ZFF

Band 37 Heft 2

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2026

Birgit Schädlich
How to do words with things – Entwicklung und Erprobung einer Heuristik zur Rekonstruktion der Soziomaterialität mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht

Nicole Marx
Mehrsprachigkeit oder doch (nur) Zweisprachigkeit? – Zum Konstrukt Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Diskursen

Can Küplüce
A typology of learners' AI usage patterns in secondary EFL writing tasks – When and why do students rely on AI?

Barbara Schmenk
Theoretische Forschung in der Fremdsprachenforschung

DGFF
FORSCHEN.
FÖRDERN.
VERNETZEN.
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG

wbv

ZFF

Band 37, Heft 2/2026

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

Die ZFF wird herausgegeben von:
Mark Bechtel (Osnabrück)
Sophie Engelen (Gießen)
Andreas Grünewald (Bremen)
Joel Guttke (Duisburg-Essen)
Henning Rossa (Trier)
Julia Settinieri (Bielefeld)
Eva Wilden (Duisburg-Essen)
Katrin Wisniewski (Leipzig)

wbv

ZFF – Zeitschrift für Fremdsprachenforschung
Band 37, Heft 2/2026

Redaktioneller Beirat:
Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer (Siegen)
Prof. Dr. Daniela Caspari (Berlin)
Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Gießen)
Prof. Dr. Nicole Marx (Köln)
Prof. Dr. Grit Mehlhorn (Leipzig)
Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld)
Prof. Dr. Dominik Rumlich (Paderborn)
Prof. Dr. Michael Schart (Jena)
Prof. Dr. Lars Schmelter (Wuppertal)
Prof. Dr. Barbara Schmenk (Waterloo)
Prof. Dr. Sandra Ballweg (Paderborn)
Prof. Dr. Andreas Bonnet (Hamburg)
Prof. Dr. Sandra Drumm (Kassel)
Prof. Dr. David Gerlach (Wuppertal)
Dr. Georgia Gödecke (Bremen)
Prof. Dr. Stefan Keller (Zürich)
Prof. Dr. Kathrin Siebold (Marburg)
Dr. Nevena Stamenkovic (Berlin)

Anschrift der Redaktion (verantwortlich):
Redaktion ZFF
c/o Prof. Dr. Andreas Grünewald
Universität Bremen – Fachbereich 10
Bibliotheksstr. 1
28359 Bremen
zff@dgff.de

Technische Redaktion:
Andreas Grünewald (Bremen)
Megan Dwinger (Bremen)

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Cira Korfmacher, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-251, E-Mail: cira.korfmacher@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben

2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld,
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

eISSN: 3052-5411
DOI: 10.3278/ZFF2602W

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter www.wbv.de/artikel/ZFF2602W

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/



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.

Inhalt

Birgit Schädlich
How to do words with things – Entwicklung und Erprobung einer Heuristik zur Rekonstruktion der Soziomaterialität mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht 5

Nicole Marx
Mehrsprachigkeit oder doch (nur) Zweisprachigkeit? – Zum Konstrukt Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Diskursen 25

Can Küplüce
A typology of learners' AI usage patterns in secondary EFL writing tasks – When and why do students rely on AI? 49

Barbara Schmenk
Theoretische Forschung in der Fremdsprachenforschung 71

How to do words with things

Entwicklung und Erprobung einer Heuristik zur Rekonstruktion der Soziomaterialität mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht

Birgit Schädlich[1]

Abstract

In the context of an ethnographic classroom project, this article develops heuristic guidelines for researching the sociomaterial components of multilingual practices in the French as a foreign language classroom. It investigates how material and spatial elements contribute to language learning processes and thus *do words with things*. To this end, theories from sociology, anthropology and applied linguistics are operationalized in key questions guiding the analysis of empirical materials such as observation protocols and teaching videos. The data analysis follows the *Situational Analysis*, which is derived from *Grounded Theory Methodology*. Project findings show that classroom objects such as worksheets or tablets are powerful actors in the French classroom, with dominant influence on the course of a lesson. Findings raise further questions regarding the norms underlying foreign language education and offer starting points for constructive changes in foreign language teaching practice.

1 Einleitung

John L. Austin hat 1962 mit *How to do Things with Words* das Kernelement der Sprechakttheorie auf den Punkt gebracht: Mit Sprache werden Realitäten, Dinge geschaffen. Was wäre, wenn dies auch umgekehrt und gleichsam wörtlich gelten würde? Ausgehend von dem Wortspiel widmet sich der vorliegende Beitrag dieser Frage über ein ethnografisches Forschungsprojekt zum Französischunterricht (FU): Das Forschungsinteresse für Materialität bildet den Fokus einer Teilstudie, die sich im Kontext des Projekts *Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht* (PU)[2] sukzessive herauskristallisiert hat. Das Projekt verfolgt als Hauptanliegen die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken im alltäglichen FU vor einem besonderen Interesse für Inklusion und lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. Schädlich, 2021, 2022a). Ziel ist die Hervorbringung einer empirisch verankerten Theorie mehrsprachiger Praxis, die sich methodolo-

1 Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, birgit.schaedlich@phil-uni-goettingen.de

2 Näheres zum Projekt unter: https://www.uni-goettingen.de/de/566388.html.

gisch an den Analyseschritten der *Grounded Theory Methodologie* (GTM) und ihrer Erweiterung in Form der *Situational Analysis* (SitA) orientiert (vgl. Strauss & Corbin, 1996; Clarke, 2012).

Das zunächst als Nebenstrang auffällige Interesse für die Materialität des Lernens wurde für die Teilstudie an eine Erweiterung des Mehrsprachigkeitsbegriffs gekoppelt und als Schwerpunkt für die empirische Analyse theoretisch weiter systematisiert. In schulpädagogischen Arbeiten bildet die Soziomaterialität unterrichtlicher Praktiken bereits seit längerem ein Forschungsinteresse (z. B. ZISU, 2015), Beiträge zum Deutsch- und Englischunterricht liegen vereinzelt vor (z. B. Leicht, 2023; Wolf & Thiersch, 2023). Während international bereits Schnittstellen zur Angewandten Linguistik bearbeitet werden (z. B. Bangou & Waterhouse, 2021), kann für die deutschsprachige Fremdsprachenforschung eine Forschungslücke ausgemacht werden, zu deren Bearbeitung die hier vorgestellte Teilstudie beitragen soll.

In Abs. 2 wird zunächst die Entwicklung des Forschungsinteresses für die Dinge des Lernens im FU aus dem Projektkontext und dessen ersten Ergebnissen hergeleitet. Die gegenstandstheoretische Diskussion in Abs. 3 arrangiert soziologische, kulturanthropologische und angewandt linguistische Perspektiven derart, dass sie eine Heuristik für die Unterrichtsethnografie zu entwickeln erlauben. Die Methodologie des Projekts sowie ihr Beitrag zur Modellierung der Teilstudie sind Gegenstand von Abs. 4. In Abs. 5 wird die Heuristik an ausgewählten Episoden des FU erprobt und die Ergebnisse werden hinsichtlich ihrer Relevanz und möglichen Transfers in andere mehrsprachigkeitsorientierte Forschungsprojekte diskutiert (Abs. 6).

2 Wer oder was spricht mit? Von der Mehrsprachigkeit zu den Dingen

Der folgende Abschnitt zeigt, wie sich das ursprüngliche Interesse im PU für die mehrsprachigen Praktiken ausdifferenziert hat und zunehmend auch nicht-sprachliche Anteile der Unterrichtssituation ins Interesse rückten. Das Interesse für mehrsprachige Praktiken basiert auf performativen Sprachbegriffen und Mehrsprachigkeitstheorien, die Sprache als soziale Praxis verstehen (Heller, 2007; Wei, 2018). Das PU versteht sich somit Fragestellungen zugehörig, die sich dafür interessieren, wie Schüler:innen Anteile ihres sprachlichen Repertoires in die Situation des Lernens neuer Sprachen einbringen und an welche Praktiken des FU dies gekoppelt ist (vgl. Schädlich, 2021). Es zielt auf das Verstehen der Inklusion lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im FU und wie sprachliche Vielfalt einbezogen, gewürdigt und für die Lernsituation genutzt wird (vgl. Schädlich, 2021, S. 181–182). Eine zentrale Beobachtung im PU ist allerdings die Unsichtbarkeit von Sprachen jenseits von Deutsch und Französisch (vgl. Schädlich, 2022a, S. 307): Die Situation des FU ist trotz entgegengesetzter Anliegen und auch bildungsadministrativer Forderungen durch und durch monolingual verfasst und mehrsprachige Ressourcen der Lernenden spielen kaum eine Rolle für die Bedeutungsaushandlungen im FU.

Von diesem Zwischenergebnis ausgehend wurde neben dem Interesse für die Mechanismen der Unsichtbarmachung einzelner Repertoireanteile (vgl. Schädlich, 2024, S. 94) ein neuer Analysefokus ausgearbeitet – die Beschäftigung mit semiotischen Ressourcen der Unterrichtskommunikation, die über verbalsprachliche Zuordnungen hinausgehen und nach deren Beitrag zum Lernen fragen:

- Haben die Dinge selbst einen Einfluss auf die Interaktionen des FU?
- Gibt es jenseits der Sprachen Deutsch und Französisch kommunikativ öffnende Strukturen, die gemeinsame Aushandlung von Bedeutungen produktiv zulassen und fördern?

Bereits die ersten Projektanalysen machten deutlich, wie stark das sprachliche Lernen im FU an Materielles gekoppelt ist: Neben dem Lehrbuch als zentralem Material des FU gelangten vor allem Spiele wie Domino, Memory oder Brettspiele in den Blick. Diese verdinglichen Sprache mit dem Ziel, sie lernbar zu machen (vgl. Schädlich, 2021, S. 196). Wozu die Dinge auffordern und wie mit ihnen tatsächlich umgegangen wird, verweist auf das Wissen, das wir „an und mit dem Ding aktualisieren“ (Künzler, erscheint). Im Umgang mit den Dingen des Unterrichts werden also bestimmte Normen praktiziert. Diese Beobachtungen wurden im Projektverlauf durch neue theoretische Sensibilisierungen (vgl. Abs. 4) weiterverfolgt, die bislang unbeachtete Elemente der Unterrichtssituation entdeckbar machten. Die zentralen Linien dieser heuristischen Schärfung expliziert der nächste Abschnitt.

3 Die Sprache(n) der Dinge: sensibilisierende Konzepte, relevante Diskurse und heuristische Leitfragen

Im folgenden Abschnitt werden soziologische, kulturwissenschaftliche und angewandt linguistische Perspektiven auf Materialität im Sinne heuristischer Leitfragen für das PU arrangiert. Theoretische Diskurse, die zunächst lose nebeneinander lagen, wurden im Projektverlauf vor dem sich herauskristallisierenden Interesse für Materialität zusammengeführt. Dies betrifft beispielsweise die Akteur-Netzwerk-Theorie oder Theorien des Post- und Transhumanen, die bei Clarke (2012) methodologisch, bei Pennycook (2018), Bangou und Waterhouse (2021) linguistisch sowie bei Leineweber et al. (2023) schulpädagogisch gewendet werden und auf Forschungsdiskurse wie den *Performative Turn*, den *Non Human Turn*/*Transhuman Turn* oder Arbeiten aus dem Kontext des *New Materialism* verweisen. Bei allen Unterschieden im Detail ist diesen die Anerkennung der Materialität von Praktiken gemeinsam, die zur spezifischen Ökologie kultureller Räume beiträgt.

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die besondere Ökologie des FU als (auch) materiell verfasste Situation zugänglich zu machen. Die Fokusverschiebung vom Sprachlichen hin zum Nicht-Sprachlichen ist dabei nicht oppositionell zu verstehen, sondern im Sinne der Ausweitung dessen, was für Bedeutungsherstellungen und Lernprozesse relevant ist: Die Umwelt des Klassenraums ist keine neutrale Umgebung, *in* der Kommunikation stattfindet, sondern buchstäblich *mit* der Kommunikation stattfin-

det. Raum, Ausstattung und Materialien des FU werden in dieser Perspektive zu Mitsprechenden, zu Akteuren im FU. So stellt sich die Frage ihres Beitrags zu den interessierenden mehrsprachigen Praktiken.

3.1 Zur Materialität von Praktiken: Im Raum führen Körper mit Dingen Praktiken auf

Wenn Praktiken in soziologischer Perspektive als „doings and sayings" (Schatzki, 2002, S. 73) oder „routinisierte Bewegungen und Aktivitäten des Körpers" (Reckwitz, 2003, S. 290) verstanden werden, sind sie bereits durch das Element *Körper* materiell verfasst. Körper können nicht losgelöst von den Räumen, in denen sie sich bewegen, und von den Dingen, mit denen sie etwas tun, beobachtet werden. Um als Praktiken überhaupt ausführbar und sichtbar zu werden, müssen sie Dinge wie Kleidung, Geräte, Werkzeuge etc. involvieren. Dies rückt die materiellen Anteile der pluralen semiotischen Elemente der Unterrichtssituation zwangsläufig ins Interesse empirischer Methodologien. Für das PU verdichtet sich die Frage, wer und was im FU in die ihm eigenen Praktiken des Sprachenlernens involviert ist.

3.2 Soziomaterialität schulischer Praktiken: Dinge schaffen Ordnung(en)

In erziehungswissenschaftlichen Arbeiten ist das Interesse an den Dingen des Lernens nicht neu: Dinge haben einen „appellierenden Grundzug" (Meyer-Drawe, 1999, S. 333), von ihnen gehen Affordanzen aus (Wolf & Thiersch, 2023, S. 68), die „Gebrauchssuggestionen" (Hirschauer, 2016, S. 52) enthalten, ohne dass ihnen jedoch ein Gebrauchsdeterminismus eingeschrieben wäre.

Im Gegensatz zum fachdidaktischen ist der schulpädagogische Diskurs stark ausdifferenziert (vgl. ZISU, 2015) und widmet sich der Frage, wie soziomaterielle Elemente unterrichtliche Ordnungen mitherstellen. Die Arbeiten sind vornehmlich im Grundschulbereich und/oder naturwissenschaftlichen Fächern verortet. Sie sind in ihrer meist ethnographischen Ausrichtung jedoch methodologisch affin zum PU, das sich an diesen Arbeiten orientiert und nach dem Beitrag der Materialität zur Ordnung sprachlicher Lehr-/Lernprozesse fragt.

3.3 Posthumanistische Angewandte Linguistik „pushes language outside the head"

Die Arbeiten des Linguisten Pennycook (2018) sind für die Schnittstelle Mehrsprachigkeit, Raum und Materialität besonders anschlussfähig. Seine posthumanistische angewandte Linguistik ist kein kohärentes System, sondern verbindet Theorien und empirische Arbeiten, die die Zentralität der Menschen in ihrer Beziehung zu anderen Lebewesen und Dingen auf der Erde kritisch befragen. Bei Pennycook wird Sprache als räumlich materialisiert verstanden sowie als geografisch „distributed" (Pennycook, 2018, S. 40–56). Dies bedeutet, dass Sprachen nicht (nur) bestimmten Territorien oder Nationen zugehörig sind, sondern auch anderen Sprachgemeinschaften und kulturellen Settings, die jeweils eine ihr eigene Verwendungskultur der Sprache hervorbringen (vgl. die anschauliche Analyse der Aushandlungsprozesse in einem französischen Bistro in To-

kyo; Pennycook, 2018, S. 94–103). Für das PU wurde eine solche spezifische neu verräumlichte Verwendungskultur mit dem Konzept des „klassenräumigen Französisch" bezeichnet (Schädlich, 2022b, S. 85).

Diese Vorstellung von Sprache als raumzeitlich distribuiertem Geschehen ist mit der Annahme verbunden, dass Sprache nicht nur kognitiv verstanden wird: Vielmehr wird sie aus dem Kopf „herausgeschoben" und als soziales Geschehen betrachtet (Pennycook, 2018, S. 54), das sich in räumlich-materiellen Umgebungen vollzieht, in *Assemblages*[3]: Das Konzept umfasst alle semiotischen Ressourcen, die in Situationen täglichen Lebens deren Bedeutung mit hervorbringen (Pennycook, 2018, S. 54). Für das PU stellt das Konzept einen Zugang dar, nach den spezifischen Elementen mehrsprachiger Bedeutungsherstellung des FU zu fragen und dabei die Frage nach den Verhältnissen von Menschen, Dingen und Sprachen neu zu perspektivieren.

> [Y]es we might also consider them through alternative lenses as vibrant objects in temporary assemblages (that include chairs, tablecloths, food, drink, cutlery, conversations), as actants that interpellate us into forms of socialization. It is not just a question of what the human brings to the table, but also what the table brings to the human. (Pennycook, 2018, S. 121)

Dabei geht es nicht um eine Anthropomorphisierung oder gar Ontologisierung der Dinge. Vielmehr wird nach ihrem Beitrag zu einem interdependent angenommen Verhältnis von Kognition und Umgebung gefragt:

> The arguments about distributed language and cognition [...] are not suggesting that a pencil can think, a sofa has agency or a coffee mug can talk, but rather the roles they may play in a larger domain of interconnected cognition and activity render them more than just passive actors. (Pennycook, 2018, S. 14)

Für die Rekonstruktion des FU stellt sich die Frage, was für ein situativ spezifisches Französisch hier durch welche räumlich-dinglichen Elemente ermöglicht und praktiziert wird.

3.4 Akteur-Netzwerk-Theorie als interdisziplinärer Knotenpunkt

Die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) im Sinne Latours (2010) verfolgt als Erkenntnisziel eine Weltbeschreibung, die mechanistische Kausalitätsannahmen in Frage stellt und dabei u. a. von einer Symmetrie menschlicher und nicht-menschlicher Akteure ausgeht: Dinge sind keine „passive Materie" (Belliger & Krieger, 2014, S. 90); vielmehr wirken sie in Netzwerken über *Agency* auf andere Akteure ein (vgl. Latour, 2010, S. 79). Die Akteure sind sowohl selbst Netzwerke wie auch in solche eingebunden. Sie sind also nicht als Singular denkbar, sondern Teil von Dispositiven (Belliger & Krieger, 2014, S. 90), welche den Sinn produzieren, der das Netzwerk als solches erkennbar macht und der grundsätzlich über die Intentionen einzelner Akteure hinausverweist (vgl. Latour, 2010, S. 76–88).

3 Der englischsprachige Begriff *Assemblage* wird als Übersetzung von Deleuze und Guattaris *Agencement* verwendet (vgl. genauer Pennycook, 2018, S. 55). Erste Anwendungen des Konzepts im Unterrichtskontext finden sich bei Schädlich (2022b).

Die ANT versteht sich weniger als anwendbare Theorie, sondern vielmehr als eine „Theorie darüber, *wie* Dinge zu untersuchen sind" (Latour, 2010, S. 24; Herv. i. O.). Sie erlaubt es, nach bislang unbeachteten Elementen und ihrer Relation zu fragen, bis eine Beschreibung hervorgebracht werden kann, die das funktionierende Miteinander der Elemente des Netzwerks abbildet. Dabei wird die Suche nach neuen Relationen zu einer Frage, die weniger beantwortet als vielmehr immer nur neu gestellt werden kann (Latour, 2010, S. 253).

Latour definiert: *„[J]edes Ding*, das eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht, [ist] ein Akteur" (Latour, 2010, S. 123, Herv. i. O.). Daraus leitet sich für die empirische Beobachtung die Frage der Erkennbarkeit des Unterschieds ab: „Gibt es irgendeine Probe, einen Versuch, der es jemandem erlaubt, diesen Unterschied zu ermitteln?" (Latour, 2010, S. 123). Ein bekanntes Beispiel hierfür in Latours eigenen Arbeiten sind unterschiedliche Maßnahmen zur Verkehrsberuhigung: Ein Schild mit Geschwindigkeitsangabe appelliert anders an Autofahrende (Einhalten einer Verkehrsregel) als eine Bremsschwelle (Schutz des eigenen Fahrzeugs vor Zerstörung) (Latour, 2010, S. 133–134).

Die ANT wurde bereits ausführlich für die erziehungswissenschaftliche Forschung systematisiert (z. B. Fenwick & Edwards, 2010) sowie in zahlreichen Arbeiten der Unterrichtsforschung (vgl. ZISU, 2015; Leineweber et al., 2023) und angewandten Linguistik (Pennycook, 2018) fruchtbar gemacht. Sie ist zudem eine Referenz in Clarkes *Situational Analysis*, bei der nicht-menschliche Akteure eine prominente Rolle spielen (vgl. Abs. 4). Für das PU stellt sich die Frage, welche Dinge einen Unterschied für die Situation des FU machen und wie dieser genau identifizierbar wäre.

3.5 Operationalisierung mit dem Fokus auf mehrsprachige Praktiken

Aus den skizzierten Diskursen und Konzepten für die Unterrichtsethnografie konkretisieren sich die heuristischen Fragen nach den in die Praktiken involvierten „Mitspieler[n]" (Röhl, 2016, S. 337) und deren Rolle für die unterrichtlichen Ordnungen (vgl. Abs. 3.2), die durch die Affordanzen der Dinge des Unterrichts hervorgebracht werden (vgl. Abs. 3.2). Die Sprachlichkeit der fachlichen Ordnung ist das zentrale Interesse und wird über die Frage zugänglich, welches (distribuierte) Französisch in der *Assemblage* des FU praktiziert wird (vgl. Abs. 3.3) und wie hier menschliche und nicht-menschliche Akteure zum Funktionieren des Netzwerks beitragen (vgl. Abs. 3.4).

