster 2023a).

2 Problemaufriss: Ungleichbehandlung von Frauen* im Kontext Wissenschaft

Patriarchale Strukturen machen nach wie vor einen signifikanten Anteil der Gesellschaft aus, betreffen häufig auch das Berufsfeld Hochschule (vgl. z. B. Centrum für Hochschulentwicklung 2021) und tangieren somit auch die fremdsprachendidaktische Forschung in gewissem Maße. Um dieser persistierenden Tendenz auf Bundesebene entgegenzuwirken, wird im Grundgesetz (Art. 3, Abs. 2) bereits seit 1949 – mit Änderung im Jahr 1994 – kodifiziert, dass Männer und Frauen stets als gleichberechtigt gelten und der Staat entsprechende Maßnahmen zur Förderung der Gleichberechtigung und zum Nachteilsausgleich zu unterstützen hat. Mit Blick auf den Arbeitsbereich Hochschule lassen sich einige derartige Maßnahmen identifizieren. So wäre auf nationaler Ebene exemplarisch das Professorinnenprogramm⁴ des BMBF zu nennen, mittels dessen eine Erhöhung der Anzahl von Professorinnen in Deutschland sowie eine Stärkung der Gleichstellungsstrukturen an Hochschulen angestrebt wird (vgl. BMBF 2022). Weiterhin existieren an einigen Hochschulen interne Maßnahmen, welche u. a. das Ziel verfolgen, Frauen für eine wissenschaftliche Karriere zu ermutigen und Unterstützungsmaßnahmen zu bieten. Beispielhaft lassen sich hier die Programme „Durchstarten. Von der Promotion zur Professur“ sowie „Erstklassig!“ der Universität Münster anführen, die Frauen in der Prae- und Post-Doc-Phase in der Karriereplanung unterstützen (vgl. Universität Münster 2023a; 2023b). In Anbetracht der zunehmenden Maßnahmen für die Förderung von Frauen* in der Wissenschaft belegen auch iterativ durchgeführte Erhebungen, die sich dem Thema Chancengleichheit in der Wissenschaft angenommen haben, dass der Frauen*anteil in den vergangenen Jahren in allen Qualifikations- und Karrierestufen kontinuierlich zugenommen hat (vgl. z. B. Forschung & Lehre 2022). Besagte Steigerung verhält sich an Hochschulen jedoch nach wie vor moderat und es wird in wissenschaftlichen Erhebungen wiederholt deutlich, dass der Anteil von Frauen* mit jeder Qualifikations- und Karrierestufe nach dem Hochschulabschluss und mit steigender Besoldungsgruppe immer geringer wird, obwohl signifikant mehr Frauen* höhere Bildungsabschlüsse vorzuweisen haben (im Jahr 2010 waren 51 %, 2020 52 % der Studienabschließenden weiblich) (vgl. z. B. GWK 2021: 26; BuWiN 2021: 78–81; Forschung & Lehre 2022). So zeigt z. B. das Datenmaterial der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, dass promovierte Wissenschaftlerinnen häufiger in befristeten Verträgen beschäftigt sind (vgl. GWK 2021: 26) und Juniorprofessorinnen seltener als Juniorprofessoren eine Tenure-Track-Professur innehaben (vgl. ebd.). Auf der professoralen Ebene lässt sich analog dazu beobachten, dass mit steigender Besoldungsgruppe der Frauen*anteil sinkt. Während noch 48 % der W1-Professuren mit Frauen* besetzt sind, sinkt der Anteil bei W2-Professuren auf 27 % und bei W3-Professuren auf 22 % (vgl. ebd.).