4 Methodologie: von der *Grounded Theory Methodologie* (GTM) zur *Situational Analysis* (SitA)

Methodologisch verbindet die vorliegende ethnografische Studie Verfahren der GTM und ihrer postmodernen Erweiterung, der SitA. Die Entwicklung der Heuristik (vgl. Abs. 3) ist dabei nicht als vorweg entwickelter theoretischer Rahmen zu verstehen. Vielmehr hat sich das Interesse sukzessive entwickelt, wobei die (zunächst beiläufigen) Beobachtungen zu den Dingen des FU zunehmend theoretisch systematischer verfolgt

wurden. Dieses rekursiv-iterative Vorgehen kann als Kernelement ethnographischer Unterrichtsforschung sowie auch der Auswertungsschritte der GTM gelten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S. 76) und funktioniert über die abduktive Herstellung von Mustern und Hypothesen aus dem Material heraus, die neue Erklärzusammenhänge ermöglichen (vgl. Reichertz, 2013).

4.1 Empirisches Material und Kodierung: Wie die Arbeitsschritte der GTM die mehrsprachige Praxis als materiell verfasst erkennbar gemacht haben

Das empirische Material des PU besteht primär aus Protokollen teilnehmender Beobachtung im Französischunterricht der Sekundarstufen I und II an verschiedenen Schulformen in mehreren Bundesländern. Für den vorliegenden Beitrag wurden ergänzend Videodaten des Göttinger *Repositoriums Lehrforschung Unterricht* herangezogen. Die Kodes, Konzepte und Kategorien[4] der *Grounded Theory* wurden über die Verfahren offenen und axialen Kodierens der Beobachtungsprotokolle bzw. der Videodaten herausgebildet (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 43–94) und durch das Verfassen umfangreicher Memos und Kode-Notizen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 176–187) begleitet. Der Anspruch, offen – das heißt ohne kategoriale Subsumption – zu arbeiten, realisiert sich forschungspraktisch im fragend-vergleichenden Kodieren, das auf die Ebene der sozialen Interaktion zielt und so einen Übergang von der inhaltlichen Ebene zur Ebene der performativen Herstellung von Bedeutung markiert und damit soziale Praktiken zugänglich macht. Eine Auffälligkeit bereits bei den ersten offenen Kodierungen war die Häufigkeit, mit der einzelne Beobachtungen durch Kodes belegt wurden, deren Gemeinsamkeit Handlungen mit räumlichen und dinglichen Anteilen darstellen, wie z. B. *etwas an Tafel zeigen/schreiben*, *Umhergehen*, *Hantieren mit Dingen*. Raum, Körper und Dinge wurden so bereits als interaktionale Einheit relevant gesetzt und in Konzepten wie z. B. *Bewegung im Raum* abstrahiert. Gleichzeitig wurden diese Kodes oftmals mit Sprachwechseln in Verbindung gebracht (vgl. Schädlich, 2022b). Die Interaktion ist also durch das Sprechen in einer bestimmten räumlich-dinglichen Situation mitbestimmt, die auch die Sprachwahl beeinflusst.

In Kombination mit der Kodierung wurden sequenzielle Analysen besonders dichter Stellen in den Beobachtungsprotokollen (Breidenstein et al., 2015, S. 151–152) angefertigt. Diese erlaubten die Abstraktion weiterer Konzepte wie z. B. das der Lehrperson als *wandelndes Lexikon* (vgl. Schädlich, 2022b, S. 80). Eine weitere Sequenzanalyse wird auch im Mittelpunkt der in Abb. 1 dargestellten *Map* stehen. Beobachtungen zu Dingen wie Puzzles, Arbeitsheften, Tafeln oder Beamern wurden zunächst in der Kategorie *Reden über Bande* abstrahiert, weil sich hier das Sprechen in Interaktion mit diesen vollzieht. Im Kontext der später einsetzenden Lektüren zur Materialität des Lernens (vgl. Abs. 3) wurde das Augenmerk mehr und auf diese Mechanismen gelegt und gefragt, wie genau das Sprechen über diese Bande sich vollzieht und wie der Nexus von Materialität und Media-

4 Es werden hier als Kodes unmittelbar an den Daten vergebene Schlagwörter und Annotationen bezeichnet; Diese werden durch ständigen Vergleich in Konzepten und Kategorien weiter abstrahiert, wobei Kategorien im Abstraktionsgrad über Konzepte hinausgehen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 49–50).

lität beschrieben werden kann: Was vermitteln bestimmte Dinge wie Puzzles oder Tafelanschriebe gerade durch ihre dingliche Verfasstheit?

Zusammenfassend sind für die *Grounded Theory* mehrsprachiger Praktiken zwei Zwischenergebnisse zentral: zum einen die zunächst als Schlüsselkategorie konstruierte Kategorie *das Sprechen verhandeln* (vgl. Schädlich, 2022a) und zum anderen die Beobachtung der Eigensinnigkeit des Sprachgebrauchs in der Situation des FU. Dieser funktioniert nach Regeln, die genau dieser Situation eigen sind und mit der Wendung *klassenräumiges Französisch* bezeichnet wurden (vgl. Abs. 3.3). Das Französisch der Klassenraumsituation wird in jeder Unterrichtssequenz neu aktualisiert. Dabei spielen mehrsprachige und multimodale Praktiken eine Rolle. Diese verweisen auf geteilte Normen aller am Unterricht Beteiligten und entsprechend darauf, was von diesen als mögliches oder unerwünschtes Sprachhandeln anerkannt wird. Wie genau durch die mehrsprachigen Praktiken Bedeutung hergestellt wird, ist an geteilte Praktiken der Vermittlung gebunden. Diese schließen beispielsweise Übersetzungen, Sprachwechsel, Zeichnungen und den hier interessierenden vermittelnden Gebrauch von Dingen des Lernens ein. Die Eigenheiten des in der Unterrichtssituation aktualisierten Französischen wurden im PU translinguale (weil mehrsprachig und multimodal funktionierend) mediatorische (weil auf Vermittlung zwischen verschiedenen Ebenen des Verstehens gerichtet) Praktiken genannt (vgl. Schädlich, in Vorbereitung).

4.2 Von der GTM zur SitA: Wie die Situation des Französischunterrichts neu kontextualisiert wird

Clarkes *Situational Analysis* zielt auf die Kartografierung komplexer sozialer Situationen. Grob zusammengefasst ermöglicht die Erweiterung der GTM durch die SitA[5] Antworten auf die Frage, was der Situation FU innewohnt, mit den Analysestrategien der GTM allein aber nicht zugänglich gemacht werden kann. Die SitA geht insofern über die GTM hinaus, als sie einen anderen Umgang mit soziologischen Kategorien vorschlägt, die in die Datenanalyse einbezogen werden, um etwas sichtbar zu machen, was nicht direkt aus den Daten emergiert (vgl. Clarke, 2012, S. 116), aber als relevant für die Situation angenommen wird – wie hier die Mechanismen der Unsichtbarmachung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Schädlich, 2022a, 357–359). Zum anderen bearbeitet die SitA kritisch Intentionalitäts- und Kausalitätsannahmen, an denen die GTM auch in offensichtlich kontingenten Dynamiken festhält (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 163). Während die GTM an einen traditionellen Handlungsbegriff gekoppelt bleibt, ist die SitA an überindividuellen sozialen Praktiken interessiert (vgl. Clarke, 2012, S. 26 und S. 96, sowie zum Handlungsbegriff in praxistheoretischer Perspektive Hirschauer, 2016).

Für die Unterrichtsethnografie erscheint der situationsanalytische Ansatz fruchtbar, weil er das Klassenzimmer als Forschungsfeld mit den sensibilisierenden Konzepten des Netzwerks oder der *Assemblage* (vgl. Abs. 3) neu zu befragen hilft: So ist der Klassenraum zwar architektonisch geschlossen, das Geschehen in ihm aber von äußeren

5 In der Fremdsprachenforschung wird der SitA bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, Arbeiten zu Mehrsprachigkeit beziehen sich jedoch zunehmend auf den Ansatz (z. B. Ballweg, 2022; Dumiak, 2024).

Normen und Erwartungen bestimmt, die im praktischen Handeln mitaktualisiert werden. Was hier geschieht, ist weder willkürlich, noch eine geradlinige Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben oder gar autonome Entscheidung der Akteur:innen: Vielmehr verweist die beobachtete Praxis des klassenräumigen Französisch auf Diskurse zu Bildung, zu Mehrsprachigkeit und Inklusion sowie zu fachdidaktischen Normen, die sich in den Praktiken situativ in Beziehung zueinander stellen.

Die SitA zielt darauf, Situationen in ihrer Komplexität zugänglich zu machen. Clarke leitet ihren Situationsbegriff von Mead, Dewey und Goffman ab (Clarke, 2012, S. 65). Die Situation kennzeichnet sich in deren Verständnissen durch eine ihr eigene Ökologie, welche Clarke durch die Anfertigung verschiedener Karten (*Maps*) beschreibbar macht. Das *Mapping* bildet den forschungspraktischen Kern der SitA, wobei verschiedene Arten von Karten als Denkwerkzeuge (weniger als Ergebnisrepräsentation) den Forschungsprozess strukturieren. Merkmal der Situation ist, dass für sie kein umgebender Kontext angenommen wird, der in die Situation hineinwirkt; vielmehr sind alle Kontextfaktoren in der Situation und den Praktiken, die sie ausmachen, bereits eingeschrieben. Das Verhältnis von Situation und Kontext wird gleichsam umgestülpt; Micro-, Meso- und Macroebene verdichten sich in den – auch unscheinbarsten – Elementen der Situation und ihren Kleinstpraktiken: „Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. So etwas wie ‚Kontext' gibt es nicht. Die bedingenden Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden […]" (Clarke, 2012, S. 112).

In linguistischen Konversationsanalysen ist die Annahme, dass Sprache sich nicht nur *in* einem Kontext vollzieht, sondern diesen selbst mit hervorbringt, keine Neuigkeit (z. B. Duranti & Goodwin, 1992). Die SitA geht jedoch noch weiter und befragt die Zentralität der verbalen Interaktion an sich. An dieser Stelle wird Verständnis der Situation anschlussfähig, welches auch nicht-menschlichen Akteuren Bedeutung attribuiert (vgl. Clarke, 2012, S. 25). Wenn Clarke von der SitA als „theory-method-package" (Clarke, 2012, S. 25) spricht, so geht der Ansatz von einer unmittelbaren Bezüglichkeit von Grundlagen- und Gegenstandstheorie sowie ihrer empirischen Bearbeitung aus, für die der Aspekt der Materialität bedeutsam ist. Clarke folgt einem materialistischen Konstruktivismus, der von der „Sozialität der Dinge" (Clarke, 2012, S. 49) ausgeht und im *Mapping* erarbeitet, wie alle Elemente einer Situation, ihre menschlichen und nichtmenschlichen Akteure, sich zueinander verhalten.

Beim *Mapping* werden zunächst alle Elemente der Situation lose verzeichnet (vgl. das Beispiel einer „messy situational map" bei Clarke et al., 2018, S. 135), dann zunehmend nach menschlichen/nicht-menschlichen Elementen, Diskursen, politisch-ökonomischen Elementen, zeitlichen und räumlichen Dimensionen angeordnet und prozesshaft immer weiter ergänzt (vgl. das Beispiel einer tabellarisch geordneten Situationsmap bei Clarke et al., 2018, S. 136–137). Ziel ist zunächst die umfassende Repräsentation aller (potenziell) relevanten Elemente der interessierenden Situation und im zweiten Schritt ihre Relationierung (siehe dafür die Beispiele relationaler *Maps* bei Clarke et al., 2018, S. 142–143, sowie das Beispiel zum PU in Abs. 5, Abb. 1). In *Maps* sozialer Welten und Arenen (vgl. die Beispiele in Clarke et al. 2018, S. 153) werden Anschlüsse an kontextuelle Diskurse und die in der Situation verfolgten (bisweilen konfligierenden) Interessen ver-

zeichnet. Positionsmaps schließlich kartografieren, welche diskursiven Positionen die Situation bestimmen, aber gegebenenfalls auch als „Ort[e] diskursiven Schweigens“ (vgl. das Beispiel in Clarke et al., 2018, S. 169) marginalisiert werden.

Die für den vorliegenden Beitrag akzentuierten *Relational Maps* experimentieren mit möglichen Beziehungen der in den *Situational Maps* verzeichneten Elemente. Akzentuiert wird die Frage, was für den Fokus *Materialität* bedeutsam ist und einen Unterschied macht: „Who and what else may matter in this situation? What other elements may make a difference in this situation?“ (Clarke et al., 2018, S. 127). Es geht nicht mehr – wie in der GTM – darum, Kontextbedingungen oder Kausalitäten in Handlungsgefügen zu entdecken; vielmehr werden Kategorien wie *Bedingung* oder *Kausalität* selbst zum Gegenstand eines fragenden und aktiven relationierenden Tuns durch die Forscherin.

Bei der Herstellung von *Relational Maps* wird einzeln jedes Element probeweise in den Mittelpunkt einer *Map* gezogen und Eigenschaften der Verbindungen zu anderen Elementen (Clarke, 2012, S. 141) durch Fragen, Memoschreiben und die Eintragung zeichnerischer Elemente konstruiert. Dieses Vorgehen wird mit der Abb. 1 beispielhaft gezeigt. Diese *Map* wurde eigens für die hier vorliegende Publikation konstruiert, um das Interesse für die Materialität der Praktiken im Projektkontext nachvollziehbar zu machen.[6] Im Sinne der Anschaulichkeit wurde die *Map* aus verschiedenen Varianten integriert und stark vereinfacht. Sie stellt nunmehr lediglich einen Ausschnitt aus den *Maps* dar, die im gesamten Prozess der Analyse angefertigt wurden. Zudem soll Abb. 1 zeigen, wie Anteile der unmittelbaren Datenarbeit (Kodierung und Sequenzanalyse) in die *Map* integriert werden (vgl. Brück et al., 2023). Dabei wird mit Nicolinis (2009) Verfahren des „zooming in“ und „zooming out“ (Nicolini, 2009, S. 1391) gearbeitet: Ausgehend von einer empirisch dichten Sequenz („zooming in“, Nicolini, 2009, S. 1400) werden deren Praktiken mit ihren kontextuellen Bezügen befragt („zooming out“, Nicolini, 2009, S. 1407). So werden verankerte Datenanalysen und ihre abstrahierenden Kategorien mit für sie relevanten Diskursen relationierbar.

5 Erprobung der Heuristik: Das Arbeitsblatt als wirkmächtiger Akteur im FU

Ein zentrales Ding des FU ist – neben dem Lehrwerk – das Arbeitsblatt (AB), das im Folgenden als wirkmächtiger Akteur beschrieben wird. Die Praktiken, in die ABs involviert sind, gelangten zunächst aufgrund ihrer quantitativ augenfälligen Präsenz ins Interesse. ABs sind – um den Titel des Beitrags aufzugreifen – ein Beispiel für die Dinge, mit denen im FU Wörter gemacht werden. In Abb. 1 wird das AB im Sinne der Frage, wofür es bedeutsam ist und wofür es einen Unterschied macht, in die Mitte einer *Relational Map* gezogen (vgl. Clarke et al., 2018, S. 141–144). Der Anschaulichkeit halber wurde der *Map*-Auszug für den vorliegenden Text mit Verweisen (Zahlen in Klammern) versehen. Dieses Vorgehen findet sich bei Clarke nicht, soll hier jedoch dem Nachvollzug der Rela-

6 Die *Maps* werden mit der Whiteboard-App *Freeform* hergestellt, die auf Geräten der Firma Apple vorinstalliert ist.

tionierung dienen. Auch die Anzahl der Verbindungslinien wurde der Anschaulichkeit halber reduziert. Exemplarisch verweisen die in Abb. 1 verzeichneten Linien auf die Relationierungen, die für die Detailanalysen (vgl. Abs. 5.1–5.3) akzentuiert werden.

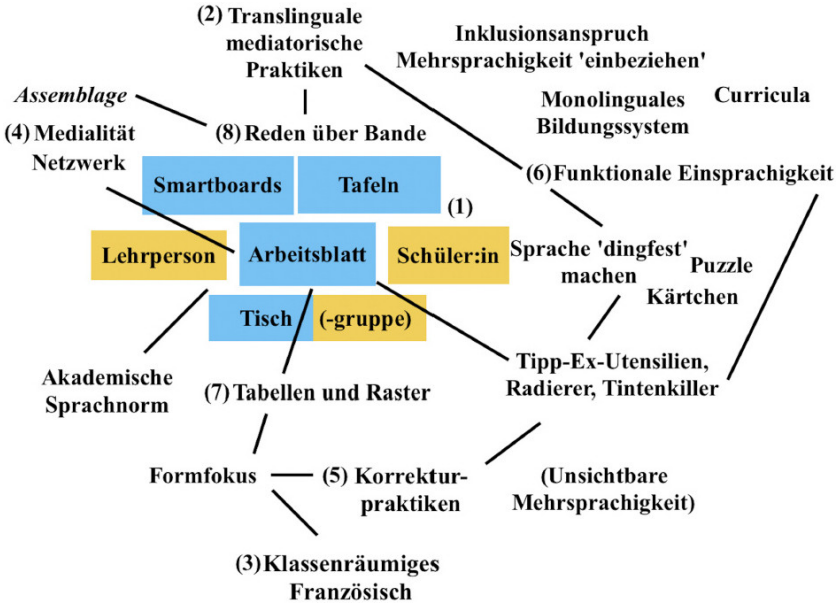


Abbildung 1: Konstruktion einer relationalen *map* aus dem PU (Quelle: eigene Darstellung)

In Abb. 1 wird zunächst im „zooming in" (Nicolini, 2009, S. 1391) das AB selbst als vernetzt funktionierendes Ding kartografiert (vgl. Abs. 3.4). Bezugspunkt ist eine Unterrichtssequenz, in der die Interaktion zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren (vgl. Abs. 3.5) als besonders dicht wahrgenommen wurde. Die Lehrperson verteilt im Verlauf der Sequenz mehrere aufeinander Bezug nehmende Arbeitsblätter, die der Vorbereitung einer mündlichen Präsentation dienen sollen. Das „zooming in" wird durch viereckige Felder in der *Map* sichtbar gemacht (1). Das Gefüge zeigt, wie die menschlichen (gelb) und nicht-menschlichen Akteure (blau) sich zueinander verhalten. Mitspieler der ABs sind Tafeln, Smartboards, Handys und Tablets sowie (Lehr-)Bücher. Diese liegen auf Tischen und bringen dadurch Schüler:innen zur Arbeit zusammen. Tische sind dabei insofern Akteure, als sie zwar materiell verfasst sind, ihre spezifische Anordnung aber zur Gruppenarbeit aufruft. Der Tisch als Ablage und in Form einer Tischgruppe strukturiert demnach das soziale Gefüge des Unterrichts als Akteur.

Das relationale *Mapping* befragt das zentrale Element *Arbeitsblatt* in seinem Zusammenhang zu anderen Elementen der Situation und hält diesen Prozess in Memos fest (vgl. Clarke et al., 2018, S. 107). Dabei werden auch übergeordnete Diskurse und Kontexte relationiert, was *Relational Maps* bereits in die Nähe der *Maps* sozialer Welten und Arenen rückt. Für das Beispiel in Abb. 1 wurde ein Akzent auf die (Zwischen-)Ergebnisse der Datenarbeit des PU (Kodierung und Sequenzanalyse) gelegt. Diese fließen als Elemente

in die *Map* ein. Dabei handelt es sich um sowohl bereits abstrahierte Konzepte der *Grounded Theory* wie z. B. die *translingualen mediatorischen Praktiken* (2) oder das *klassenräumige Französisch* (3) (vgl. Abs. 3.3) sowie die neu erarbeiteten *Sehhilfen* für den Fokus Soziomaterialität (hier unter (4) mit Elementen wie *Netzwerk*, *Assemblage*, *Medialität* exemplarisch verzeichnet). Das „zooming out" (Nicolini, 2009, S. 1392) nimmt weitere Relationierungen einzelner Elemente der Situation vor und bringt dabei die Praktiken und ihre Elemente mit theoretischen Diskursen zusammen. Die Relationierung stellt Verbindungen von Micro- und Macroebene her und fragt danach, wie Kleinstpraktiken – z. B. Radieren als Korrekturpraktik (5) – mit Normen des Klassenzimmers – z. B. Einsprachigkeit (6) – zusammenhängen und wie sie Praktiken des Arbeitsblatts mitkonstituieren und damit einen Anteil an der Komplexität der Situation ausmachen.

Ergänzend zu diesem orientierenden Blick auf beispielhafte Elemente und Verfahren des *Mapping* werden im folgenden Abschnitt exemplarische Analyseschritte detaillierter nachgezeichnet. Diese sind das Ergebnis einer Reihe immer wieder neu variierter *Mappings* und diese begleitender Memos, welche hier nicht mehr im Detail abgebildet werden. Die Analysen der nächsten Abschnitte rekurrieren jeweils auf mehrere *Maps* und Memos, die im Sinne dichter Beschreibungen narrativiert werden.

5.1 Das Arbeitsblatt zwischen *Scaffolding* und sprachlicher Verkürzung

Zunächst war geplant, Arbeitsblätter und Tafeln in voneinander getrennten Analyseschritten zu betrachten. Die Relektüre der Beobachtungsprotokolle sowie die Sequenzanalyse machten dieses Vorhaben obsolet, denn beide Elemente können nicht getrennt voneinander analysiert werden, da sie in ihrem permanenten Verweis aufeinander (1) bereits eine Einheit bilden (vgl. Abs. 5.2). Lehrperson, Tafeln und Arbeitsblätter bilden ein „hybrides Kontinuum" (vgl. Clarke, 2012, S. 128). Bei der Hervorbringung der fachunterrichtlichen Ordnung interessiert also nicht nur, was die Schüler:innen mit den Arbeitsblättern tun, sondern umgekehrt auch, was die Arbeitsblätter mit den Schüler:innen tun, bzw. diese tun lassen (vgl. Pennycook, 2018, S. 121).

Als Mitsprechende im Unterricht geben Arbeitsblätter Auskunft zum sprachlich-kulturellen Wissen des FU. Sie repräsentieren die französische Sprache und weitere Gegenstände des Unterrichts, indem diese auf der Fläche eines Papiers vergegenständlicht werden. Bereits diese Prozedur macht die Gegenstände gleichzeitig zu Material und Medium. Leicht (2023, S. 837) schreibt mit Bezug auf medientheoretische Arbeiten den Dingen eine Mittlungsfunktion zu, bei der die Medialität an die Materialität gebunden ist (4): Dieser Zusammenhang gilt sowohl bei der inhaltlichen Vermittlung (z. B. durch die Repräsentation von Texten zum Thema des Unterrichts), wie auch bei der Vermittlung zwischen weiteren Akteuren wie Lehrperson, Buch, Mitschüler:innen (z. B. indem das Arbeitsblatt auf dem Tisch zur kollaborativen Bearbeitung einer Aufgabe auffordert).

Arbeitsblätter sind im FU verschiedenartig verfasst. Manche enthalten buchstäblich verbindende Elemente, beispielsweise in Form angeklebter Notizstreifen, auf denen Ergebnisse vorangegangener Arbeitsphasen, Informationen oder Arbeitsaufträge verzeichnet sind. Kodes wie *Remplir – une grille/un tableau* oder *Prendre des notes* verweisen sowohl auf seine Form wie auch darauf, was mit dem Arbeitsblatt getan werden soll. In

fachdidaktischer Perspektive handelt es sich um ein *Scaffolding* im Sinne eines den Lernprozess unterstützenden Gerüsts, an dem die Schüler:innen sich bei der Bearbeitung einer Aufgabe orientieren können. In den Protokollen und Videos wird dies sichtbar: In Auseinandersetzung mit Arbeitsblättern finden inhaltliche Bedeutungsaushandlungen statt, bei denen die Schüler:innen verschiedene Sprachen mobilisieren und dabei meist Inhalte auf Deutsch hervorbringen, die anschließend ins Französische gemittelt werden, wobei auf Ressourcen wie Wörterbücher, Modelltexte im Lehrwerk oder die *umhergehende Lehrperson* (vgl. Abs. 4.1) zurückgegriffen wird.

Die Verfasstheit von Arbeitsblättern als Raster oder Tabelle ist dabei nicht zwingend, wenngleich in den Protokollen quantitativ auffällig. Diese Art der Materialität regt auch eine durch diese Form bereits präfigurierte Sprachpraxis an. Die Gebrauchssuggestion von Raster und Tabelle ist, Sprache im Stichwortformat zu gebrauchen und (auf dem Arbeitsblatt) zu repräsentieren. Das, was als Gerüst helfen und ermöglichen soll, ist gleichzeitig dahingehend handlungsleitend, dass es zu einem isolierenden Sprachgebrauch aufruft, dessen Beitrag zu längeren mündlichen Äußerungen weiterhin fraglich bleibt. Die schiere Menge solcher Materialien ist auffällig. Die Philosophin Cassin (2014, S. 12) sieht uns „in Rastern ersticken". Auch wenn sich ihre Beobachtungen auf standardisierte Evaluationsformate beziehen, scheint deren Art der Wissensrepräsentation und -bearbeitung sich auch auf andere Situationen übertragen zu lassen (Portfolios und didaktische Checklistenformate spielen in Cassins Studie zur Omnipräsenz evaluativer Verfahren in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens eine prominente Rolle). Beim *Mapping* wurde hier die Frage gestellt, ob die materielle Ähnlichkeit vieler didaktischer Arbeitsblätter mit den von Cassin untersuchten Evaluationsinstrumenten auf beiden gleichermaßen eingeschriebene Strukturen verweisen könnte (vgl. Haubold, 2023, S. 194): Was als *Scaffolding* intendiert ist, wird gehandhabt wie eine Checkliste oder ein korrekt auszufüllendes Raster (7). Diese Frage kann neue Perspektiven für die Beobachtung von *Scaffolding* ermöglichen.

5.2 Reden über Bande *revisited*: Was macht einen Unterschied?

Arbeitsblätter bilden zentrale Knotenpunkte des FU als Netzwerk und tragen zu seiner Dynamik bei. Sie sind der Kategorie *Reden über Bande* (8) zugehörig (vgl. Abs. 4.1). Im Verbund mit weiteren Arbeitsblättern und Projektionsflächen materialisiert es meist den Arbeitsplan des FU: Die Aufgabenformulierung geht im FU weit über eine verbale Ansage der Lehrperson, was zu tun sei, hinaus. Arbeitsblätter, Tafeln und Smartboards sprechen dabei mit: Sie verteilen mit der Lehrkraft gemeinsam Thema, Handlungsanweisungen sowie das Material, mit dem etwas zu tun ist. Wolf und Thiersch (2023, S. 73) sprechen hier von einer „Dauervisualisierung". Die Bezüglichkeit der an diesen Aufforderungen beteiligten menschlichen und nicht-menschlichen Akteure ist durch Sprachwechsel, Positionen im Raum, Aufruffolgen und Blickrichtungen strukturiert, welche zu den zentralen mediatorischen Praktiken des FU zählen.

Die Praktik des *Redens über Bande* kann durch das *Mapping* für das Interesse an Materialität ausdifferenziert werden: So macht es beispielsweise einen Unterschied, ob mit Tafel oder Smartboard gearbeitet wird. Der verschiedene Gebrauch hat dabei offen-

bar mit den technischen Möglichkeiten zu tun, welche die Geräte bieten. So wurde in der Sequenzanalyse rekonstruiert, dass Bewegungen des Klickens und Wischens auf dem Smartboard sich oftmals an einer vorweg erstellten Präsentation vollziehen, die im Unterrichtsverlauf nicht mehr verändert wird. Der hier vorrangig vergebene Kode *Erscheinen* (von etwas auf einer Projektionsfläche) ist an das Smartboard gebunden. Einen Unterschied markiert der Tafelanschrieb, der oftmals eine zeitliche und diskursiv-aushandelnde Dimension enthält, welche mit dem Kode *Entstehen* belegt wurde. In der *Map* erscheinen Tafeln und Smartboards deshalb als Akteure getrennt voneinander (1). Ohne dass diese Gebräuche zwingend und ausschließlich wären, lässt sich doch vermuten, dass diese „Gebrauchssuggestionen" (vgl. Abs. 3.2) mit der körperlichen Unmittelbarkeit des medialen Zugangs zu tun haben. Der Griff zur Kreide ist (zeit-)ökonomisch weniger aufwändig als das in der Regel notwendige mehrfache Klicken und Bedienen von Mäusen oder Menus bei der Bearbeitung einer digitalen Oberfläche.

Dabei können digitale Medien als „Kontingenzgenerator" (Hörning, 2017, S. 76) gelten: An verschiedenen Stellen im Datenmaterial wird sichtbar, wie gerade Störungen der Technik – z. B. ein Tablet, das bei einer Präsentation in den Schlafmodus übergeht – den Ablauf dominieren. Das eigentlich nur unterstützende Medium wird zum primären Handlungsschauplatz und unterbricht mit der Affordanz der Störungsbehebung die inhaltliche unterrichtliche Dramaturgie. Die Dinge machen hier also nicht nur die Wörter, sondern sie regeln offenbar auch das Verstummen. Die Suggestion, die Dauervisualisierung zu reparieren, steht hierarchisch über der Präsentation, für deren Gelingen es somit zur Bedingung gemacht wird.

5.3 Im Labor? FU als Versuchsanordnung mit gewissem Ausgang

Wenn Leicht (2023, S. 103) nach der epistemischen Funktion von Tafeln und Heften fragt und sich dafür interessiert, wie Wissensinhalte sich mit ihnen materialisieren, so ist der Wissensinhalt des FU insofern ein besonderer, als im FU Sprache immer Gegenstand und Medium zugleich ist. Auffällig sind in den Aushandlungen planerische Elemente der Sprachproduktion für das herzustellende Zielprodukt. Diese überlagern die thematischen Unterrichtsgegenstände bisweilen, sodass die Planung des Produkts selbst zum zentralen Gegenstand wird: Dafür wurden besonders treffende Zitate der Unterrichtsinteraktion aus den Protokollen als In-vivo-Kodes (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 50) vergeben: *Wir machen es so, dass…* oder *dann kannst Du doch…* zeigen das Aufgehen inhaltlicher Diskussion in der Organisation des Ablaufs zur Bearbeitung von Aufgaben.

Die Anordnung erinnert an eine Versuchsanordnung oder eine mühsam aufgestellte Kette von Dominosteinen, die durch Antippen in Bewegung versetzt wird und erstens nur einen Ablauf zulässt sowie zweitens vergleichsweise rasch vorbei ist. Zwar bemisst die Ausführlichkeit in den Beobachtungen ein Kontinuum – in der beobachteten Praxis gibt es umfangreichere und knappere Versionen. Gemeinsam ist den meisten Präsentationen jedoch ihre ungemein zeitintensive Vorbereitung, die ihrerseits primär von schriftgebundenen Nachschlage- und Korrekturpraktiken strukturiert wird. Diese erlauben einen reibungslosen Ablauf eingeübter Dialoge. In der *Map* sind hieran die Elemente *Reden über Bande*, *Formfokus* und *Korrekturpraktiken* in ihrer wechselseiti-

gen Verstrickung beteiligt: Das Gelingen des Experimentaufbaus wird im Moment der Präsentation bezeugt, deren Ausgang gewiss ist. Sprache wird hier als vereindeutigendes Handeln inszeniert, zu dem das Arbeitsblatt als *dingfest gemachte Sprache* im Sinne vorhersehbarer Korrektheit beiträgt.

6 Diskussion mit fachdidaktischem Ausblick: Die Dinge des Französischlernens (neu) befragen

Die Perspektivierung der Dinge des FU und die ersten Versuche einer Anwendung der heuristischen Fragen und Konzepte haben es ermöglicht, bisherige Beobachtungen des Projekts durch das relationale *Mapping* in neuen Zusammenhängen als bedeutungsherstellend für die Situation des FU zu erarbeiten. Das der Situation eigene *klassenräumige Französisch* funktioniert in diesem Sinne in der Tat mit Dingen, die Wörter machen. So sind – wie hier am Beispiel des Arbeitsblatts rekonstruiert – *Scaffolds* nicht nur im Sinne ihrer gerüsthaften Intention wirksam, sondern materialisieren auch weitere, einander bisweilen widersprechende Affordanzen mit.

In Wiederaufnahme der in Abs. 4 eröffneten heuristischen Perspektiven zeigt sich zusammenfassend, dass die spezifische Ökologie (Clarke, 2012, S. 65) des FU durch Praktiken bestimmt ist, in denen Materialität einen Unterschied macht, beispielsweise bei der Handhabung von digitalen und analogen Medien. Die Sprache Französisch ist hier in einer spezifischen situativen *Assemblage* (Pennycook, 2018, S. 54) räumlich distribuiert in Elementen angeordnet, die zum Üben der Sprache aufrufen und dadurch eine eigene unterrichtliche Bedeutungsherstellung ermöglichen, die sich vornehmlich auf die Produktion korrekter Dialoge fokussiert. Auf die Affordanzen der Dinge – wie z. B. Arbeitsblätter oder Projektionsflächen – wird verschiedenartig reagiert. Sie sind „Mitspieler“ (Röhl, 2016, S. 337) mit starker Stimme, die fachdidaktische Ziele auch übertönen können oder zumindest Dissonanzen zwischen den am Unterricht Beteiligten wahrnehmbar machen. Es ist beobachtbar, welcher menschliche oder nicht-menschliche Akteur sich bisweilen durchsetzt, wie beispielsweise im Fall der Aufmerksamkeitslenkung durch das Tablet im Schlafmodus.

Die Soziomaterialität des FU, wie sie durch das *Mapping* herausgearbeitet wurde, bringt dichte Beschreibungen hervor, die zu der Hypothese beitragen können, dass der FU bis in die Kleinstpraktiken hinein monolingualisierend strukturiert ist: Die Sprachwechsel zwischen (meist) Deutsch und Französisch sind dabei allerdings weniger relevant als die Herstellung zielsprachlich formal korrekter Äußerungen in festgelegten Textsortenformaten, wie die *Dinge der Korrektheit* (Radierer, Tipp-Ex-Utensilien) und die *Dinge des Spiels* (Kärtchen, Puzzles) gleichermaßen bezeugen. Die interessierende Mehrsprachigkeit des PU rückt somit in den Hintergrund und erscheint als unsichtbar. In Abb. 1 wurde sie daher in Klammern verzeichnet. Sichtbar und dingfest gemacht werden die Praktiken des formfokussierenden klassenräumigen Französisch, für welches lebensweltliche Mehrsprachigkeit keine konstituierende Rolle bei der unterrichtlichen Bedeutungsaushandlung einnimmt.

6.1 Die Rekonstruktion im Kontext Mehrsprachigkeit

Das Ziel des PU ist die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken des Unterrichtsalltags. Die Materialien, menschlichen und nicht-menschlichen Akteure tragen zu den mehrsprachigen Praktiken des FU bei. Mehrsprachige kommunikative Aushandlungsprozesse, die sich vornehmlich auf die Themen des Unterrichts beziehen, sind allerdings selten beobachtbar. So erscheint das *klassenräumige Französisch* zwar als eine Sprache, die plurale semiotische Ressourcen aufruft, ihr Fluchtpunkt bleibt aber eine Sprachproduktion, die von Monolingualität, grammatisch-formaler Korrektheit, kommunikativer Vorhersehbarkeit und Schriftlichkeit bestimmt ist. Wenn oben nach den kommunikativ-öffnenden Strukturen gefragt wurde, die eine mehrsprachige Bedeutungsaushandlung produktiv zulassen und fördern, so legen die Analysen dieses Beitrags nah, dass die materielle Verfasstheit der fachunterrichtlichen Ordnung diese erschweren dürfte.

Die fachliche Ordnung des Unterrichts ist soziomateriell derart präfiguriert, dass die Orientierung am Sprachsystem und seinen isolierten Elementen sowie das Kippen inhaltlicher in organisatorische Aushandlungsphasen nicht nur mehrsprachigen, sondern überhaupt partizipativ-schülerorientierten Anliegen sprachlicher Lernprozesse entgegenwirken. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Unterrichtsrekonstruktionen, die mit der SitA (z. B. Dumiak, 2024), konversationsanalytisch (z. B. Schwab, 2009) oder mit der Dokumentarischen Methode arbeiten: Bonnet und Hericks (2020) stellen in ihren Rekonstruktionen der Praxis kooperativen Lernens ebenfalls Formorientierung und „Durchprozessierung“ (Bonnet & Hericks, 2020, S. 427) als Merkmale des Englischunterrichts heraus.

6.2 Von der Rekonstruktion zur Konstruktion: Die Dinge fachdidaktisch weiterbefragen

Das Interesse für den verstehenden Nachvollzug von Ding-Praktiken generiert keine unmittelbaren Hinweise für die Unterrichtspraxis. Dennoch können die Ergebnisse der Rekonstruktion sowie des *Mappings* mittelbar eine Reflexion – und damit auch Veränderungen – der Unterrichtspraxis anstoßen. Diese beziehen sich beispielsweise auf Unterrichtsmaterialien und eine Sensibilität dafür, dass diese gegebenenfalls nicht (nur) die Interaktionen initiieren, die sie intendieren. Ihre Affordanzen verstricken die am Unterricht Teilnehmenden in komplexere Handlungsketten, bei denen auch bislang unbeachtete Verbindungen die Bedeutungsaushandlung beeinflussen. Die Relationierungen der *Map* in Abb. 1 versuchen, einige dieser Verbindungen sichtbar zu machen. Für die Unterrichtspraxis können sie sensibilisierend wirken und helfen, mögliche Zusammenhänge zwischen normativen Forderungen und unterrichtlicher Realität kritisch zu beleuchten und bei der Suche nach neuen Zusammenhängen Fragen immer wieder neu zu stellen (vgl. Abs. 3.4). Bei der Erstellung von Materialien wie Arbeitsblättern oder deren Vernetzung mit anderen Medien kann das Wissen um deren Affordanzen dazu genutzt werden, mit anderen Formaten zu experimentieren: Wie genau können Räume mehrsprachiger Aushandlung eröffnet werden und welchen Beitrag können veränderte Materialitäten dazu gegebenenfalls leisten? Wie laden Arbeitsblätter zum kreativen Ideensammeln und thematischer Durchdringung ein statt zu verengend-isolierendem Sprachgebrauch?

Was passiert, wenn auf multimodale Dauervisualisierung verzichtet wird? Wie kann die primäre Aufmerksamkeitslenkung durch Geräte umgelenkt werden?

Die Handlungsketten des *klassenräumigen Französisch* zu variieren, indem beispielsweise andere oder verfremdende Materialien eingesetzt werden, kann die unterliegenden Normen sichtbar und damit veränderbar machen. Ähnlich wie sich Künzler (im Erscheinen) für ein „Mitspracherecht" der Dinge ausspricht, können im FU sowie durch Raumwechsel an außerschulische Lernorte Veränderungen der Situation erprobt werden, die für die praktischen Gebrauchsweisen sensibilisieren und alternative Räume für Unterricht und Forschung eröffnen: Zwar wird der schulische Habitus auch in außerschulischen Lernräumen wie Lehr-/Lernlaboren sichtbar (vgl. Schädlich & Schröter, 2025), aber in veränderter Form. In derlei Szenarien kann es also möglich werden, einzelne Elemente so zu verändern, dass das, was einen Unterschied macht (vgl. Latour, 2010, S. 123), sich im besten Falle beobachten lässt. Verfremdende Elemente einzuspielen und gleichzeitig zum Forschungsgegenstand zu machen, erscheint als plausibler Ansatz, Unterricht zu verändern, ohne dabei naiven Kausalitätsannahmen didaktischer Wirksamkeit oder materieller Agentialität zu unterliegen.

Literatur

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

Ballweg, S. (2022). Anticipating expectations. Family Language Policy and its Orientation to School System. *International Journal of Multilingualism*, 19(2), 251–268. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2033756

Bangou, F., & Waterhouse, M. (2021). Regards neo-matérialistes sur la didactique des langues. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 302–313. https://doi.org/10.3138/cmlr-77.4.002

Belliger, A., & Krieger, D. (2014). „Netzwerke von Dingen". In S. Samida, M. K. H. Egert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 89–96). Metzler.

Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Gunter Narr Verlag. https://doi.org/10.24053/9783823394273

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand B. (Hrsg.). (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). UVK Verlag. https://doi.org/10.36198/9783838544977

Brück, J., Mikats, J., & Weyrich, K. (2023). Kombination von Kodieren und Mappen: Erfahrungen und Möglichkeiten. In L. Gauditz (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 297–314). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_18

Cassin, B. (Hrsg.). (2014). *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*. Mille et une nuits.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.

Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretative Turn* (2. Aufl.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781483398129

Dumiak, G. (2024). Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey, & S. Strauss (Hrsg.), *Differenz(de)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 134–150). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6076-08

Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. CUP.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203849088

Haubold, R. (2023). Nur den Akteurs-Begriff „geklaut"? Anknüpfungspunkte und Potenziale der Akteur-Netzwerk-Theorie für die Definition des Akteurs-Begriffs und Beachtung des Nichtmenschlichen in der Situationsanalyse. In L. Gauditz (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 187–204). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_12

Heller, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice. In Heller, M. (Hrsg.), *Bilingualism: A Social Approach* (S. 1–22). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596047_1

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-003

Hörning, K. H. (2017). Wissen in digitalen Zeiten. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 69–85). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839439456-005

Künzler, S. (erscheint). Mit möglichen Relationen spielend „Kultur" verhandeln – kulturwissenschaftliche Ansätze zur Gestaltung der Lehr-Lernpraxis. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie II: Kulturelles Lernen interdisziplinär weiterdenken – Fremdsprachenforschung, Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaften* (S. 303–322). Metzler.

Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für einen neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (4. Aufl.). Suhrkamp.

Leicht, J. (2023). Überblick und Einblicke – Tafeln und Hefte als Medien der öffentlichen Wissensproduktion im Unterricht. In M. Schiefner-Rohs, C. Heymann & I. Neto Carvalho (Hrsg.), *Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken. "Ein-Blick" in Projekte der Schul- und Unterrichtsforschung in einer Kultur der Digitalität* (S. 103–119). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6020-07

Leineweber, C., Waldmann, M., & Wunder, M. (Hrsg.). (2023). *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5979

Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329–336. https://doi.org/10.25656/01:5953

Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connection. *Organization Studies*, 30(12), 1391–1418. https://doi.org/10.1177/0170840609349875

Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315457574

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401

Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0

Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-016

Schädlich, B. (2021). Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(2), 181–202.

Schädlich, B. (2022a). „‚Das Sprechen verhandeln': Elemente einer *grounded theory* mehrsprachiger Praktiken des Französischunterrichts". In E. Wilden, L. Alfes, K. Cantone-Altintas, S. Cikrikci, & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (S. 352–366). wbv.

Schädlich, B. (2022b). „Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts". *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, 3(3)*, 73–88. https://doi.org/10.25656/01:25429

Schädlich, B. (2024). Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging: Dilemmata eines Konzepts aus der Sicht der Schulfremdsprachen jenseits von Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(2), 77–102. https://doi.org/10.48694/zif.3998

Schädlich, B. (in Vorbereitung). Mehrsprachigkeit und Ethnografie: Translinguale und mediatorische Praktiken des klassenräumigen Französisch am Beispiel einer Fallgeschichte zum Lernen der Uhrzeit. In K. Göbel & L. Schmelter (Hrsg.), *Empirische Zugriffe auf Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse und methodologisch-methodische Herausforderungen*. Peter Lang.