Das beschriebene Phänomen wird in wissenschaftlichen Abhandlungen meist mit dem Terminus *leaky pipeline* umschrieben und weist – unter Nutzung der Meta-

4 Hier handelt es sich um eine feststehende Bezeichnung, sodass an dieser Stelle nicht gegendert wurde.

pher einer undichten Rohrleitung, welche sukzessive an Inhalt verliert – „auf eine fortbestehende strukturelle Ungleichheit von Frauen und Männern“ (BMBF 2022) sowie ein ‚Verlorengehen‘ von Frauen innerhalb der Wissenschaft“ (Tuider, Jahr & Tuzcu 2016: 4) hin. Gründe für das Fortbestehen der *leaky pipeline* sind sowohl in der Theorie der Rollenkongruenz (vgl. Hüttges & Fay 2015), in der gesellschaftlichen Sozialisation von Frauen* als auch im Wissenschaftssystem selbst (z. B. durch nicht geschlechterneutrale Organisationsstrukturen, Konzept des ‚Old Boys Network‘⁵ etc.) zu finden (vgl. Blome, Erfmeier, Gülcher, Smasal & Smykalla 2013: 62; Tuider et al. 2016: 5; Kaufeld, Spurk, Barthauer & Kaucher 2018). Auch die – nach wie vor vor allem von Frauen* verantworteten – Care-Aufgaben (vgl. Klein & Heitzmann 2012: 16; Tuider et al. 2016: 4–5), die herausfordernde Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die damit einhergehende erschwerte Sichtbarkeit im Fachkonsens verstärken das Problem (vgl. Tuider et al. 2016: 4–5), was mit der Corona-Pandemie nochmals intensiviert wurde.

Die Darlegung macht deutlich, dass zwischen den Geschlechtern also eine Art Grenzziehung im Bereich der wissenschaftlichen Karriere herrscht, sodass trotz Verbesserungen nach wie vor Handlungsbedarf bei der Gleichstellung der Geschlechter und der Etablierung von Chancengleichheit in der Wissenschaft besteht (vgl. GWK 2021: 8). Als fachbezogene Maßnahme in diese Richtung, welche primär eine gegenseitige Unterstützung anstrebt, entstand deshalb bei den Autorinnen dieses Beitrages die Idee, ein hochschulübergreifendes Frauen*netzwerk im Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung zu gründen, da ein solches bisher nicht existierte.

3 Planung und Ziele des Netzwerks

Um zunächst universitätsübergreifend die Bedarfe an einem Netzwerk zu eruieren, wurden Frauen* aus der Forschungscommunity der Autorinnen gefragt, ob Interesse an solch einem Angebot bestehe, vor allem auch in Statusgruppen nach der Promotion (Post-Doc und Prof.in). Dies wurde von allen befragten Frauen* bejaht, sodass von einem generellen (wenngleich stichprobenbezogenen) Interesse an einer fächer- und standortübergreifenden Netzwerkarbeit auszugehen war. Im Kontext der daran anschließenden Planung durch die Autorinnen wurde anfänglich länger über die konkrete Zielgruppe des zu etablierenden Netzwerks diskutiert, da Gleichstellung nicht nur Geschlechter betrifft und die Zielgruppe „Frauen“ ggf. (noch) weiter gefasst werden müsste. Es soll hier nochmals hervorgehoben werden, dass Anti-Diskriminierungsarbeit für *alle* gesellschaftlichen Gruppen notwendig ist und jegliche Diversity-Arbeit von den Autorinnen als notwendig und unterstützenswert betrachtet wird. Als Startpunkt für mehr Gerechtigkeit der Berufschancen in der Fremdsprachendidaktik wurde sich nach intensiver Auseinandersetzung mit der Thematik für dieses Netzwerk jedoch auf Frauen* fokussiert. Hierbei sollten neben cis-Frauen auch Transfrauen sowie nicht-binäre Personen die primäre Zielgruppe der intendierten Netzwerkarbeit bil-

5 Das Konzept meint die Förderung des männlichen wissenschaftlichen Nachwuchses durch mehrheitlich im Wissenschaftsbetrieb beschäftigte Männer (vgl. Tuider et al. 2016: 5; Blome et al. 2013: 62).

den. Es wurden sodann erste Zielsetzungen für das DGFF-Symposium sowie langfristige Ziele für das Frauen*netzwerk erarbeitet. Für den Auftakt im Rahmen des DGFF-Kongresses 2023 wurden folgende Ziele festgelegt:

- interessierte Frauen* zusammenbringen und einen Austausch über die Statusgruppen hinweg ermöglichen,
- relevante geschlechtsspezifische Probleme und Herausforderungen, die mit einer Arbeit im wissenschaftlichen Kontext einhergehen, sammeln und diskutieren,
- Bedarfe für mehr Chancengleichheit und/oder fachübergreifende Unterstützungsarbeit eruieren und mögliche Szenarien skizzieren, diesen zu begegnen,
- die Ausgestaltung und Weiterarbeit des Frauen*netzwerkes diskutieren.