Schädlich, B., & Schröter, L-J. (2025). Außerschulische Lernorte und die *simulation globale* als Grenzräume: Der schulische Habitus als Grenzgänger. In N. Kulovics, O. Mentz & T. Raith (Hrsg.), *Grenzen, Grenzräume, Entgrenzungen: Perspektiven in der Fremdsprachenforschung* (S. 411–427). wbv.

Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State University Press. https://doi.org/10.1515/9780271023717

Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag empirische Pädagogik.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Wei, L. (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), S. 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Wolf, E., & Thiersch, S. (2023). Digitale Dinge im schulischen Unterricht. Zur (Re)-Produktion pädagogischer Sozialität unter dem Einfluss neuer medialer Materialitäten. In C. Leineweber, M. Waldmann & M. Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung (S. 66–84)*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5979-05

ZISU (2015). *Dinge, Wissen, Fachkulturen. Materialitäten in Unterricht und Schule* (Gesamtheft). https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1

Mehrsprachigkeit oder doch (nur) Zweisprachigkeit?

Zum Konstrukt Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Diskursen[1]

Nicole Marx[2]

Abstract

Terminological precision is a prerequisite for coherent academic discourse – and a particular challenge in rapidly evolving research fields. A prominent case in point is the terminological pair *Mehrsprachigkeit* (multilingualism) and *Zweisprachigkeit* (bilingualism), whose use in both scholarly and public discourse is far from uniform. This corpus-based study investigates how these terms and their word families (denoted as *mehrsprachig**, *zweisprachig**) are used in German-language media and academic discourse, tracing semantic shifts over three decades. Three corpora are analyzed: the largest written newspaper corpus of German (the IDS W-Archiv), articles from *DIE ZEIT* and *taz*, and contributions to the *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF). Results show, first, that the noun *Mehrsprachigkeit* has increased markedly in use since 2000, while the adjective *mehrsprachig* has remained proportionally stable. Second, the contexts in which *mehrsprachig** and *zweisprachig** appear differ substantially – both across corpora and within academic discourse. Third, the use of *zweisprachig** remains semantically quite consistent, while *mehrsprachig** increasingly functions as a hypernym. On this basis, the study argues for a more deliberate and transparent use of both terms in academic discourse.

1 Begriffe und Konstrukte in der Fremdsprachenforschung und im öffentlichen Diskurs

Theoretische und methodologische Entwicklungen führen in der Wissenschaft immer wieder zu terminologischen Verschiebungen. Solche Dynamiken eröffnen neue Perspektiven, machen aber zugleich die Notwendigkeit deutlich, Begriffe präzise zu fassen und kritisch zu reflektieren; denn wie wir über Sprache sprechen, prägt maßgeblich, wie wir Sprache verstehen, in wissenschaftlichen wie in öffentlichen Kontexten.

1 Erste Daten aus diesem Projekt wurden auf der GAL-Tagung 2014 präsentiert. Eine frühere Version der Analysen wurde in Marx (2024) veröffentlicht. Alle Rohdaten sind auf OSF zu finden: https://osf.io/qhk56/

2 Prof. Dr. Nicole Marx, Universität zu Köln, Mercator-Institut für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, n.marx@uni-koeln.de

Dies zeigt sich besonders dort, wo Fachbegriffe in unterschiedliche Diskursgemeinschaften diffundieren und dabei Bedeutungsverschiebungen erfahren. Ein anschauliches Beispiel ist die teils überlappende, teils kontrastive Verwendung des Begriffs *Interkulturalität* und des deutlich später in die Diskussion eingeführten Begriffs *Transkulturalität*, wobei sich letzterer stärker auf grenzüberschreitende, dynamische Prozesse kultureller Begegnung beziehen soll (vgl. u. a. Kramsch, 2010; König et al., 2022). Solche begrifflichen Verschiebungen spiegeln nicht nur veränderte theoretische Positionen wider, sondern können auch Wahrnehmungen beeinflussen und konzeptuellen Wandel vorantreiben.

Besonders interessant – und gleichzeitig problematisch – sind Verschiebungen, wenn sie potenziell Auswirkungen im öffentlichen Diskurs begleiten oder auch beeinflussen. Hierzu gehört das Begriffspaar *Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit*. Beide Begriffe haben in den letzten Jahrzehnten in der linguistischen Forschung, in bildungspolitischen Leitlinien (vgl. insbesondere Europarat, 2001, aber auch diverse Publikationen der KMK, z. B. bereits Kultusministerkonferenz, 2004, S. 16) und in medialen Diskursen an Prominenz gewonnen.[3] Allerdings ist ihre Verwendung keineswegs einheitlich, wie in folgendem Auszug aus dem Jahr 2012 schon deutlich wird: „Grundschullehrkräfte sollen die *Mehrsprachigkeit* der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und *Deutsch als Zweitsprache* vermitteln können" (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012; Hervorhebung durch Autorin). Diese unterschiedlichen Definitionen, disziplinären Perspektiven und gesellschaftlichen Rahmungen führen zu teils widersprüchlichen Schlussfolgerungen und laufen Gefahr, auch für gesellschaftlich relevante Kontexte (Politik, Bildung) relevante Erkenntnisse fehlerhaft zu interpretieren: „As applied linguists know very well, how we use language both constructs and reflects our understanding. It is therefore important that we use terms that do justice to our concerns" (Larsen-Freeman, 2015, S. 491).

Der vorliegende Beitrag nimmt diese beobachtete terminologische und konzeptuelle Vielfalt, der jedoch bisher nicht systematisch nachgegangen wurde, zum Ausgangspunkt. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit* – sowie die zugehörigen Adjektive *mehrsprachig* und *zweisprachig* – in unterschiedlichen Diskursen verbreitet haben und welche Bedeutungszuschreibungen und Verwendungskontexte mit ihnen verbunden sind. Dabei steht der kontrastive Vergleich beider Wortfamilien im Mittelpunkt der Analyse, um semantische Verschiebungen und begriffliche Unschärfen sichtbar zu machen.

Das Erkenntnisinteresse des Beitrags ist damit dreifach: Erstens soll empirisch rekonstruiert werden, wie sich der relative Gebrauch beider Wortfamilien über drei Jahrzehnte hinweg verändert hat. Zweitens soll untersucht werden, in welchen inhaltlichen Kontexten die Begriffe jeweils verwendet werden – und ob sich diese Kontexte in wissenschaftlichen und medialen Diskursen unterscheiden. Drittens soll geprüft werden, inwiefern die Begriffe tatsächlich das bezeichnen, was ihr Wortsinn nahelegt: *zweisprachig*

3 So wird in den im Rahmen des vorliegenden Projekts durchgeführten Analysen deutlich, dass die Begriffe in den öffentlichen Medien (hier: IDS W-Korpus) insgesamt erst 1991 in dreistelliger Zahl vorzufinden sind, und seit 1997 kontinuierlich vierstellig.

für den Gebrauch von zwei Sprachen, *mehrsprachig* für den Gebrauch von mehr als zwei Sprachen (vgl. u. a. Aronin, 2022; Stavans & Jessner, 2022). Die Analysen stützen sich auf drei Korpora: das größte deutsche Zeitungskorpus (W-Archiv des IDS), Artikel aus *DIE ZEIT* und der *taz* sowie Beiträge aus der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF). Die Ergebnisse sollen zur kritischen Reflexion von Begriffspräzision im wissenschaftlichen wie im öffentlichen Diskurs beitragen und Impulse für eine terminologisch konsistentere Forschungspraxis geben.

2 Mehrsprachigkeit im Spiegel fachlicher und medialer Diskurse

2.1 Mehrsprachigkeit als Kontrastbegriff zu Zweisprachigkeit

Mit dem Aufkommen der Mehrsprachigkeitsforschung in den späten 1990er-Jahren wurde die Notwendigkeit deutlich, das bisherige Verständnis von Mehrsprachigkeit grundlegend zu überdenken. Über Jahrzehnte hinweg dominierten dichotome Gegenüberstellungen wie *einsprachig vs. zweisprachig* oder *Erst- vs. Zweitsprache*, bis sich zeigte, dass diese Kategorien der Vielfalt realer Lernsituationen nicht gerecht werden. Der besonderen Situation von Lernenden einer zweiten oder weiteren Fremdsprache und/oder mehrsprachigen Sprechenden in einer Vielzahl von Erwerbs- und Lernkontexten sollte Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Dabei wurde der Begriff *mehrsprachig* zunehmend entweder synonym zu *zweisprachig* verwendet (vgl. Kramsch & Jessner, 2015) oder – im Gegensatz dazu – genutzt, um den Erwerb oder den Gebrauch von drei oder mehr Sprachen zu bezeichnen. Diese (quantitative) Differenzierung steht, neben anderen theoretischen Perspektiven (für eine Diskussion hierzu s. Berthele, 2020), weiterhin im Zentrum zahlreicher zentraler Publikationen. So bestimmt Aronin (2022, S. 2) in ihrem Einführungswerk recht stringent: „Bilingualism is the use and acquisition of two languages or dialects. Multilingualism [is] the use and acquisition of three or more languages“, eine Definition, die auch dem *Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* zugrunde liegt, das die „uniqueness of early multilingual development in children growing up with more than two languages in contact“ hervorhebt (Stavans & Jessner, 2022, Klappentext; vgl. auch Pavlenko, 2011; Fäcke & Plikat, 2025). Und das zentrale Publikationsorgan der International Association of Multilingualism, das *International Journal of Multilingualism*, ruft explizit zu Beiträgen auf, die über die Behandlung zweisprachiger Lern- und Erwerbskontexte hinausgehen: „The journal is interdisciplinary and seeks to go beyond bilingualism and second language acquisition by developing the understanding of the specific characteristics of acquiring, processing and using more than two languages.“ Die begriffliche Abgrenzung dient dabei auch als Versuch, komplexe sprachliche (Erwerbs-)Situationen in praxisrelevanten Feldern wie Testen und Prüfen nicht vorschnell zu vereinfachen: „A continuing emphasis on bilingual students has created a significant gap in testing and assessment research. This book addresses the need for research and guidance on testing multilingual students“ (Angelis, 2021, Klappentext).

2.2 Entwicklung der Differenzierung einsprachig – zweisprachig – dreisprachig

Historisch scheint insbesondere im Rahmen der (frühen) Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung *Mehrsprachigkeit* explizit kontrastiv zur *Zweisprachigkeit* gefasst worden zu sein. Der Versuch, das Konstrukt differenziert und theoretisch anschlussfähig zu definieren, spiegelt sich auch in der Abkehr von der Dichotomie *Einsprachigkeit – Zweisprachigkeit* wider, die nun als Trichotomie aufgeführt wird: *einsprachig, zweisprachig, mehrsprachig*.

Die explizite Forschung zur Drei- und Mehrsprachigkeit i. S. v. ‚Lernen/Erwerb von mehr als zwei Sprachen' nahm international erst in den 1990er-Jahren Fahrt auf und wurde in Folge oft als *Tertiärsprachenforschung* bezeichnet.[4] Vorreiter hierzu waren vereinzelte Studien schon in den 1970er-Jahren, die sich v. a. mit der Analyse von Fehlern beschäftigten, die durch den Einfluss einer bereits gelernten Fremdsprache zu begründen waren (z. B. de Vriendt, 1972). Im deutschsprachigen Raum wurde die Tertiärsprachenforschung maßgeblich durch Arbeiten aus der Fremdsprachendidaktik der Romanistik (z. B. Meißner & Reinfried, 1998), aber auch Deutsch als Fremdsprache (z. B. Bausch & Heid, 1990) geprägt. Frühe Beiträge beschäftigten sich vor allem mit Transferphänomenen beim Erlernen weiterer Fremdsprachen und legten damit den Grundstein für eine eigenständige deutschsprachige Forschungstradition (vgl. u. a. Hufeisen, 1991). Diese Arbeiten thematisierten bereits, was später als zentrales Desiderat der Mehrsprachigkeitsforschung gelten sollte: die Notwendigkeit, Lernen und Erwerb von drei oder mehr Sprachen konzeptuell von dem zweier Sprachen abzugrenzen. Eine längere Phase der begrifflichen Überlappung begann; während der Begriff *bilingual* oftmals noch als Sammelbezeichnung für alle mehrsprachigen Kontexte verwendet wurde (vgl. Aronin, 2022), erschienen zunehmend Publikationen, die Unterschiede in Erwerb, Lernen, Lernstrategien oder metasprachlichen Fähigkeiten zwischen L2- und L3-Lernenden darlegten (Hammarberg, 2013).

Mit wachsendem Interesse an komplexeren Erwerbskonstellationen etablierte sich in bestimmten Kreisen die Differenzierung zwischen ein-, zwei- und drei- bzw. mehrsprachigem Erwerb zunehmend als ein zentrales Unterscheidungskriterium – und als methodische Visitenkarte für Forschende im Bereich der Mehrsprachigkeit (vgl. die Beiträge in Singleton & Aronin, 2019). Die Entwicklung L3-orientierter Modelle (zusammenfassend Aronin, 2022; Marx, erscheint) sowie deren Einbindung in pädagogische Konzepte wie den GeR (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*, Europarat, 2001, 2020) oder REPA (*Referenzrahmen für Plurale Ansätze*, Candelier et al., 2012) zeugen davon, dass sich die erweiterte Perspektive auch zumindest zum Teil theoretisch verankert hat.

2.3 Mehrsprachigkeit in den Diskursen öffentlicher Medien und der Bildungsforschung

Die Entwicklungen blieben nicht auf wissenschaftliche Diskurse beschränkt, sondern fanden Eingang in bildungspolitische Leitlinien und Diskurse. *Mehrsprachigkeit* (im Englischen werden die Begriffe *multilingual* und *plurilingual* oft synonym verwendet, zur

4 Der Terminus *Tertiärsprache* wird inzwischen wieder seltener verwendet (vgl. Marx (erscheint)).

Unterscheidung der Begriffe s. Europarat, 2020, S. 28) rückte über verschiedene Kanäle ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Ein wichtiger Impuls war das *EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* (Europarat, 1995), in dem das Beherrschen von drei Sprachen als Bildungsziel festgelegt wurde (Europarat, 1995, S. 62). Auch das Europäische Jahr der Sprachen 2001 lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit auf das Thema. Mehrsprachigkeit – im Sinne der Verwendung von mindestens drei Sprachen – wurde als zentrales Bildungsziel Europas kommuniziert. Im deutschen Sprachraum gewann der Begriff jedoch erst nach der PISA-Studie 2000 (für Deutschland s. Baumert et al., 2003) breitere öffentliche Relevanz. Allerdings wurde er hier für den spezifischen Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und v. a. im Zusammenhang mit Diskussionen zu Migrationshintergrund und Bildungsbenachteiligung thematisiert (Wiese, 2011). Die Debatte verlagerte sich weg von der Beschreibung der differenzierenden Sprachlernerfahrungen von Ein-, Zwei- und Mehrsprachigen hin zu (vermeintlichen) Defiziten in der Sprache des Bildungssystems und Nachteilen für die individuelle Bildungsbiografie. Besonders problematisch scheint, dass der Begriff *mehrsprachig* z. T. oft synonym mit *Migrationshintergrund* genutzt und für Kinder verwendet wurde, die mitunter der dritten oder vierten Generation angehörten und sogar möglicherweise nur Deutsch als Familiensprache verwendeten. Das lässt sich insbesondere in Berichten der öffentlichen Medien darstellen, wie auch Beispiele wie das folgende aus dem Korpus zeigen:

(1) Auch dass heute viel mehr Schüler als früher einen Migrationshintergrund haben und mehrsprachig aufwachsen, kommt als Ursache nicht infrage: Immigrantenkinder machen nicht mehr Fehler als ihre deutsch-monolingualen Klassenkameraden. (*DIE ZEIT*, 26.05.2013)

Nicht nur in den öffentlichen Medien, sondern auch in prägenden Studien der Bildungswissenschaften ist die Operationalisierung von *mehrsprachig* teils problematisch: (a) die DESI-Studie bezeichnet Kinder und Jugendliche als *mehrsprachig*, wenn in der Familie überwiegend Deutsch *und* eine andere Sprache gesprochen wird. Dagegen werden diejenigen mit Kennzeichnung der *Erstsprache* bezeichnet, bei denen zuhause überwiegend Deutsch (*Deutsch*) oder überwiegend eine andere Familiensprache (*nicht deutsch*) gesprochen wird (Hesse et al., 2008, S. 210; Untersuchung von Schüler:innen der Klasse 9); (b) die IGLU-Studie bezeichnet Kinder als *mehrsprachig*, in deren Familie eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, im Kontrast zu als *einsprachig* bezeichneten Kindern, bei denen ausschließlich Deutsch zu Hause gesprochen wird (IGLU-Studie, Bos et al., 2012; Untersuchung von Schüler:innen der Klasse 4). In beiden Fällen wird der Begriff *mehrsprachig* verwendet – unabhängig vom Sprachgebrauch außerhalb (und z. T. innerhalb, wie der Ausschluss von Teilnehmenden, die zwei oder drei nichtdeutsche Familiensprachen sprechen, aus der Kategorie verdeutlicht) des Elternhauses. Dies führt zu paradoxen Klassifikationen: So gilt ein Kind, das v. a. eine nichtdeutsche Familiensprache verwendet, in der DESI-Studie als einsprachig, in der IGLU-Studie jedoch als mehrsprachig, während Kinder, die in der Schule Deutsch als Unterrichtssprache verwenden und zusätzlich Englisch und Französisch lernen, als einsprachig gelten können.

2.4 Konsequenzen unscharfer Begriffsverwendung

Die oben angedeutete inkonsistente Begriffsverwendung spiegelt zunächst eine bereits monierte, tiefergehende konzeptuelle Herausforderung wider: In einer Gesellschaft zunehmender Superdiversität (s. Pavlenko, 2019) greifen binäre Kategorisierungen wie *einsprachig* vs. *mehrsprachig* strukturell zu kurz. Sowohl Arbeiten der Soziologie (vgl. El-Mafaalani, 2018) als auch der Bildungswissenschaften (Cummins, 2021) zeigen gerade im Zusammenhang von Bildung, dass die Verwendung von Herkunft und Sprachgebrauch als Proxy-Variablen in Bildungsstudien nicht nur empirisch unscharf, sondern auch normativ folgenreich sind, da sie Gruppen konstruieren, jedoch nicht unbedingt valide abbilden.

In den Sprachwissenschaften verweist die Tatsache, dass zentrale Fachpublikationen eine Differenzierung zwischen *zweisprachig** und *mehrsprachig** explizit thematisieren, auf den Wunsch, solche Überschneidungen besser zu vermeiden, aber auch darauf, dass der damit angestoßene diskursive Wandel längst noch nicht abgeschlossen ist. Das gilt sogar für den intradisziplinären Diskurs:

> Auch die terminologische Unterscheidung zwischen Zweisprachigkeit und M. [Mehrsprachigkeit] ist uneinheitlich. Während in der Psycholinguistik und der Zweitsprachenerwerbsforschung Bilingualismus durchaus als Form von M. angesehen wird, wird von Vertreter/innen der Tertiärsprachenforschung und auch der Fremdsprachendidaktik eine Person häufig erst dann als mehrsprachig bezeichnet, wenn sie neben der Erstsprache zwei weitere Sprachen erworben bzw. gelernt hat. (Hu, 2017, S. 248)

Insgesamt hat dies das Potenzial, nicht nur den Vergleich von Forschungsergebnissen zu erschweren, sondern auch politische und bildungspolitische Maßnahmen zu beeinflussen. Wenn Medien oder Studien unpräzise mit Begriffen umgehen – etwa wenn *einsprachige* Lerner:innen tatsächlich über Herkunftssprachen verfügen oder wenn *mehrsprachige* Stichproben faktisch einsprachige Personen umfassen – entstehen methodische Verzerrungen und irreführende Aussagen über Sprachkompetenz, Förderung und schulischen Erfolg.

Hinzu tritt eine mögliche Popularisierung des Konstrukts *Mehrsprachigkeit*. Berthele (2022) spricht hier von einer „postmodernen Terminologie-Inflation", Marshall und Moore (2018, S. 20) von einer „panoply of lingualisms" und erklären dies in ihrem Text wie folgt:

> Today, scholars […] face an array of terminology with reference to what used to be called bilingualism, multilingualism, and codeswitching: we now have translanguaging […], codemeshing […], polylingualism […], metrolingualism […], and plurilingualism. Each term has its own particular focus, history, contexts, and ideological connections, as well as proponents and detractors.

Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen und diskursiven Ambivalenzen untersucht der vorliegende Beitrag, wie sich die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit* in unterschiedlichen wissenschaftlichen, bildungspolitischen und medialen Foren verbreitet haben und welche Bedeutungszuschreibungen ihnen jeweils zugrunde liegen.

Er knüpft damit an neuere Arbeiten an, die die Begriffsnutzung von *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* kritisch reflektieren und Differenzierungen zwischen wissenschaftlicher und öffentlicher Sprachverwendung sichtbar machen (vgl. Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2015; Berthele & Vanhove, 2021).

3 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Zweisprachigkeit* sowie ihre adjektivischen Formen in verschiedenen Diskursen unterschiedlich verwendet werden. Ziel ist es, diese Unterschiede empirisch zu rekonstruieren und semantische Verschiebungen über drei Jahrzehnte sichtbar zu machen. Dazu werden vier Forschungsfragen (FF) verfolgt, die auf unterschiedlichen Korpora basieren und im Folgenden jeweils dem zugrundeliegenden Datenmaterial zugeordnet sind.

Die ersten beiden Forschungsfragen beziehen sich auf das W-Archiv des IDS als größtes verfügbares Zeitungskorpus des Deutschen:

- **FF 1:** Hat sich der relative Anteil der Wortfamilie *mehrsprachig/Mehrsprachigkeit* im Vergleich zur Wortfamilie *zweisprachig/Zweisprachigkeit* im medialen Schriftgebrauch zwischen 1990 und 2020 verändert? (Relative Häufigkeiten bezogen auf alle lexikalischen Tokens[5] beider Wortfamilien im Korpus)
- **FF 2:** Unterscheidet sich die Verteilung adjektivischer Formen (*mehrsprachig, zweisprachig*) und substantivischer Formen (*Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit*) im selben Zeitraum?

Die folgenden zwei Forschungsfragen werden anhand zweier Zeitungskorpora (*DIE ZEIT, taz*) sowie der Fachzeitschrift *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF) bearbeitet:

- **FF 3:** In welchen inhaltlichen Kontexten werden *mehrsprachig/Mehrsprachigkeit* und *zweisprachig/Zweisprachigkeit* in medialen und wissenschaftlichen Diskursen verwendet – und lassen sich dabei systematische Unterschiede zwischen den Korpora beobachten?
- **FF 4:** Inwiefern verweisen *zweisprachig/Zweisprachigkeit* und *mehrsprachig/Mehrsprachigkeit* in Kontexten individuellen Sprachgebrauchs auf den Gebrauch von genau zwei bzw. von drei oder mehr Sprachen – und wie konsistent ist diese Zuordnung in medialen und wissenschaftlichen Texten?

5 Token: jedes Erscheinen der zu untersuchenden Kategorie, z. B. von *mehrsprachig* in adjektivischer Form, ungeachtet der Deklination.

4 Korpusentwicklung und Analysestrategie

Zur Durchführung der Analysen wurden drei Korpora erstellt, die im Kapitel 4.1 erläutert werden. Tabelle 1 gibt im Vorfeld einen Überblick über die drei Korpora, den jeweils analysierten Zeitraum, den Umfang der einbezogenen Tokens sowie die Zuordnung der Forschungsfragen zu den einzelnen Korpora.

Tabelle 1: Überblick über Korpora, Forschungsfragen und Analyseschwerpunkte

Korpus	Zeitraum	Umfang	Analysierte FF	Analyseschwerpunkt
IDS W-Archiv	1990–2020	~66.137 Tokens	FF1, FF2	Relative Häufigkeiten von *mehrsprachig/Mehrsprachigkeit* vs. *zweisprachig/Zweisprachigkeit*; Verteilung Adjektiv vs. Substantiv
DIE ZEIT & *taz*	1993–2018 (je 1 Jahr pro 5-Jahres-Intervall)	741 Tokens	FF3, FF4	Verwendungskontexte; semantische Zuordnung in Kontexten individuellen Sprachgebrauchs
Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)	1990–2021	202 Tokens (15 Beiträge pro Jahrzehnt)	FF3, FF4	Verwendungskontexte; semantische Zuordnung; diachrone Entwicklung

4.1 Korpusentwicklung

Um mögliche Veränderungen im Vorkommen und im Kontext der Begriffe *mehrsprachig* bzw. *Mehrsprachigkeit* und *zweisprachig* bzw. *Zweisprachigkeit* zu untersuchen, wurden vier relevante, öffentlich zugängliche Korpora untersucht und auf dieser Basis drei separate Untersuchungskorpora für den Zeitraum von 1990 bis 2020[6] erstellt:[7]

1. **IDS W-Archiv:** Das *W-Archiv* des IDS enthält Beiträge aus überregionalen und regionalen Presseerzeugnissen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz und wurde im Zuge der digitalen Presseentwicklung stetig erweitert. Insgesamt umfasste das Archiv zum Zeitpunkt der Analysen etwa 53 Milliarden Tokens. Da dieses Korpus ausschließlich zur Beantwortung der FF 1 und FF 2 eingesetzt wurde, wurde kein neues Korpus erstellt, sondern lediglich die Anzahl Okkurrenzen der zu analysierenden Begriffe pro Kalenderjahr zusammengetragen.
2. **Zeitungskorpus *DIE ZEIT* und *taz*:** *DIE ZEIT*, eine überregionale Wochenzeitung, und die *taz*, eine Tageszeitung, gehören zu den reichweitenstarken Printmedien Deutschlands und boten zur Zeit der Korpuszusammenstellung öffentlich zugängliche, kostenlose Online-Volltextsuchfunktionen, womit eine erweiterte Kontextanalyse möglich wurde. Weitere auflagenstarke überregionale Zeitungen ohne Volltext-

6 Diese Zeitspanne von drei Jahrzehnten wurde aus verschiedenen Gründen gewählt, nicht zuletzt dem der Vergleichbarkeit: 1990 war das erste Jahr, in dem die ZFF erschien, wodurch ein Vergleich über alle Korpora hinweg möglich wurde. Zudem ergab eine Durchsicht des IDS-Korpus (s. u.), dass 99 % aller relevanten Vorkommen erst ab dem Jahr 1990 gefunden wurden, wodurch eine Analyse früherer Belege wenig ergiebig erschien.

7 Besonderer Dank gilt hier der Forschungsassistentin Eirini Ntasiou für ihre umfassende Unterstützung bei der Analyse dieser Daten.

suchfunktion mussten daher unberücksichtigt bleiben; die mittlerweile deutlich verbesserte digitale Verfügbarkeit weiterer Korpora eröffnet jedoch für künftige Analysen eine breitere Datengrundlage (s. Kapitel 7). Für beide Korpora wurde eine systematische Volltextsuche unter Ausschluss von Titeln, die keine Kontextanalyse erlauben, sowie von Leserbriefen durchgeführt. Um die Datenmenge auf eine handhabbare Menge zu reduzieren und dennoch Veränderungen im Gebrauch der Begriffe im Laufe der Zeit zu erfassen, wurde deren Vorkommen in jeweils einem Jahr pro Fünfjahresintervall untersucht, und zwar beginnend mit 1993. Alle relevanten Tokens eines Kalenderjahres wurden einbezogen (d. h. sämtliche Tokens aus dem Jahr 1993, 1998, 2003 usw. wurden analysiert), sodass die Ergebnisse als repräsentative Stichprobe gelten können. Das letzte Jahr der Analyse war 2018. Die Tokens wurden zusammen mit ihrem Kontext gespeichert, um sie inhaltlich zu kategorisieren.

3. ***Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF):** Zum Zeitpunkt der Analysen waren digitale Volltexte der ZFF für die Jahre 2008 bis 2018 über die Website der DGFF verfügbar. Beiträge aus den Jahren 1990–2007 und 2019–2020 wurden aus Printausgaben eingescannt[8] und digital durchsucht. Zur besseren Vergleichbarkeit zwischen den Jahrzehnten wurden jeweils die ersten 15 Forschungsbeiträge je Jahrzehnt ausgewählt, in denen mindestens einer der untersuchten Begriffe vorkam. Im Kontrast zu den Zeitungstexten wurde daher auch der Zeitraum nach 2020 einbezogen. Um eine Überrepräsentation einzelner Artikel zu vermeiden, wurde jeder Begriff pro Kategorientyp und Artikel nur einmal gezählt. Dadurch konnte der semantische Kontext untersucht werden, ohne irreführend hohe Begriffszahlen zu riskieren.

Alle drei Korpora wurden mit nur für die Analyse relevanten Begriffen in Excel-Spreadsheets aufbereitet. Dies umfasste die *Zweisprachig**-Familie (*zweisprachig, bilingual, Zweisprachigkeit, Bilingualität*) sowie die *Mehrsprachig**-Familie (*mehrsprachig, multilingual, plurilingual, vielsprachig, Mehrsprachigkeit, Multilingualität, Plurilingualität*). Um Adjektivflexionen und Komposita zu berücksichtigen (z. B. *Zweisprachigkeit*, ein Substantiv, enthält die Form *zweisprachig*, ein Adjektiv), wurde bei der Datenaufbereitung nach allen Wortformen gesucht. Zwei Besonderheiten zeigten sich schon in diesem Schritt: Erstens traten die Begriffe *multilingual** und *plurilingual** sehr selten auf und wurden nur in der ZFF gefunden. Zweitens wurde der Begriff *Vielsprachigkeit* aufgrund seiner extrem geringen Frequenz (insgesamt nur drei Vorkommen im ZFF-Korpus, keine in den anderen Korpora) nicht in die Analysen einbezogen.

4.2 Analyse

Die Analyse von FF 1 und FF 2 wurde mithilfe des öffentlich zugänglichen Zeitungskorpus W-Archiv durchgeführt. Um die Häufigkeitsentwicklung der untersuchten Begriffe im Zeitverlauf zu erfassen, wurde das Korpus nach jedem Begriff durchsucht und die

8 Ein besonderer Dank gilt hier Prof. Dr. Grit Mehlhorn, die die noch fehlenden Hefte aus den DGFF-Archiven zur Verfügung gestellt hat. Inzwischen sind sämtliche Ausgaben der ZFF in Open Access online verfügbar.

Ergebnisse nach Jahren dokumentiert. Anschließend wurde das relative Vorkommen der beiden Kategorien *zweisprachig** versus *mehrsprachig** (FF 1) sowie die Verteilung von Adjektiven und Substantiven (FF 2) analysiert. Aufgrund des hohen Umfangs des Korpus (zwischen 1990 und 2020 wurden insgesamt 66.137 Tokens erfasst) wurde auf eine Kontextanalyse verzichtet.

Für die Untersuchung der FF 3 und FF 4, die sich mit dem erstellten Zeitungskorpus und dem ZFF-Korpus beschäftigten, wurden Kontextkategorien sowohl deduktiv (theoriegeleitet) als auch induktiv (datenbasiert) entwickelt und durch eine laufende Validierung im Team überarbeitet. Die deduktiv gebildeten Kategorien orientieren sich an etablierten Unterscheidungen in der soziolinguistischen und bildungssprachlichen Forschung, insbesondere an Differenzierungen zwischen individuellem Sprachgebrauch, institutionellen Kontexten und gesellschaftlich-politischen Rahmungen (vgl. u. a. Fishman, 2001; Hu, 2017). Die Kodierung erfolgte im Konsensverfahren durch zwei Kodierer:innen; eine formale Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung wurde nicht durchgeführt, weil nicht getrennt, sondern gemeinsam kodiert wurde. Letztlich wurden auf Basis des Zeitungskorpus sechs Kategorien festgelegt:

1. individuelles Lernen oder individueller Gebrauch (z. B. „zweisprachig aufgewachsene Kinder“),
2. Politik und Gesellschaft (z. B. „zweisprachiges Land“),
3. Dialog und Kommunikation (z. B. „zweisprachiger Dialog“),
4. Medien (Literatur, Theater, Fernsehen, Internet etc.) (z. B. „zweisprachige Taschenbuchausgabe“),
5. institutionelle Bildung (z. B. „zweisprachige Schulbildung“),
6. Beschilderung (z. B. „zweisprachiges Straßenschild“).

Für die Kontextanalyse der ZFF mussten zwei zusätzliche Kategorien aufgenommen werden:

7. Sprachkompetenzen (z. B. „Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulsprachenunterricht“)
8. Kontext (z. B. „mehrsprachiger Arbeitsplatz“)

Im Gegensatz zum Zeitungskorpus spielten die Kategorien *Beschilderung* (nicht vorhanden) und *Medien* (nur sehr selten) in der ZFF keine Rolle und wurden daher der Kategorie *Sonstige* zugeordnet. Die Kategorienzuschreibung war in der Regel eindeutig: So wurden etwa Verwendungen wie „zweisprachiges Land“ der Kategorie *Politik und Gesellschaft* zugeordnet, Formulierungen wie „mehrsprachig aufwachsen“ hingegen der Kategorie *individuelles Lernen oder individueller Gebrauch*. Alle relevanten Tokens wurden sowohl nach ihrem Kontext (FF 3) als auch – sofern aus dem Kontext erschließbar – nach ihrer Bedeutung im jeweiligen Text (FF 4) kodiert. Nicht kodierbare Belege (z. B. in Bildunterschriften oder als Teil von Institutionennamen wie „EU-Kommissar für Mehrsprachigkeit“) wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Dasselbe galt für englischsprachige Begriffe. Tokens mit Mehrfachzuweisungen wurden doppelt kodiert. Dies betraf jedoch nur 31 Fälle.

5 Ergebnisse

5.1 Vorkommen von *zweisprachig** und *mehrsprachig** im W-Archiv (FF 1) und relatives Vorkommen von Adjektiven vs. Substantiven (FF 2)

Eine erste Analyse der Häufigkeit der untersuchten Begriffe zeigt, dass die *Zweisprachig**-Familie seit 1990 mit über 70 % aller Tokens im Archiv deutlich überrepräsentiert ist (für die Rohdaten s. Tabelle A1 in den ergänzenden Materialien). Dabei fallen zwei Beobachtungen besonders auf: Erstens stieg das Vorkommen beider Wortfamilien – insbesondere jedoch des Adjektivs *zweisprachig* (das 51 % aller analysierten Begriffe ausmacht) – im Jahr 2011 unerwartet stark an. Mit insgesamt 5.019 Tokens wurde in diesem Jahr der höchste Wert im gesamten Untersuchungszeitraum verzeichnet, im deutlichen Kontrast zum Vorjahr (2.015 Tokens) und zum Folgejahr (1.181 Tokens). Da sich für 2011 keine einschlägigen gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Ereignisse identifizieren lassen, bleibt der Grund für diesen sprunghaften Anstieg unklar.

Zweitens, und für die Fragestellung zentraler, zeigen sich deutliche Unterschiede im relativen Vorkommen von Adjektiven und Substantiven. Während der relative Gebrauch von *mehrsprachig** im Vergleich zu *zweisprachig** zwischen 1990 und 2014 konsistent bei ca. 20 % aller Adjektivverwendungen stagnierte und erst danach auf ca. 40 % aller Adjektive anstieg, hat der Gebrauch des Substantivs *Mehrsprachigkeit* im Verhältnis zu *Zweisprachigkeit* kontinuierlich zugenommen. Bereits ab 2001 dominierte *Mehrsprachigkeit* innerhalb der Substantivkategorie, sodass sie bis 2020 einen Anteil von 78 % aller substantivischen Verwendungen erreichte (Abbildung 1).

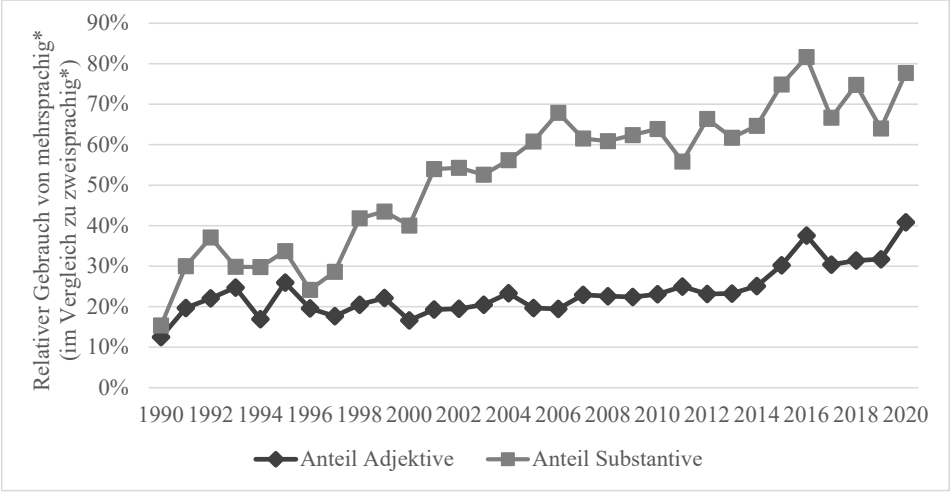


Abbildung 1: Relativer Gebrauch des Begriffs *mehrsprachig** im W-Archiv (*N* aller Tokens *mehrsprachig*/zweisprachig** = 66.137) (Quelle: eigene Darstellung)

Aus Abb. 1 wird deutlich, dass es sich nicht um eine gleichmäßige oder auch parallele Entwicklung über die Zeit hinweg handelt. Ein möglicher Grund insbesondere für den

Anstieg im Jahr 2001 findet sich in der Diskussion. Da der große Umfang des Korpus eine Kontextanalyse ausschloss, wurden die Forschungsfragen 3 und 4 herangezogen, um die spezifische Verwendung der einzelnen Begriffe in einer differenzierteren Analyse näher zu untersuchen.

5.2 Kontext der Begriffe in den Zeitungskorpora und der ZFF (FF 3)

Zur Beantwortung der FF 3 wurden die beiden Zeitungskorpora (*DIE ZEIT* und die *taz*) zu einem Gesamtkorpus zusammengeführt, das insgesamt 741 relevante Tokens umfasst. Die Kontextkategorien wurden wie oben beschrieben definiert und zugewiesen.

Zunächst zeigen sich deskriptiv klare Muster: Über alle Kontexte hinweg dominiert die Wortfamilie *zweisprachig**; Adjektive und Substantive variieren dabei kontextspezifisch (so dominiert z. B. das Adjektiv *zweisprachig* in Bildungskontexten, das Substantiv in gesellschaftlichen Kontexten). In gesellschaftsbezogenen Kontexten hingegen werden alle vier Formen – *zweisprachig, mehrsprachig, Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* – in etwa gleichem Umfang verwendet (zwischen 22 % und 30 %).

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Begriffsverwendung über die Zeit. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden dabei Adjektive und Substantive jeweils zu einer gemeinsamen Kategorie zusammengeführt; Rohdaten finden sich in den ergänzenden Materialien. Die auf der y-Achse aufgeführten Jahreszahlen bezeichnen jeweils das analysierte Stichprobenjahr (nicht den gesamten 5-Jahres-Zeitraum); die Datenpunkte repräsentieren also ausschließlich die Vorkommen des jeweiligen Erhebungsjahres:

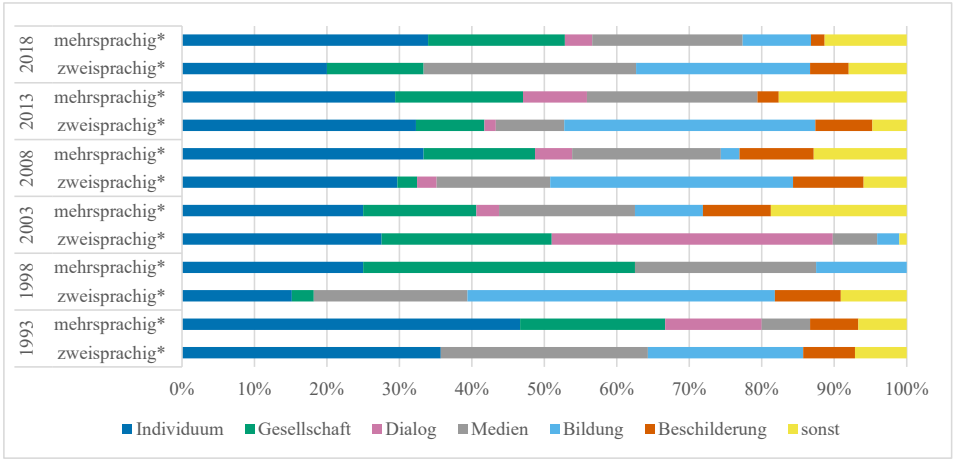


Abbildung 2: Kontextuelles Vorkommen in der *taz* und der *ZEIT* (*N* = 741) (Quelle: eigene Darstellung)

Besonders relevant für FF 4 ist die Begriffsverwendung im Kontext individuellen Sprachgebrauchs, dem 157 Tokens zugeordnet werden konnten. Drei Befunde stechen dabei hervor. Erstens zeigte sich, dass Adjektive wesentlich häufiger verwendet wurden als Substantive – insgesamt entfielen 78 % der Tokens auf Adjektivformen. Zweitens lag der relative Anteil der Bezüge auf individuelle Personen bei den Formen *zweisprachig*

(23 %), *mehrsprachig* (30 %) und *Mehrsprachigkeit* (26 %) relativ ähnlich, bei *Zweisprachigkeit* dagegen wurden mit 43 % in beinahe der Hälfte aller Fälle der individuelle Sprachgebrauch bezeichnet. Und drittens konnten keine Tendenzen im Laufe der Zeit festgestellt werden, d. h., der relative Anteil der Kontextverwendungen bleibt größtenteils stabil, es gibt Schwankungen in einzelnen Jahren, die sich aber nicht zu Gesamttendenzen entwickeln. Zur Veranschaulichung enthält Tabelle 2 einige typische Verwendungsbeispiele.

Tabelle 2: Anteil der Begriffe in der *taz* und der *ZEIT*, die zur Bezeichnung der individuellen Kontexte verwendet wurden

Lemma		Individuelle Kontexte		Beispiel
Begriff	***N***	**%**	***n***	
zweisprachig	379	23	87	(2) Die größten Probleme haben jedoch die rund 7000 zivilen deutschen Dienstkräfte, die sich bis spätestens Ende nächsten Jahres einen neuen Job suchen müssen. Nicht alle sind so qualifiziert wie die zweisprachigen Sekretärinnen oder das gut ausgebildete Wachpersonal. (*DIE ZEIT*, 19. März 1993)
mehrsprachig	122	30	36	(3) „Kiezdeutsch" [...] hat sich dort entwickelt, wo in urbanen Wohngebieten viele Jugendliche mehrsprachig sind. (*taz*, 18. Juni 2013)
Zweisprachigkeit	47	43	20	(4) Erstmals bekannt wurde indes, dass die Zweisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund nicht wie bisher gefördert werden soll. (*taz*, 21. Mai 2003)
Mehrsprachigkeit	53	26	14	(5) Erfreuen wir uns daran, dass immer mehr Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen [...]? Natürlich nicht. Stattdessen wird in der Berichterstattung der fatalste Weg gegangen: Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird stigmatisiert. (*DIE ZEIT*, 20. März 2003)

Die analoge Analyse des ZFF-Korpus zeigt zunächst, dass die Verwendungskontexte von *zweisprachig** und *mehrsprachig** ziemlich variabel zu sein scheinen (Abbildung 3).