Damit diene das DGFF-Symposium als eine Art Gründungstreffen, in dem bereits Raum für das Kennenlernen der möglichen Teilnehmenden, Erfahrungsaustausch und Entwicklung von Realisierungs-Szenarien gegeben wurde, um so dem langfristigen Ziel einer regelmäßigen und beständigen gegenseitigen Unterstützung und Stärkung – über Fachbereiche und Statusgruppen hinweg – zu begegnen.

4 Ausgestaltung des Symposiums auf dem DGFF-Kongress 2023

Das Symposium startete mit einer kurzen Vorstellung der Initiatorinnen. Darauf aufbauend wurden die persönlichen Motivationen für die Gründung eines Netzwerkes dargelegt und Erfahrungsberichte aus einer universitätsinternen Netzwerkarbeit und damit einhergehende Potenziale geteilt. Daran anschließend wurden – in Form eines kurzen *mindsnacks* – relevante Informationen über die Problematik der *leaky pipeline* mit den Teilnehmenden geteilt und aussagekräftige Daten bezüglich der Beschäftigungszahlen von Frauen* und Männern in der Forschung präsentiert (siehe Kapitel 2). Anschließend wurden die Teilnehmenden in vier Gruppen unterteilt, wobei zunächst darauf geachtet wurde, dass jede Frau* mit Vertreter/innen aus ihrer eigenen Statusgruppe (Doc, Post-Doc, Prof.in) zusammenarbeitet. Aus der Aufteilung ergaben sich zwei Prae-Doc-Gruppen, eine Post-Doc-Gruppe und eine Professor/innengruppe, in denen folgende Fragestellungen diskutiert wurden:

- Welche geschlechterspezifischen Herausforderungen begegnen euch⁶ im beruflichen Alltag?
- Welche Art von Unterstützung und Ressourcen wünscht ihr euch?
- Wie könnte solch ein Support in einer Handlungsmaßnahme dieser Netzwerkarbeit umgesetzt werden?

6 Es wurde sich über Statusgruppen hinweg auf eine gegenseitige Du-Ansprache geeinigt, um zwischenmenschliche Distanzen zu reduzieren und ggf. Hemmungen abzubauen.

Angeleitet von einer vorab festgelegten Moderation in jeder Gruppe wurden im Rahmen dieser ersten Diskussionsphase bereits sehr ausführlich Standpunkte ausgetauscht und viele gemeinsame geschlechtsspezifische Herausforderungen, Probleme und Diskriminierungserfahrungen⁷ aufgedeckt. Die Ergebnisse der Gruppen wurden nach der Diskussion auf einer *taskcard* (= digitales Tool zur Zusammenstellung und Präsentation von Ergebnissen) gesammelt. Die Gruppenresultate wurden dann – mit Fokus auf die erarbeiteten Handlungsmaßnahmen für die Netzwerkarbeit (z. B. Gründung von Erfolgsgruppen, Mentoring, Verfassen von geschlechtsspezifischen Regularien für Kongresse etc.) – in einer kurzen Plenumsrunde vorgestellt. Ursprünglich sollten die gesammelten Handlungsmaßnahmen anschließend nach Relevanz sortiert und dann in gemischten Gruppen detaillierter ausgearbeitet werden. Es stellte sich jedoch heraus, dass der Gesprächsbedarf der Teilnehmenden sehr groß war und vor allem die Perspektiven von unterschiedlichen Statusgruppen auf die eruierten Herausforderungen als sehr gewinnbringend erachtet wurden, sodass die „kurze Runde“ (= freie Plenumsdiskussion) den zweiten großen Teil des Symposiums einnahm. Neben den bereits erarbeiteten Handlungsmaßnahmen entstanden während der Plenumsdiskussion noch weitere Ideen zur Netzwerkarbeit. Zudem wurden wertvolle Tipps geteilt, aber vor allem von Diskriminierungserfahrungen berichtet. Es wurde gleichzeitig als heilsam, aber auch erschreckend empfunden, wie sehr sich einige Geschichten ähneln und dass die eigene Erfahrung ganz klar Ausdruck eines Systems struktureller Benachteiligung darstellt. Aufgrund des starken Gesprächsbedarfs wurde in Absprache mit den Teilnehmenden dieser Plenumsdiskussion genügend Raum gegeben und die genaue Ausarbeitung weiterer Handlungsszenarien auf das nächste Treffen verschoben. Abschließend wurde die weitere Ausgestaltung des Netzwerks besprochen: Alle anwesenden Frauen* hatten großes Interesse an der Weiterarbeit und zeigten sich motiviert, die entstandenen Ideen in die Tat umzusetzen.