Wie in Abbildung 3 ersichtlich, wird *mehrsprachig** am häufigsten in Bezug auf Individuen verwendet, mit Ausnahme einer leichten Präferenz für ihren Gebrauch in sozialen Kontexten in den frühen 2000er Jahren. *Zweisprachig** wird in den 1990er Jahren in Bezug auf Individuen verwendet (50 %), gefolgt von Bildungskontexten (38 %), dann aber zunehmend zur Bezeichnung von Bildungskontexten (2000er Jahre: 28 %; 2010er und 2020er-Jahre: 47 %). Wenn beide Begriffe im selben Artikel verwendet werden, scheint es eine Tendenz zu geben, *zweisprachig** in Bezug auf Individuen und *mehrsprachig** in Bezug auf Gesellschaften zu verwenden, wie Beispiel (6) illustriert:

(6) die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft durch die Zweisprachigkeit der Individuen [... kann] dann auch dazu beitragen, Ethnozentrismen zu vermeiden bzw. abzubauen. (ZFF, 1993/1, S. 3)

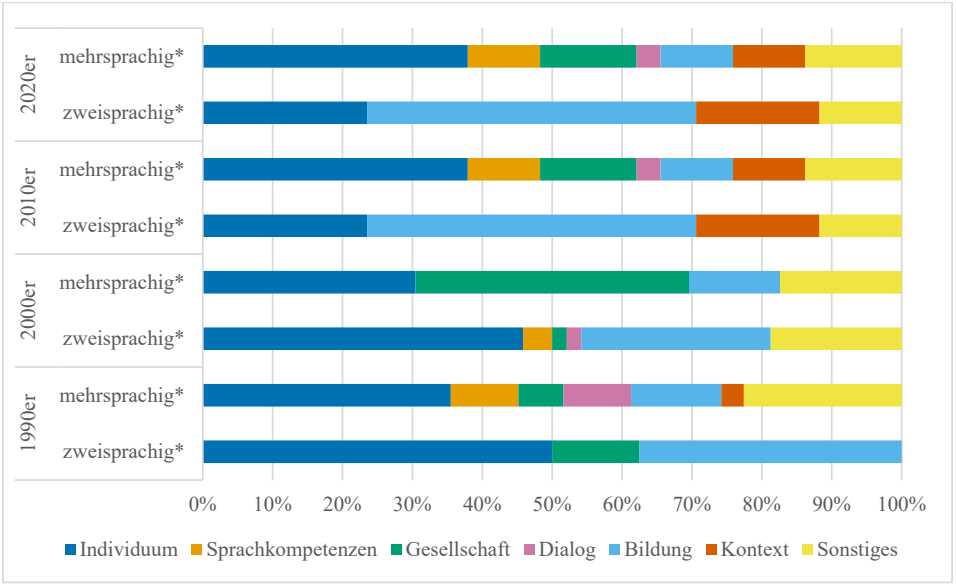


Abbildung 3: Kontextuelles Vorkommen der Begriffe in der ZFF pro Jahrzehnt ($N = 202$) (Quelle: eigene Darstellung)

Dies gilt jedoch nicht für alle Kontexte, wie aus Beispiel (7) hervorgeht, in dem *Mehrsprachigkeit* sowohl in Bezug auf individuelle als auch auf gesellschaftliche Kontexte verwendet wird:

> (7) Dieser negative Trend dürfte sich angesichts der verkürzten und verdichteten Schulzeit am Gymnasium weiter verstärken, was nicht nur für die bildungspolitisch gewünschte individuelle Mehrsprachigkeit, sondern auch für die sprachpolitisch geforderte gesellschaftliche Mehrsprachigkeit fatale Folgen haben dürfte. (ZFF, 2008/1, S. 70)

Zweitens, und im Gegensatz zu den Zeitungsartikeln, haben sich die relativen Anteile von *zweisprachig* und *mehrsprachig* deutlich verändert. Während *zweisprachig** Anfang der 1990er Jahre 73 % aller Begriffe ausmachte, verringerte sich dieser Anteil kontinuierlich auf 61 % Anfang der 2000er, 47 % Anfang der 2010er und 33 % Anfang der 2020er-Jahre.

Innerhalb der *Zweisprachig**-Familie selbst waren zudem Veränderungen im Gebrauch zu verzeichnen: Anfang der 2000er Jahre machte die Verwendung von *bilingual* etwas mehr als die Hälfte (55 %) und *zweisprachig* etwas weniger als die Hälfte (45 %) dieser Begriffe aus, ein Jahrzehnt später lag die Verteilung bei 75 % zu 25 %. Dies liegt insbesondere an dem Bezug zu Bildungskontexten und steht im Gegensatz zu den Zeitungsartikeln, die *bilingual* eher meiden und fast ausschließlich *zweisprachig* wählen. So scheint sich die wissenschaftliche Diskursgemeinschaft (wenn auch nicht explizit) darauf geeinigt zu haben, *bilingual* mit Bezug auf Bildungskontexte zu verwenden (*bilingualer Unterricht/bilinguale Bildung*), aber *zweisprachig* für die Bezeichnung individueller

Sprachfähigkeiten. Insgesamt überwiegt also in den Zeitungskorpora die Wortfamilie *zweisprachig**, während in der ZFF ein deutlicher Rückgang der *zweisprachig**-Formen zugunsten von *mehrsprachig** zu verzeichnen ist.

Diese Analysen geben jedoch lediglich Aufschluss darüber, in welchen Kontexten die Begriffe verwendet wurden – nicht darüber, welche Bedeutung ihnen jeweils zugeschrieben wurde. Um die intendierte Semantik von *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* zu untersuchen, wurden daher weiterführende Analysen im Rahmen von Forschungsfrage 4 durchgeführt.

5.3 Bedeutung der Begriffe im Kontext individuellen Sprachgebrauchs (FF 4)

Die vierte Forschungsfrage untersuchte, welche Bedeutung dem Begriff *mehrsprachig* zugeschrieben wird, wenn er in Kontexten individuellen Sprachgebrauchs und Spracherwerbs verwendet wird. Ziel war es, zwischen Kontexten von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit klarer zu unterscheiden und zu prüfen, ob entsprechende Differenzierungen auch im öffentlichen Diskurs vertreten wurden. Von Interesse war der Grad der Begriffstreue, d. h., wie häufig jeder Begriff tatsächlich das bezeichnet, was man seinem Wortsinn nach erwarten könnte (s. Kapitel 1). Die prozentualen Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tabelle 3: Bedeutung von „zweisprachig“ und „mehrsprachig“ in Bezug auf den individuellen Sprachgebrauch[9]

Korpus	Bedeutung *zweisprachig*			Bedeutung *mehrsprachig*		
	2 Sprachen	3+ Sprachen	unklar	2 Sprachen	3+ Sprachen	unklar
Zeitungen	70%	2%	28%	11%	17%	72%
ZFF	98%	1%	1%	2%	76%	23%

Aus diesen Daten lassen sich drei wesentliche Erkenntnisse ableiten. Erstens zeigt sich, dass die Begriffsverwendung in den Beiträgen der ZFF deutlich präziser ist, als das in den untersuchten Zeitungskorpora der Fall ist. In der Regel wird in ersteren explizit oder implizit definiert, wie die jeweiligen Begriffe im Beitrag verwendet werden. Dies ist wenig überraschend; Forschungszeitschriften sollten sorgfältiger bei der Verwendung von Begriffen vorgehen als journalistische Beiträge. Dennoch bestehen auch hier Unklarheiten.

Zweitens wird *zweisprachig** in beiden Korpora weitgehend konsistent mit der Bedeutung ‚zwei Sprachen‘ verwendet: in den Zeitungskorpora in 70 % der Fälle, in der ZFF sogar in 98 %. Die Begriffsverwendung in Zeitungen bleibt allerdings häufig weniger eindeutig.

Drittens ist die Verwendung der *Mehrsprachig**-Familie deutlich inkonsistenter: In 83 % der Zeitungsbelege bleibt die Bedeutung unklar oder verweist tatsächlich nur auf zweisprachige Kontexte. Selbst in der ZFF ist dies noch in 25 % der Fälle zu beobachten.

9 Zahlen sind gerundet; Zeilen ergeben entsprechend nicht immer genau 100 %.

Unklar bleibt insbesondere bei Tokens des Zeitungskorpus dabei häufig, ob es sich um mehrsprachige Personen i. e. S. handelt, ob sie zweisprachig sind oder ob sie aus anderen Gründen in die Kategorie aufgenommen wurden, z. B. mit einer Herkunftssprache aufgewachsen sind.

Einige Beispiele aus dem Verlauf der Studie veranschaulichen dieses Problem:

(8) Moritz ist hellwach, turnt auf den Sitzen herum und versucht, die Reisenden in der Reihe hinter uns zu wecken. Wir entschuldigen uns mehrsprachig und gehen wieder auf Wanderschaft. (*DIE ZEIT*, 26. März 1993)

(9) Klitschko [...] und sein Bruder Wladimir sich in der westlichen Welt bewährt haben: zwei dominante Schwergewichte, die über die Jahre Champions, Publikumsmagneten und Promoter wurden. Nicht durch Protektion von zweifelhaften Box-Tycoons wie Don King, sondern indem sie mit Leistung und solidem, mehrsprachigem Auftritt am Weltmarkt überzeugten. (*taz*, 28. Dezember 2013)

(10) Neben Mehrsprachigkeit zeichnet sie sich vor allem durch scharfe und respektlose Rhetorik aus. (*taz*, 15. März 1993)

(11) Mit dem Angebot soll das Potenzial von Schülern mit Migrationshintergrund gezielt gefördert werden. „Es geht darum, die natürliche Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und damit die interkulturelle Kompetenz zu fördern", sagt die Sprecherin. (*taz*, 18. Dezember 2013)

In (8) scheint *mehrsprachig* auf eine situative Handlung zu verweisen – vermutlich mit mehr als zwei Sprachen – jedoch ohne Bezug zur tatsächlichen Sprachkompetenz. In (9) hingegen steht der kompetente, öffentlich wahrnehmbare Sprachgebrauch im Vordergrund. Beispiel (10) beschreibt Mehrsprachigkeit als individuelle Fähigkeit (die damalige Interims-Premierministerin von Kanada, Kim Campbell, sprach Englisch, Französisch und Russisch). Dies steht im Gegensatz zur Verwendung von *Mehrsprachigkeit* in (11), wo es sich bei den bezeichneten Jugendlichen nicht um Kinder handelt, die zwei oder mehr Fremdsprachen gelernt haben, sondern um Jugendliche mit Migrationshintergrund, von denen der Sprecher annimmt, dass sie mit mindestens zwei Sprachen aufgewachsen sind.

Diese Beispiele zeigen, dass die begriffliche Unterscheidung zwischen *zweisprachig** und *mehrsprachig** in vielen Fällen verschwimmt. Vor allem *mehrsprachig** scheint als unspezifisches Hyperonym für alle Arten sprachlicher Mehrfachkompetenz verwendet zu werden – möglicherweise z. T. aus stilistischen Gründen zur Vermeidung von Wiederholungen eingesetzt.

Auch in der ZFF, obwohl dort meist präziser gearbeitet wird, finden sich ambivalente Verwendungen, wie die folgenden Belege zeigen:

(12) Diese Ansicht setzt einen relativen und dynamischen Begriff von Zwei- und Mehrsprachigkeit (im folgenden „Bilingualismus") [...] voraus. (ZFF, 1995/1, S. 76)

(13) Die zentralen Punkte der vorhergehenden Abschnitte – wie Sprachförderkompetenz, Mehrsprachigkeit und Bilingualität – sind auch wesentliche Merkmale meines Forschungsfeldes. (ZFF, 2013/1, S. 58)

(14) Der Erhalt der Zweisprachigkeit ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher sollte ein vordringliches bildungspolitisches Anliegen sein. Dadurch können zwei Ziele angestrebt werden. [...] Zweitens sollte die Chance, Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft dort zu erhalten, wo sie bereits angelegt ist, nicht leichtfertig verspielt werden. (ZFF, 1993/2, S. 34)

In (12) wird *Bilingualismus* als Hyperonym für Zwei- und Mehrsprachigkeit verwendet. In (13) werden beide Begriffe gemeinsam genannt, ohne klare Abgrenzung. (14) hingegen zeigt eine differenziertere Verwendung: *Zweisprachigkeit* bezeichnet die individuelle Fähigkeit, *Mehrsprachigkeit* wird als gesellschaftliches Potenzial verstanden.

Die Befunde zu FF 4 zeigen insgesamt, dass *zweisprachig* in beiden Korpora semantisch konsistenter verwendet wird als *mehrsprachig*. Die Interpretation dieser Befunde sowie ihre Implikationen für den wissenschaftlichen Diskurs werden in Kapitel 6 diskutiert.

6 Diskussion

Die vorliegenden Analysen zeigen mehrere Tendenzen im Hinblick auf Vorkommen, Verwendungskontexte und Bedeutungszuschreibungen der Begriffe *zweisprachig/mehrsprachig* sowie *Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit*. Bevor die übergreifenden Schlussfolgerungen gezogen werden, lohnt ein Blick auf einen Befund, der die Interpretation der Daten rahmt: Selbst in der ZFF – also in einem Fachorgan, das explizit der Fremdsprachenforschung gewidmet ist – wird *mehrsprachig* in knapp einem Viertel der analysierten Belege nicht eindeutig verwendet. Dies kann verschiedene Ursachen haben: Möglicherweise war eine begriffliche Abgrenzung im jeweiligen Beitragskontext nicht notwendig, möglicherweise spiegelt es den noch nicht abgeschlossenen diskursiven Wandel wider, oder es verweist auf eine bewusste konzeptuelle Entscheidung der jeweiligen Autor:innen. Eine Erklärung hierfür ist entsprechend nicht möglich – der Befund verweist aber auf die Notwendigkeit zumindest größerer terminologischer Transparenz und konsequenter Anwendung der gewählten Begriffe.

Im Einzelnen zeigen die Analysen folgende Tendenzen: Erstens ist *Zweisprachig(keit)* in der deutschen Presse weiterhin überrepräsentiert, auch wenn der Gebrauch in den letzten Jahren abnimmt. Zweitens hat *Mehrsprachigkeit* bei den Substantiven anteilig kontinuierlich zugenommen und verdrängt seit etwa 2001 *Zweisprachigkeit* als häufigstes Substantiv; sie wird mittlerweile in rund 80 % der Fälle bevorzugt. *Mehrsprachig* dagegen macht über die letzten 30 Jahre hinweg relativ konstant rund 20–30 % aller Adjektivverwendungen aus.

Drittens scheint der Kontext die Begriffswahl zu beeinflussen: *Zweisprachig* wird insbesondere in bildungsbezogenen Zusammenhängen verwendet, *mehrsprachig* hingegen eher in gesellschaftlichen und soziolinguistischen Kontexten, insbesondere in

der ZFF. In den Zeitungskorpora ist die Begriffsverwendung uneinheitlicher. Individuen werden dort häufiger als *zweisprachig*, in der wissenschaftlichen Zeitschrift auch als *mehrsprachig* bezeichnet. Die Substantive beziehen sich in beiden Korpora auf individuelle wie gesellschaftliche Ebenen, während die Adjektive vorrangig auf individuelle – im Falle von *bilingual/zweisprachig* auch schulbezogene – Kontexte abzielen. Offen bleibt, ob *mehrsprachig** im quantitativen Sinne von, drei oder mehr Sprachen, verstanden wird. *Zweisprachig** hingegen wird deutlich konsistenter auf den Gebrauch zweier Sprachen bezogen – fast ausnahmslos in der ZFF, und in etwa drei Vierteln der Fälle auch in den Zeitungen.

Aus diesen Befunden lassen sich drei zentrale Schlussfolgerungen ziehen. Erstens ist der Begriff *mehrsprachig** seit dem Europäischen Jahr der Sprachen (2001) und der Veröffentlichung der PISA-Studie 2000 (vermutlich nicht zufällig) im öffentlichen wie im akademischen Diskurs deutlich präsenter geworden. Auch das Adjektiv *zweisprachig* bleibt verbreitet – allerdings nicht das Substantiv *Zweisprachigkeit*. Zweitens scheint die *Mehrsprachig**-Familie eine semantische Entgrenzung zu erfahren: Die Wortfamilie weist eine zunehmende Offenheit, vielleicht sogar Bedeutungsunsicherheit auf. Damit ersetzt sie nicht nur *zweisprachig**, sondern wird auch für weitere Kontexte verwendet – etwa für Herkunftssprecher:innen oder allgemein für Personen, die Deutsch nicht als Familiensprache verwenden. Drittens spiegelt sich diese Verschiebung in kleinerem Umfang in wissenschaftlichen Veröffentlichungen wider, wo der Begriff *mehrsprachig** als kontrastierendes Element zu *einsprachig** dient, ohne die spezifischen Merkmale von *zweisprachig** aufzugeben. Der Begriff wird entsprechend oft als Hyperonym für alle Formen des nicht-monolingualen Sprachgebrauchs verwendet – mit Ausnahme klassischer Fremdsprachenlernkontexte.

7 Limitationen

Limitationen erheben sich insbesondere mit Bezug auf (1) Korpuswahl und Repräsentativität, (2) Auswahl der Zeitungskorpora, (3) Stichprobenverfahren im ZFF-Korpus, (4) Kategorienbildung und Intercoder-Reliabilität, und (5) semantische Annotation.

Erstens wird der wissenschaftliche Diskurs ausschließlich durch die *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (ZFF) abgebildet. Dies ermöglicht zwar eine systematische Längsschnittanalyse über den gesamten Untersuchungszeitraum, schließt aber Forschungsarbeiten aus, die in anderen einschlägigen Zeitschriften publiziert wurden – etwa im Bereich Deutsch der Einzelphilologien oder der Soziolinguistik. Die Befunde zur wissenschaftlichen Begriffsverwendung sind daher nicht ohne Weiteres auf den gesamten deutschsprachigen Fachdiskurs generalisierbar.

Zweitens wurden für die Analyse medialer Diskurse *DIE ZEIT* und die *taz* herangezogen. Weitere reichweitenstarke Tageszeitungen oder regionale Zeitungen sind nicht vertreten. Zudem sind beide Zeitungen eher linkspolitisch zu verorten – ob die gleichen Tendenzen in eher konservativen Veröffentlichungen nachzuvollziehen sind, bleibt offen.

Drittens wurden jeweils die ersten 15 Beiträge pro Jahrzehnt ausgewählt, in denen mindestens einer der untersuchten Begriffe vorkommt, um eine Überrepräsentation einzelner Jahrzehnte zu vermeiden. Dieses Verfahren gewährleistet Vergleichbarkeit, birgt aber das Risiko, dass bestimmte thematische Cluster innerhalb eines Jahrzehnts über- oder unterrepräsentiert sind.

Viertens wurden die Kontextkategorien sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt und im Team validiert. Eine formale Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung liegt nicht vor, da die Kodierung im Rahmen eines iterativen Diskussionsprozesses erfolgte.

Schließlich erfolgte die Einordnung von Belegen als „zweisprachig" oder „mehrsprachig" im Sinne von FF 4 auf Grundlage des direkten Textkontexts. In Fällen, in denen dieser Kontext keine eindeutige Zuordnung erlaubte, wurden die Belege als „unklar" kategorisiert. Der Anteil unklarer Belege – insbesondere in den Zeitungskorpora (72 % bei *mehrsprachig*) – ist daher auch als methodisches Artefakt zu verstehen und nicht ausschließlich als Befund zur Begriffsunschärfe im Korpus selbst.

8 Ausblick: Ein Plädoyer für mehr Transparenz

Die hier dargestellten Entwicklungen legen nahe, dass die Forschungsgemeinschaft prüfen sollte, inwiefern die begriffliche Unschärfe überhaupt als problematisch zu betrachten ist. Denn das ist sie im alltäglichen Sprachgebrauch vermutlich nicht – der Kontext macht die intendierte Bedeutung meist transparent oder ihre Differenzierung schlicht irrelevant. Im wissenschaftlichen Diskurs birgt diese Unschärfe dennoch potenziell Probleme. Wissenschaft erfordert eine präzise Begriffsbestimmung und -verwendung, um analytische Schärfe und Inbezugsetzung zu Befunden anderer Studien zu gewährleisten. Gleichzeitig versteht sich Wissenschaft in der Regel als definitorische Instanz für Fachtermini (vgl. Habermas, 1977), womit ihr eine besondere Verantwortung für präzise – oder zumindest transparente – Begrifflichkeit zukommt. Weiter: Ihre Verwendung im wissenschaftlichen Diskurs prägt im Laufe der Zeit auch deren Verwendung in den öffentlichen Medien, womit der Fachdiskurs einen Hebel in Hinblick auf den öffentlichen hat (Habermas, 1977).

Gerade mit Bezug auf *zweisprachig** und *mehrsprachig** wird diese Differenzierung immer wieder thematisiert (neben den o. g. Diskussionen s. a. Hammarberg, 2014, sowie Aronin & Jessner, 2015). Sollen durch die Begriffe *einsprachig, zweisprachig* und *mehrsprachig* relevante konzeptuelle Unterscheidungen bezeichnet werden, müssen sie auch zu unterschiedlichen Definitionen führen und konsequent verwendet werden.

Zur terminologischen Klarheit (bzw. Klärung) von *Mehrsprachigkeit* erscheinen zu diesem Zwecke einige Überlegungen sinnvoll. Erstens könnte die von Beacco und Byram (2002) empfohlene Differenzierung zwischen *Mehrsprachigkeit* als gesellschaftlichem Phänomen und *Plurilingualität* als individuellem Sprachgebrauch in den deutschsprachigen Diskurs integriert werden. Eine solche begriffliche Trennung könnte helfen, die oft verschwommene Grenze zwischen individueller Sprachbiografie und gesellschaftlicher

Sprachenvielfalt deutlicher zu ziehen und damit einen Teil der Unschärfen im Gebrauch von *mehrsprachig/Mehrsprachigkeit* aufzulösen.

Zweitens wäre es wünschenswert, dass Forscher:innen noch sorgfältiger mit der Auswahl dieser Begriffe umgehen. Die Begriffe *zweisprachig** und *mehrsprachig** sollten zumindest in ihrer jeweils gewählten Bedeutung transparent dargelegt, explizit reflektiert und begrifflich eingeordnet werden. Eine konsequent(er)e begriffliche Präzision fördert nicht nur die Klarheit innerhalb einzelner Texte, sondern kann auch im weiteren öffentlichen Diskurs dazu beitragen, Missverständnissen vorzubeugen.

Schließlich könnte eine solche begriffliche Schärfung auch der Sprachentwicklungs- und Fremdsprachenforschung zugutekommen. Gerade in diesen Arbeits- und Forschungsfeldern, in denen Fragen individueller Sprachkompetenz, biografischer Sprachentwicklung und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ineinandergreifen, ist eine präzise Terminologie besonders hilfreich. Nur so lassen sich komplexe Phänomene angemessen erfassen und konzeptuelle Unschärfen in empirischen Studien wie auch in der (bildungs-)politischen Kommunikation vermeiden. Wie sich die Terminologie in den sich derzeit noch dynamisch entwickelnden Forschungskontexten künftig konkret ausgestalten wird, bleibt jedoch offen – sie bedarf weiterhin kritischer Reflexion und eines disziplinübergreifenden Austausches.

Literatur

Angelis, G. de (2021). *Multilingual testing and assessment*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410541

Aronin, L. (2022). *An advanced guide to multilingualism*. Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1515/9780748635658

Aronin, L., & Jessner, U. (2015). Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? In C. Kramsch & U. Jessner (Hrsg.), *The multilingual challenge. Cross-disciplinary perspectives* (S. 271–293). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781614512165-013

Baumert, J., Artelt, C., Stanat, P., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K.-J., Weiß, M., Brunner, M., Rost, J., Carstensen, C. H., Bieber, G., Julius-McElvany, N., Kunter, M., Wirth, J., Trautwein, U., […] & Watermann, R. (Hrsg.) (2003). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Leske + Budrich.

Bausch, K.-R., & Heid, M. (Hrsg.) (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Brockmeyer.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2002): *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe Language Policy Division.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Juni 2012)*. Besscom AG. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/732994/29f4015417300767b4e594e5ce87d413/2012-12-18-9-lagebericht-download-data.pdf

Berthele, R. (2020). The extraordinary ordinary: Re-engineering multilingualism as a natural category. *Language Learning*, 71(S1), 80–120. https://doi.org/10.1111/lang.12407

Berthele, R. (2022). *Taming the fluid speaker: Reengineering multilingualism as a natural category*. University of Zagreb. 12th IAM L3 Conference, Zagreb.

Berthele, R., & Vanhove, J. (Hrsg.) (2021). Currents in Language Learning Series: What is Special About Multilingualism? *Language Learning*, 71(S1). https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14679922/2021/71/S1

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012). *IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann. http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828Volltext.pdf

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: competences and resources*. Council of Europe Publishing.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800413597

El-Mafaalani, A. (2018). *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Kiepenheuer & Witsch.

Europarat (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.

Europarat (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Fäcke, C., & Plikat, J. (Hrsg.) (2025). *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (2. Aufl.). Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783381128624

Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education. In J. K. Peyton, D. Ranard & S. McGinnis (Hrsg.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (S. 87–97). Center for Applied Linguistics.

Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.

Hammarberg, B. (2013). Third language acquisition. In P. Robinson (Hrsg.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (S. 644–648). Routledge.

Hammarberg, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. In A. Otwinowska-Kasztelanic & G. de Angelis (Hrsg.), *Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and educational perspectives* (S. 3–18). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783091263

Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 208–230). Beltz. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3155

Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeit. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 214–217). Metzler.

Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Peter Lang.

Kramsch, C. (2010). Theorizing translingual/transcultural competence. In G. S. Levine & A. Phipps (Hrsg.), *AAUSC 2010: Critical and intercultural theory and language pedagogy* (S. 15–31). Heinle, Cengage Learning.

Kramsch, C., & Jessner, U. (2015). Introduction: The multilingual challenge. In C. J. Kramsch & U. Jessner (Hrsg.), *Trends in applied linguistics: Bd. 16. The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives* (S. 1–18). de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781614512165-002

König, L., Schädlich, B., & Surkamp, C. (Hrsg.). (2022). *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1

Kultusministerkonferenz (2004). *Beschlüsse der Kulturministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf

Larsen-Freeman, D. (2015). Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'. *Language Teaching*, 48(4), 491–505. https://doi.org/10.1017/S0261444814000019

Marx, N. (2014). *Mehrsprachigkeit oder Zweisprachigkeit? Zur (offenen) Begriffsverwendung in der gegenwärtigen Zweit- und Fremdsprachenforschung* [Vortrag]. GAL-Sektionentagung 2014, Marburg, Deutschland, 17.-20.09.2014.

Marx, N. (2024). Endangered species "bilingualism"? How we spin constructs to suit our purposes. In E. Vetter & D. Gabryś (Hrsg.), *Modern approaches to researching multilingualism* (S. 25–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52371-7_3

Marx, N. (erscheint, 2026). Lernen von Folgefremdsprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (7. Aufl.). Narr Francke Attempto.

Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699

Meißner, F.-J., & Reinfried, M. (Hrsg.). (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr.

Pavlenko, A. (2011). *Emotions and multilingualism*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511817038

Pavlenko, A. (2019). Superdiversity and why it isn't: Reflections on Terminological Innovation and Academic Branding. In S. Breidbach, L. Küster & B. Schmenk (Hrsg.), *Sloganization in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization* (S. 142–168). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788921879-009

Ruiz de Zarobe, L., & Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 393–403. https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071021

Singleton, D., & Aronin, L. (Hrsg.). (2019). *Twelve lectures on multilingualism*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788922074

Stavans, A., & Jessner, U. (Hrsg.). (2022). *The Cambridge handbook of childhood multilingualism*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108669771

Vriendt, S. d. (1972). Interferenzen einer ersten Fremdsprache beim Erlernen einer zweiten. In G. Nickel (Hrsg.), *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics* (S. 43–50). Cornelsen.

Wiese, H. (2011). Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom „gebrochenen Deutsch" bis zur „doppelten Halbsprachigkeit" türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In Ş. Ozil, M. Hofmann & Y. Dayıoğlu-Yücel (Hrsg.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse* (S. 73–84). V&R unipress.

A typology of learners' AI usage patterns in secondary EFL writing tasks

When and why do students rely on AI?

Can Küplüce[1]

Abstract

Wenn verfügbar, greifen Lernende bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben häufig auf generative KI zurück, wobei die genauen Nutzungsmuster stark variieren. Aktuelle Studien betonen die ambivalenten Auswirkungen von KI auf den Lernerfolg und beschreiben Risiken für die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden. Diese Studien legen nahe, dass die konkreten Nutzungsmuster wichtige Indikatoren für die kognitive Aktivierung der Lernenden darstellen. Während im tertiären Bildungsbereich bereits Nutzungsmuster bei Schreibaufgaben identifiziert wurden, sind Daten aus der Schulpraxis rar. Dieser Beitrag gibt einen detaillierten Einblick in KI-gestützte Schreibprozesse von Lernenden der Sekundarstufe und beantwortet, wann, wie und warum sich Lernende beim Schreiben auf KI verlassen. Die qualitative Analyse zeigt Nutzungsmuster von Kollaboration bis Ghostwriting auf, die sich in der Interaktion mit der KI sowie im Grad der Eigenständigkeit des Schreibverhaltens unterscheiden. Die Analyse zeigt zudem, dass Faktoren wie die zugeschriebene Autorenschaft, Gefühle von Fairness und motivationale Aspekte diese Unterschiede bedingen könnten. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden abschließend Ansatzpunkte für didaktische Interventionen erörtert, die einen gezielten Umgang der Lernenden mit KI im Schreibprozess fördern.

1 Introduction

While generative AI (GenAI) can help assist students in overcoming challenging tasks through adaptive feedback and personalised assistance (Su et al., 2023), overreliance on GenAI may negatively affect cognitive involvement (Fan et al., 2025). This phenomenon makes the targeted use of GenAI especially important during traditionally challenging activities for learners to ensure targeted support does not devolve into overreliance on technology. One of these challenging fields for L2 learners is argumentative writing (Siekmann et al., 2022), which, at the same time, is fundamentally important for several overarching competences of EFL. These include media literacy, critical thinking and aca-

1 Dr. Can Küplüce, PH Ludwigsburg, Institut für Englisch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Can.Kuepluece@ph-ludwigsburg.de

demic writing ability (Su et al., 2021). Küplüce et al. (in print) show that secondary EFL students tend to use AI-generated text heavily when completing writing tasks, which could ultimately impact learning progression and improvements to writing competence. Prior studies found fundamental differences with respect to how students employ GenAI in writing (Su et al., 2023), with potential implications for their cognitive involvement. However, most of these studies target learners in tertiary education, with comparatively little research using data from secondary education (Liang et al., 2023; Chuang & Yan, 2025). Furthermore, there is a lack of insight into why students choose particular ways of using GenAI, which is highly relevant for the design of pedagogic interventions trying to foster a more targeted approach. The present study aims to address this gap in research for instructed secondary EFL by triangulating screen recordings of AI-assisted writing tasks, interviews of learners, and surveys on AI usage behaviour and the assignment of authorship (Draxler et al., 2024). It offers a detailed and contextualised insight into the AI-assisted writing processes in combination with students' own perception of and reasons for the use of GenAI. By providing interpretable and contextualised data of students' writing processes, the patterns they showcase, and learners' corresponding reasoning, the article gives suggestions on how to guide and support students in making informed and responsible use of AI assistance. More specifically, the article provides a typology of different usage patterns that emerge within the participating students, showcasing key differences in the use of GenAI and enabling tailored support. The article concludes by discussing potential avenues and strategies for pedagogical interventions in secondary EFL that aim to ensure the critical and targeted use of GenAI applications like ChatGPT and enhance students' ability to produce and evaluate valid arguments.

2 Literature Review

2.1 Argumentative writing in EFL classes

Argumentative writing is central to EFL as a key feature of common language proficiency and admission tests and because of its importance for language and soft skill development (Küplüce et al., in print). As such, it is extensively discussed in international discourses on EFL and in writing pedagogy (Su et al., 2021). While there are fewer publications in the German field of EFL focusing on argumentative writing (Willems, 2015), the activity is firmly anchored in EFL curricula due to its importance for overall academic writing and discourse ability (Kultusministerkonferenz [KMK], 2012, p.17).

Federal state-specific curricula, like those in Baden-Württemberg, incorporate argumentative writing in several grades of the *Sekundarstufe I*. It is mentioned for grades 7, 8, and 9 in 3.2.3.5 "writing", 3.2.2 "intercultural communication", and 3.2.1.2 "non-fictional texts" for the *Realschule* (secondary school) as well as for the *Gymnasium* (grammar school) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016). In addition, students in grammar schools in grades 9 and 10 are explicitly expected to know and apply genre-specific conventions of argumentation and present and defend arguments on a controversial topic (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016, p. 43). Independent of

state-specific regulations, the KMK declares argumentative competences in written and oral expression as necessary prerequisites for the *Allgemeine Hochschulreife* (A-Levels) (KMK, 2012), emphasising their role as fundamentally important skills for higher education.

In general, many students in secondary and even tertiary education experience problems with argumentative writing. These problems have been highlighted for learners of English as L1 (Wambsganss et al., 2022) but especially in EFL education, where students struggle with structure and coherence in argumentative texts (Siekmann et al., 2022), and also with genre-specific lexical abilities (Lötscher et al., 2025). To support students in the challenging and critical task of argumentative writing, researchers in the field of Computer Assisted Language Learning (CALL) have historically focused on the use of technology to offer feedback (Wambsganss et al., 2022) and to increase motivation (Warschauer, 1996). Interest in CALL and argumentative writing has only increased with recent developments in the field of generative AI, which have captured the attention of educational policymakers and CALL researchers.

2.2 AI-assisted writing

There are two major interconnected questions regarding the discussions on AI-assisted writing in EFL. The first question concerns the roles GenAI can, and does, take on in practice during the writing process. Here, several possibilities have emerged that are similar to discussions regarding the impact of machine translation on foreign language education (Jiang et al., 2024). GenAI is attributed the ability to scaffold, to correct, and even to strengthen the dialogic aspect of writing (Hartwell & Aull, 2022). In addition to this, AI-assisted writing models have emerged that try to model AI as a participant in the writing process, assuming different roles like *partner* and *tutor* but also *ghostwriter* (Steinhoff & Lehnen, 2025). The second area of interest regarding AI-assisted writing is the question of its impact on writing competence development and general (language) competence development. Summarising here, the main points of concern involve students' agency and their cognitive engagement in the writing task. In other words, the question arises whether learners actively participate in the co-authoring process and stay "in the loop" (Mosqueira-Rey et al., 2023, p. 3006) or whether GenAI takes over with students' cognitive involvement being minimal. This is of particular importance for EFL, due to the challenge that "[a] central requirement to be able to use technologies for English writing development is, ironically, a good grasp of the language and the ability to write effectively already" (Warschauer et al., 2023, p. 3). For students to stay in the loop when GenAI is available, they need skills that make up competent writing, including linguistic skills, writing strategies, and self-regulation (Becker-Mrotzek, 2022, p. 19). This leads to a dilemma, where the use of technology to aid with problems in argumentative writing requires students to be able to solve these problems on their own already. The issue is then further exacerbated by premature use potentially interfering with students' ability to use these technologies for learning progression (Fan et al., 2025).

While the dilemma is not new (see discussions on offloading and deferring, Dawson, 2020), the significant evolution with GenAI compared to earlier technological inno-

vations is the number of partial tasks Large Language Models (LLMs) in particular are able to take on. These include not only language-related aspects but also the content of written tasks. It has become increasingly clear that LLMs can produce language- and content-related aspects of tasks that by and large exceed what secondary L2 learners are able to produce (Küplüce et al., in print). Because of this, focussing on the writing process as a learning opportunity is more important than ever. Of particular interest, taking into account the discussion on AI-assisted writing, seems to be what specific usage patterns students exhibit to not only produce a high-quality product but also keep some form of agency and involvement in the production of the text.

Not least because of the balance between necessary support in challenging tasks and the danger of overreliance, the KMK (2024, p. 10, translated by the author) sees "[t]he responsible, age-appropriate and competent use of AI [...] as a key competence for students"[2]. Keeping the idea of cognitive involvement in mind, responsible and competent use in the field of writing may be interpreted as the targeted use of GenAI for support and as a *partner* (Steinhoff & Lehnen, 2025) with the goal not only of task completion but also of learning assistance.

2.3 The writing process and AI usage patterns

In the context of AI-assisted writing, product outcome and proficiency development can be largely independent of each other. Because of this, students' roles in the writing process are of particular interest, since they hint at students' actual involvement in text generation. The writing process itself – with or without AI – is often described referencing Hayes & Flowers' (1980) cognitive model of writing. While the model has been updated several times, its core stays intact. Summarising here, Hayes and Flowers describe writing as an iterative process based on three phases: planning, translating and reviewing (Hayes & Flowers, 1980, p. 11). In the planning phase, the writer uses their prior knowledge of the topic and the anticipated recipient to organise task requirements and set goals for the text. In the translation phase, the writer produces language under the guidance of the writing plan. Reviewing consists of reading and editing, constantly reiterating on the text produced so far (Hayes & Flowers, 1980, p. 12). In this general process, GenAI may take over different subprocesses with students still being involved overall. It could, for example, provide ideas in the planning phase with students focusing on goal setting and organisational aspects. It may also help with putting existing ideas into text by providing scaffolding, or it may help with the review by editing the text produced so far. This targeted use of GenAI in practice, however, comes with several challenges, especially for less advanced learners. The phenomenon may arise that writers severely overestimate their own contribution when using AI assistance, claiming authorship of texts even when involvement is minimal (Draxler et al., 2024).

The issue is exacerbated by secondary EFL writing traditionally focussing on the writing product rather than adopting a process-orientated approach (Porsch, 2010), which may add to difficulties of a targeted use of GenAI for particular sub-processes. This reali-

2 Original quote: "Der mündige, altersangemessene und versierte Umgang mit KI wird zu einer neuen Schlüsselkompetenz [...]" (KMK, 2024, p. 10).

sation concludes the literature review with a central mismatch between writing pedagogy, classroom practice, and the involvement of GenAI. Writing pedagogy describes writing as an iterative process including several repetitive steps. Within this framework, the use of GenAI can be integrated into various stages without the student necessarily resorting to using GenAI as a ghostwriter (Steinhoff & Lehnen, 2025), i. e., handing over the writing process to GenAI. Practice, however, shows a focus on product orientation. At the same time, with the last large scale-assessment taking place long before the widespread adoption of GenAI, how students learn and apply written argumentation in the age of AI is underexplored. A notable exception is the large-scale study by Meyer et al. (2024), who highlight that AI-generated feedback may improve motivation and performance in argumentative writing tasks. Still, while this study provides valuable insight into the potential of GenAI in secondary writing tasks, it focuses only on the revision process after the initial text is completed without GenAI. Studies covering the whole writing process from planning and translating to reviewing are thus needed to better understand GenAI's relation to student writing.

3 Purpose of the study and research questions

The research overview on argumentative writing in EFL and its connection to GenAI has highlighted a gap in research regarding students' use of GenAI during the writing process. Usage patterns are especially important, because they give insights into students' involvement in the writing process, with potential consequences for their writing proficiency development. Importantly, how students experience and report their use of GenAI may be largely unreliable due to authorship bias, which emphasises the importance of analysing the writing process itself rather than relying on self-reports. The present study provides detailed insights into students' use of GenAI in writing and highlights potential reasons for different manifestation patterns between groups of students. This allows for a differentiated needs analysis, informing pedagogic measures to support students in using AI assistance not only for the production of text but also as a resource for their writing proficiency development. The research questions are as follows:

RQ1: How do students describe their use of AI assistance and how accurate is the reporting compared to their use in the observed writing tasks?

RQ2: What distinct types of AI-usage patterns can be identified within the recorded writing processes? What are potential variables connected to these types?

4 Methodology

The study uses qualitative methods to analyse survey data, screen recordings, and student interviews. Additionally, it constructs a typology (Kuckartz, 2020) with four distinct emerging usage patterns.

4.1 Participants and procedures

The analyses use data from the participants of (Küplüce et al., in print). Data were collected from a total of $N = 104$ EFL students in years 10 and 11 from a grammar and a secondary school in Baden-Württemberg. Contact with the classes was established via the schools' principals, who introduced interested EFL teachers to the author. In total, five regular EFL classes participated in the data collection. Informed, written consent was obtained from the participating principals and all guardians with the help of the teachers.

All students underwent the same procedure. After a standardised language competence test and an unassisted writing task (cf. Küplüce et al., in print), they completed an AI-assisted, digital argumentative writing task using iPads (10^{th} gen.) and Apple Magic Keyboards within one week of the first task. Since at the time of data collection AIS.chat (*Adaptives Intelligentes System*) was not yet available for schools, the platform Fobizz (https://fobizz.com) was employed, enabling the creation of virtual classrooms, where students could access an LLM-based chatbot without the need to sign in using personal data. During data collection, Fobizz still used the ChatGPT-4o mini model. Writing tasks were taken and adapted from previously used tasks in final examinations in Baden-Württemberg for secondary schools (Krampert et al., 2024). Students had forty minutes for each task, requiring them to comment on controversial statements, list pro and con arguments and include their own opinion in no more than 250 words. Screens during the second task were recorded to gain insight into the AI usage patterns. After the second task, students completed an online survey on their previous experience with GenAI and their assignment of authorship regarding the second text. Lastly, based on the screen recordings, a total of 16 students were interviewed using stimulated recall. The author went through the individual screen recordings together with each of the 16 students, prompting for motivations and strategies. Specifically, the prompts asked the students to spell out their thoughts while watching the recording, their experience while interacting with GenAI and whether they felt like the interaction helped them achieve their goals. These interviews were recorded, transcribed and coded with the help of MaxQDA (version 24.11.0).

To provide a better understanding of the AI-assisted writing process and elicit potential reasons for the AI usage patterns, this study introduces the qualitative analysis of the interview data in connection to the stimulated recall as well as additional survey data. By showcasing the students' perspectives and systematising the patterns of GenAI use, it supports a contextualised interpretation of how the written products come to be – and how differences in the use of GenAI in writing might be explained. Together with an in-depth description of the writing process, it builds on earlier work and enables a stronger focus on process orientation, where previous work was mainly limited to linguistic product analysis.

4.2 Data and measures

4.2.1 Video data

For the writing process analysis, the study uses the coding scheme described in Küplüce et al. (in print). This scheme introduced 21 inductive categories to describe the

students' writing process, with special emphasis given to student-AI interactions. For the screen recordings, a total of 2928 events were coded across $N = 87$[3] videos. However, instead of relying on frequency reporting, the article at hand uses the document portrait and the document comparison chart functions of MaxQDA to visualise and compare exemplary writing processes in their entirety, following their chronological sequence.

4.2.2 Survey data

The survey was conducted using the platform SoSci Survey (version 3.7.06) (Leiner, 2025). The survey contained closed questions about previous experience regarding the regularity of AI use in private and educational contexts, which students rated on a 5-point Likert-type scale from "never" (0) to "daily" (5). Additionally, the survey asked students to assign authorship to different aspects of text creation, rating on a 5-point Likert-type scale whether they attributed authorship of the text to themselves or the GenAI. Items on authorship were based on Draxler (2024). Finally, it contained open questions, where students explained their authorship rating, their understanding of AI, and their opinion on its use in schools. A total of $N = 97$ students completed the survey.