5 Feedback und Ausblick

Durch das DGFF-Symposium als Auftakt für ein Frauen*netzwerk in der Fremdsprachendidaktik wurde es möglich, einen sicheren Raum für die Diskussion sensibler Themen zu schaffen, die im Alltag von den Frauen* in der Wissenschaft häufig nicht zur Sprache kommen. Es wurde von den Teilnehmenden als sehr bereichernd empfunden, andere Wissenschaftler/innen auf unterschiedlichen Karrierewegen kennenzulernen und fernab von hierarchischen Verhältnissen über gemeinsame Herausforderungen, Diskriminierungserfahrungen und potenzielle Unterstützungsmaßnahmen zu sprechen. Insbesondere der Austausch über die Statusgruppen hinweg wurde als positiv hervorgehoben, da dieser verdeutlichte, dass Frauen* sich – unabhängig von wissenschaftlichen Qualifikationen – mit sehr ähnlichen Themen konfrontiert sehen und viel voneinander lernen können. Auch beim anschließenden *conference dinner* wurden

7 Zum Schutz der Teilnehmenden wird im Rahmen dieser Ausführungen bewusst darauf verzichtet, die diskutierten – und mitunter sehr persönlichen – Herausforderungen und konkreten Handlungsmaßnahmen zu benennen.

einige Gespräche von den Teilnehmenden des Symposiums fortgeführt und weitere interessierte Frauen* für die Netzwerkarbeit gewonnen.

Die im Symposium anwesenden Frauen* waren sich einig, dass man von einer gemeinsamen Weiterarbeit und Unterstützung immens profitieren könne, was auch das rege Eintragen in den Mailverteiler für die Planung weiterer Aktivitäten (z. B. weiterführender Austausch und Diskussionen, Erarbeitung und Ausgestaltung von Handlungsmaßnahmen für die Fremdsprachendidaktik, Planung gegenseitiger Unterstützungsangebote etc.) nochmals bestätigte. Es wurde gemeinsam beschlossen, im Anschluss an das DGFF-Symposium regelmäßige Netzwerktreffen durchzuführen, welche aktuell 1x pro Semester für ca. 2–3 Stunden im Online-Format geplant sind⁸. Für diese Treffen konnten noch zwei weitere Moderator/innen aus der Statusgruppe der Post-Docs und der Professor/innen gewonnen werden, die die Initiatorinnen zukünftig unterstützen werden. Neben den geplanten Online-Treffen sollen aber langfristig auch weitere Treffen in Präsenz ermöglicht werden, wofür auch zukünftige DGFF-Symposien eine hilfreiche Plattform bieten könnten.

Die Fremdsprachendidaktik kann im Sinne gerechter Berufschancen zu einer „Entgrenzung“ der Geschlechtergrenzen beitragen. Ein Netzwerk, welches Frauen* Möglichkeiten zum Austausch, Networking und gegenseitiger Unterstützung gibt, kann ein wichtiger Schritt sein, um ein Zutun zur Gleichstellung in der Wissenschaft zu leisten. Zur Gründung eines solchen Netzwerks ist eine Plattform notwendig, welche durch ein DGFF-Symposium geboten wurde. Die Autorinnen möchten dafür noch einmal ihren herzlichsten Dank an das Organisationsteam ausdrücken, dass im Rahmen des Großkongresses die Chance geboten wurde, diese Idee in die Tat umzusetzen. Wir freuen uns sehr über den großen Erfolg des Gründungstreffens und die zukünftige Weiterarbeit im Netzwerk.⁹

Literatur

- Blome, Eva; Erfmeier, Alexandra; Gülcher, Nina; Smasal, Kerstin & Smykalla, Sandra (2013): *Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management?* Springer VS: Wiesbaden.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): *Das Professor:innenprogramm* [Online: https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/gleichstellung-und-vielfalt-im-wissenschaftssystem/frauen-im-wissenschaftssystem/frauen-im-wissenschaftssystem_node.html#:~:text=Der%20Begriff%20,Leaky%20Pipeline%27%20bezeichnet,Frauen%20immer%20noch%20zu%20verzeichnen,08.12.2023].
- BuWiN = Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Bundesbericht für wissenschaftlichen Nachwuchs 2021* [Online: <https://buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf>, 08.12.2023].

8 Im Wintersemester 2023/24 wurde ein solches Treffen bereits erfolgreich umgesetzt.

9 Bei Interesse zur Mitarbeit melden Sie sich gerne bei den Autorinnen.

- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2021): „Leaky Pipeline“ an den Hochschulen besteht EU-weit – U-Multirank startet neuen „Gender Monitor“ [Online: <https://www.che.de/2021/leaky-pipeline-an-den-hochschulen-besteht-eu-weit-u-multirank-startet-neuen-gender-monitor>, 08.12.2023].
- Forschung und Lehre (2022): *Chancen gleichen sich nur langsam an* [Online: <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/chancen-gleichen-sich-nur-langsam-an-5139>, 08.12.2023].
- GWK = Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2021): *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 26. Fortschreibung des Datenmaterials (2020/2021) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen* [Online: https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Chancengleichheit_in_Wissenschaft_und_Forschung_-26_Fortschreibung_des_Datenmaterials_2020_2021_.pdf, 08.12.2023].
- Hüttges, Annett & Fay, Doris (2015): The gender-differential impact of work values on prospects in research careers. *Journal of Career Development*, 42: 6, 524–539.
- Kauffeld, Simone; Spurk, Daniel; Barthauer, Luisa & Kaucher, Philipp (2018): Auf dem Weg zur Professur? Laufbahnen im wissenschaftlichen Kontext. In: Kauffeld, Simone & Spurk, Daniel (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Berlin: Springer [DOI 10.1007/978-3-662-45855-6_10-1].
- Klein, Uta & Heitzmann, Daniela (2012): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Tuider, Elisabeth; Jahr, Volker & Tuzcu, Pinar (2016): *Gleichstellungsstrukturelle Maßnahmen zur Leaky Pipeline*. Kassel: Universität Kassel [Online: https://www.uni-kassel.de/hochschulverwaltung/files/Themen/Gleichstellung_Familie_Diversity/Gleichstellung/Dokumente/broschuere_leaky_pipeline_web.pdf, 08.12.2023].
- Universität Münster (2023a): *Durchstarten. Von der Promotion zur Professur* [Online: https://www.uni-muenster.de/Gleichstellung/Durchstarten_Programm.html, 08.12.2023].
- Universität Münster (2023b): *Erstklassig!* [Online: <https://www.uni-muenster.de/Gleichstellung/mentoringerstklassig.html>, 08.12.2023].

Grenzen, Grenträume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung

Der 18. Band der Beiträge zur Fremdsprachenforschung präsentiert eine Auswahl der Vorträge des 30. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Thema „Grenzen – Grenträume – Entgrenzungen“. Der Band untersucht Spannungsfelder und Potenziale von Grenzen, Grenträumen und Grenzüberschreitungen in der Fremdsprachenforschung. Thematische Schwerpunkte liegen dabei auf Mehrsprachigkeit und plurilingualen Ansätzen, der digitalen Transformation, Heterogenität und Inklusion, Wortschatzarbeit, interdisziplinären Entgrenzungen im Fremdsprachenunterricht sowie auf schulischen, hochschulischen und außerschulischen Dimensionen.

Die Beiträge bieten fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse und praxisorientierte Impulse für die Fremdsprachenforschung. Der Band verdeutlicht die enge Verknüpfung der Fremdsprachenforschung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen. Er unterstreicht die Bedeutung der diversen Reflexionsfelder zu Grenzen, Grenträumen und Entgrenzungen in einer globalisierten und von Transformation geprägten Welt für die Fremdsprachenforschung und -didaktik.