4.2.3 Interview data

For the stimulated recall, all screen recordings were marked for potentially noteworthy interactions by the author and a trained assistant. The recordings were then sampled to achieve a broad range of interactions on the spectrum between co-authoring and de facto ghostwriting. Stimulated recall relies on the stimuli to be applied shortly after the event (the written task), which is why a maximum of three to four students in each class were interviewed. This way, all interviews could be conducted within a 24-hour timeframe of the screen recording. The 16 resulting interviews were recorded during the regular lessons in separate rooms. The screen recording of the interviewed students' writing process was shown on an iPad (10^{th} gen.) with the student being prompted to describe the recording. The transcribed interviews were coded using the Structured Qualitative Content Analysis (SQCA) (Kuckartz, 2018), starting with the deductive categories based on the prompts during the stimulated recall that were then differentiated using inductive subcategories. To compare the students' explanations in the interviews with what can be seen in the screen recordings, the coding scheme for the interviews focused on explanations for strategies regarding the use of GenAI, arguments for and against the use of GenAI, evaluation, and the integration of AI-generated output.

3 Missing videos can be explained by incomplete recordings, exempt students and two instances of faulty data transfer.

5 Results

5.1 Students' self-descriptions of their use of GenAI in writing

Using the SQCA, the interviews were fully coded, resulting in 394 events across 12 codes. The thematic key areas of the interviews are summarised in Table 1, highlighting the most prominent topics.

Table 1: Frequency of the main topics in students' self-descriptions of the writing process

Code	*n*	*M*	*SD*	Sum
Strategy of AI use	16	4.06	2.06	65
Arguments for AI use	16	2.19	1.77	35
Arguments against AI use	16	1.93	1.52	22
Evaluation of AI output	16	3.25	1.98	52
Integration of AI output	16	1.69	1.25	27
Motivational aspects	16	4.31	2.05	69
Authorship	16	1.69	1.58	27

While students spend considerable time evaluating AI-generated output in the interviews, justification for or against using GenAI within their writing occurs less frequently. Explanations of their integration of AI-generated material in their text and aspects of authorship are also comparatively infrequent, especially considering the presence of authorship in the survey, which was conducted before the interviews. *SD* is high for all main topics, which is expected with the sampling including a wide range of usage behaviour.

According to the students' answers, uses of GenAI occur throughout different phases of the writing process, from idea and argument generation (11 events) to information and translation (10 events) and finally feedback and revision (16 events). While some students describe their strategy as a division of labour (7 events), several cases openly admit to letting the GenAI take over the task (6 events), giving different reasons. Motivational aspects, which are closely connected to the description of the usage pattern, reveal a focus on reasons related to their language skills (or lack thereof) with 25 events. This is followed by task-related aspects (16 events) and fairness-related aspects (10 events). Answers related to the (perceived) skills of the student seem to be strong motivators for using GenAI (low perceived skills) as well as for not using GenAI (high perceived skills). This can be exemplified with interviews with student such as BE16CH, who attributes their use of GenAI to their own perceived lack of skills: "Well, I need a very long time to write, also for assignments and such, because, yeah, I don't

know, I just can't write, [...] [a]nd, yeah, if I have that kind of support, then I take it"[4] (BE16CH, Pos. 133–134). Contrasting this to the other side of the spectrum, i. e., strong perceived language skills, the refusal to let GenAI take over text production could be attributed to students challenging themselves to prove they can do better than GenAI, like KE11DI, who notes: "I intended to write a text that was at least as good as what the AI could write"[5] (Pos. 18–19). In the context of their interview, KE11DI's drive to challenge themselves to excel in comparison to the GenAI seems rooted in their belief in their own writing abilities but also in their aspiration to claim authorship of what they have written, which leads to the second group of subcategories.

The concept of authorship is particularly noteworthy, since students rarely explicitly claim authorship of the written products but still express a strong desire for the text to read and feel like they wrote it themselves. More specifically, some students emphasise a desire for a distinction between their own style of writing and typical ChatGPT texts. However, students within the interviews are mostly unable to explain what they mean by this, except for mentioning GenAI using sophisticated language. While some of the students express the importance of the text sounding like it was written by them solely for the reason of convincing their teacher, in far more cases, claiming authorship was explained with the sense of responsibility for the content. One example is AL01CH, who explains: "[...] Because I don't want to write down just anything that ChatGPT tells me, which I may not even understand myself, or which aren't my arguments or what I think like"[6] (Pos. 86–87). This ties in directly with the evaluation of AI-generated content by the students. When evaluating the output and giving reasons for whether they integrated it into their text, several students expressed that the language (12 events) or structure (11 events) does not fit their own style of writing. Some even explicitly remark a lack of authenticity and GenAI being non-human-like in their evaluation of the generated answers (8 events).

In general, students appear to be aware of the potentially negative impact of using GenAI for text generation. This is true regarding the impact on the text itself, as evidenced by their evaluation of the generated output, but also regarding GenAI's impact on the writing and learning process: "[W]ell, first of all, I think you kind of forget how to learn when you do absolutely everything with AI, something like that"[7] (IN29GUe, Pos. 89–90). Despite this awareness, most interviewed students use AI-generated content in their texts to a great extent. While intention-behaviour gaps (Sheeran & Webb, 2016) are expected, enriching the interview data with the screen recordings, the survey on authorship, and opinions on GenAI enable a clearer understanding of this phenomenon. To make sense of the different data strands – interviews, video data, and surveys

4 All direct quotes by the students are translated from German by the author.
Original quote: "Also, ich brauche sehr lange beim Schreiben, auch bei Arbeiten und so, weil, ja, keine Ahnung, ich kann einfach nicht schreiben, mein Satzaufbau ist auch nicht so gut. Und, ja, wenn ich halt so eine Unterstützung habe, dann nehme ich sie auch" (BE16CH, Pos. 133–134).

5 Original quote: "Ja, wahrscheinlich, weil ich vorhatte, einen Text zu schreiben, der mindestens, also selbst zu schreiben, der mindestens genauso gut ist, wie die KI es machen würde" (BE16CH, Pos. 18–19).

6 Original quote: "[...] weil ich brauche jetzt nicht irgendwas hinschreiben, nur was ChatGPT mir sagt, was ich aber dann selber schon nicht verstehen oder das nicht meine Argumente oder Sichtweisen sind" (AL01CH, Pos. 86–97).

7 Original quote: "Also, ne, also, erstmal habe ich das, also ich finde irgendwie, man verlernt irgendwie das Lernen, wenn man komplett alles mit einer KI macht, irgendwie so" (IN29Gue, Pos. 89–90).

– it is helpful to highlight the distinct types of usage patterns and the possible explanations that emerge. The following typology will present prototypes of four patterns of usage behaviour. The interviews and surveys then provide possible explanations for the identified patterns.

5.2 Types of usage behaviour and students, reported motivations and feelings of authorship

The typology used in this article aims to identify cases which, in terms of their characteristics, are as similar as possible within a given type, whilst at the same time differing from other types and can be situated within a common framework of reference (Kuckartz, 2020). A fundamental component of the typology is the construction of a "Merkmalsraum" (Kuckartz, 2020, p. 800), i. e., the n-dimensional field of similar and distinctive characteristics in which the participating students can be placed.

The typology follows Steinhoff and Lehnen (2025, p. 3) in viewing GenAI as a participant of the writing process instead of a passive tool. Because of this, usage patterns focus on the types of interaction (or lack thereof) with GenAI. In addition, excluding GenAI from (phases of) the writing process is seen as an active decision potentially giving insights into students' relation to GenAI. This opens up a two-dimensional field in which the students can be situated, as shown in Figure 1.

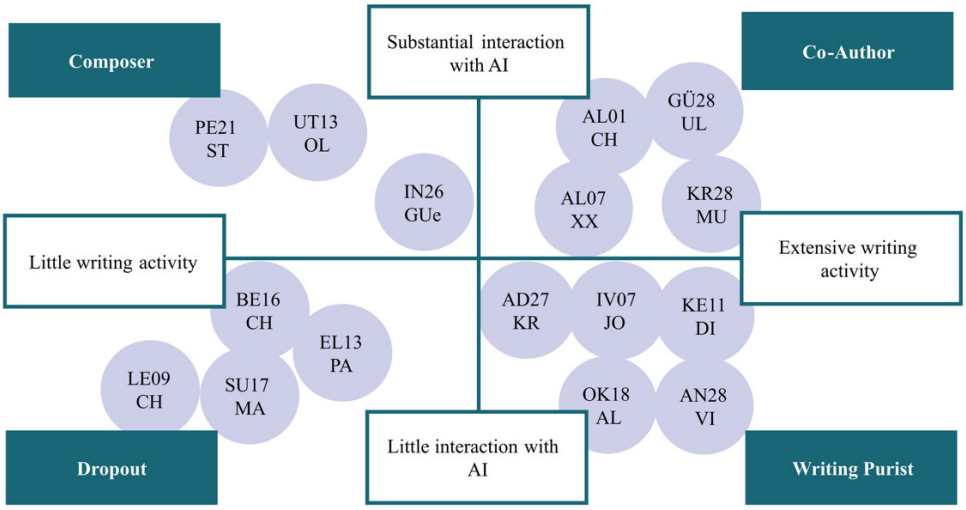


Figure 1: Typology of AI usage patterns[8] (Source: own depiction)

Within this field, all 87 screen recordings and the respective students can be placed. To better showcase the distinctive features of each type – composer, co-author, dropout, and writing purist – as well as the pedagogic consequences, the following subchapters each describe an exemplary case using the document portrait from the screen recording as well

8 To ensure clarity, the figure shows only the 16 cases interviewed.

as the interview and the survey to reconstruct the prototype (Kuckartz, 2020). The document portrait visualises the entire writing process across its chronological order using the 2928 events of the initial coding system for the screen recordings.

5.2.1 Dropout (32 cases)

Characteristic for the dropout pattern is a low agency in the interaction with GenAI *and* little independent writing activity by the student. This can result in an unfinished or unsatisfactory task result or a product generated without a constructive or editing presence by the student. The prototype for this pattern is SU17MA, whose writing process is visualised in Figure 2. The portrait uses a 40 x 30 grid with each resulting square approximately representing two seconds of real time.

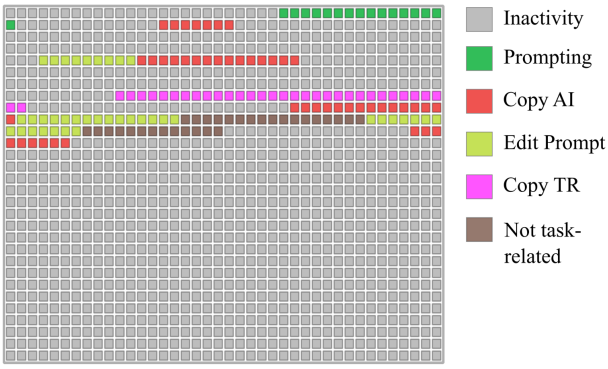


Figure 2: Writing portrait prototype dropout (Source: own depiction)

The most striking characteristic of the document portrait for the dropout is the substantial proportion of inactivity (grey tiles), which accounts for 86.5 % of the total recording. Inactivity is defined as no observable action in the screen recording for a prolonged time (>10 seconds). Additionally, as with other cases of the type, the pattern consists of an initial prompt (light green) and/or copying the task requirement (TR; pink), followed by some combination of direct, unedited copying behaviour (red). In contrast to, for example, the composer pattern, there is a distinctive lack of editing with regard to the prompts and with regard to the AI-generated answers. Dropout describes the student literally dropping out of the writing process. As mentioned before, this does not necessarily mean that the end product is not of high quality, quite on the contrary (Küplüce et al., in print). However, this quality is representative of GenAI, not of the student's contribution.

One potential reason for the early dropout of SU17MA can be found in their belief that the GenAI would be able to produce the superior text: "Well, I just know that the AI can write better than I can, I mean it just can do it better than I"[9] (pos. 28–29). Despite the pattern, the student still claims authorship of the text product, stating in the survey that they mostly see themselves as the author of the text. This mismatch between percep-

9 Original quote: "Also ich weiß halt, dass es die KI besser schreiben kann als ich, also die kann es halt besser als ich" (SU17MA, pos. 28–29).

tion and behaviour is confirmed in the other cases of this type, with claimed authorship being modest but comparatively strong considering the task recordings.

5.2.2 Composer (17 cases)

As with the dropout, the lack of independent writing activity is characteristic of the composer pattern. The difference to the previous pattern lies in the students remaining active during large portions of the task by interacting with the GenAI, exhibiting repeated prompting, editing and re-prompting, which can be seen in the portrait of the prototype PE21ST in Figure 3.

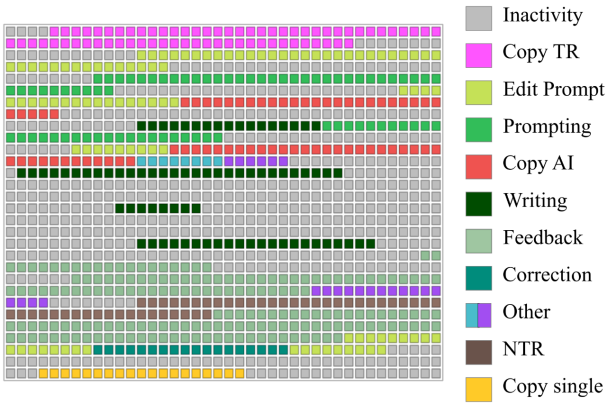


Figure 3: Writing portrait prototype composer[10] (Source: own depiction)

The writing process starts with the student copying the task requirement (pink). However, instead of directly using the answer generated by the GenAI, the portrait shows several instances of the student editing their initial prompt, represented by the yellow-green and light-green sections. After the initial copy of the AI-generated answer, highlighted in red, several additional prompts can be seen, marked by the light-green areas, before the AI-generated answer is copied (the second red area). After a considerable break, the student starts prompting again, this time focusing on feedback for the provided text, highlighted by the moss-green area in the last quarter of the portrait. In the end, the student edits their prompts again before copying single sentences from the GenAI to complete their text. As with the dropout, there is little writing activity that is not directed towards the chatbot (represented by the dark-green areas and only accounting for 6.42 % of the recording).

The description offered by PE21ST aligns with the pattern in how they see their role in planning the text. They assign GenAI the operative role, i. e., putting the student's vision into text. During the interview, the student describes the GenAI as doing "everything when it comes to producing the text"[11] (pos. 18–19), but they also empha-

10 NTR stands for "non-task-related".
11 Original quote: "Ich habe eigentlich alles dem Bot machen lassen sozusagen" (PE21ST, pos. 18–19).

sise staying in the loop by "re-reading, reformulating and making sure everything is correct"[12] (pos. 31–38). Reformulating is only partly supported by the screen recording, as there is no instance of the student actively editing AI-generated text. Notably, the student argues that using GenAI would benefit their learning progress, stating that the chatbot offers a best-practice effect. The composer prototype offers a weaker claim to authorship than the dropout prototype, attributing especially content and structure of the text to the GenAI.

5.2.3 Writing Purist (21 cases)

In stark contrast to the dropout and the composer, the portrait of the writing purist mostly contains writing that is not directed towards the chatbot. These students work on the text with little use of the chat function. The writing process is dominated by the dark-green areas visualising the code "student writing (no AI)". The prototype is represented by AN28VI in Figure 4.

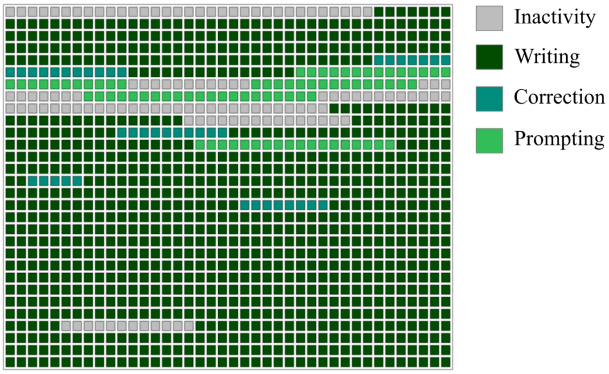


Figure 4: Writing portrait prototype writing purist (Source: own depiction)

With the exceptions of brief phases of inactivity (grey), the flow of writing is only interrupted in the first half of the writing process by teal and by light green segments, accounting for requests of translations (teal) and requests for information (light green). In their survey, AN28VI reports no use of GenAI in school or in private contexts. For schools, they argue in favour of an official, and therefore fair, integration. The aspect of fairness and perceived cheating is mentioned in several interviews and seems to be a unifying factor for the interviewed cases of the writing purist. Together with a strong focus on fairness, the prototype places a high importance on their authorship of the text, asserting that it would diminish their pride if they were to copy AI-generated answers. Lastly, there appears to be a perceived difference between using GenAI for information and translations and using it for the generation of text when it comes to feelings of fairness and authorship – despite all uses being explicitly allowed in the context of the task.

12 Original quote: "dass ich dann noch drüberlese und umformuliere und überprüfe" (PE21ST, pos. 31–38)

5.2.4 Co-Author (17 cases)

The last type's writing process is the opposite of the dropout's in that their process contains meaningful, i. e., inquisitive and task-oriented interactions with the chatbot and additional stretches of independent writing and editing. The prototype is represented by GUe28UL in Figure 5.

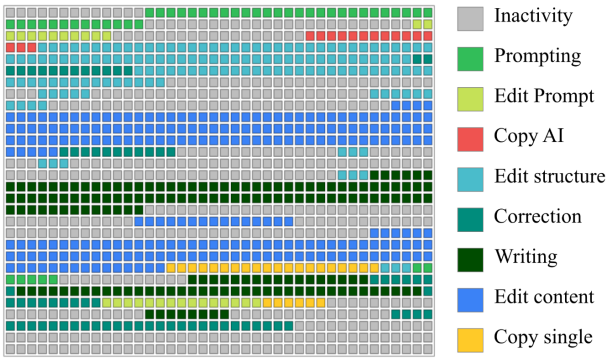


Figure 5: Writing portrait prototype co-author (Source: own depiction)

Unlike all other prototypes, the co-author's portrait is dominated by light-blue and blue sections, which represent the student manually editing AI-generated content. Like the dropout and the composer, the co-author starts their writing process by prompting the chatbot to provide parts of the text, followed by them copying the AI-generated answer (green, light-green and red segments in the first quarter of the writing process). Immediately after this, however, the student begins to work on the AI-generated answer, editing structure (light blue) and content (blue). In this section, they add introductory phrases, rewrite sentences, connect different ideas, and change the tone by rewriting terms and sections. Between the first and second blue segment, the student adds their own paragraph, explaining and refuting potential counterarguments, before moving on to work on the second half of the AI-generated text in the second blue segment. The last quarter of the writing process is especially noteworthy, as it combines short sections of the student writing independently with short sections of AI interactions in a back-and-forth manner, exemplifying the prototype. It is one of the few sections where students actively revise their text according to AI-generated feedback as well.

The student's explanation of their strategy mostly matches the writing process analysis, arguing for a division of labour between writer and GenAI. They explicitly mention that it is important to not let the GenAI completely take over the writing process. They place importance on producing the sentences themselves and on using GenAI only to gather information and for corrective purposes. In this, they differ from their task behaviour, which they explicitly acknowledge "[...] so you shouldn't do it exactly as I have done it here"[13] (pos. 128–130). The student claims authorship in the sur-

13 Original quote: "[...] also man sollte es vielleicht nicht so ganz so machen wie ich" (GUe28UL, pos. 128–130)

vey, which is consistent with other cases of the type. Still, for the sub-questions regarding authorship, the co-author seems to overestimate their own contribution, for example, strongly arguing for their authorship of the ideas of the text, despite most arguments being AI-generated.

6 Discussion

Analysing the writing processes along their chronological sequence and combining them with the interview and survey data provides and contextualises insights into how and why students rely on GenAI. In addition to identifying the distinct patterns of GenAI usage, the results may help in understanding how these patterns come to be. Notions of fairness, authorship and language-skill-related motivational aspects in particular may contribute to understanding AI-assisted writing in EFL.

6.1 Self-descriptions vs. task behaviour

For RQ1, which examines the accuracy in students' self-reports in contrast to their recorded task behaviour, the interviews reveal several mismatches. A discrepancy that becomes apparent, with the possible exception of reports by the writing purist, is the misalignment between students (partial) awareness of potentially negative consequences of GenAI use and their overwhelming use of AI-generated content. At the same time, students seem to systematically overestimate their contribution, especially in cases where much of the task result was AI-generated. There may be several explanations for this observation. First, students are adept at perceiving social desirability and may frame their answers accordingly. While this idea has some merit regarding the interview answers, it seems less convincing for the survey, which was anonymous and not overseen by a teacher. It appears more likely that the discrepancy is resulting from a genuine misconception, which aligns with recent theories relating to the "illusions of understanding" (Messeri & Crockett, 2024). Here, learners (and even researchers) tend to overestimate their understanding of a topic when using GenAI (Chromik et al., 2021), implying that the use of GenAI may suggest a greater involvement for the user than what can be seen in task practice. In the case of the writing tasks, situations could arise where students think that they would have had the same idea, used the same words, or would have made the same edits *after* reading the generated answer and thus convince themselves of authorship during the writing process. Lastly, the task design itself might contribute to the phenomenon. To mirror high-stakes testing tasks and provide a familiar environment to the students, the study adapted a task format used in final examinations in grade 10 in Baden-Württemberg. Keeping cognitive models of writing in mind, however, exposes several flaws of the task, especially regarding its process orientation. It lacks meaningful pre-activities for planning, or post-writing activities that elicit editing behaviour. This may have contributed to students focusing the product instead of the writing process – despite their awareness of potentially negative effects on learning progression.

Despite this, the interviews reveal a surprising number of patterns for using and integrating GenAI in the writing process, covering different parts from pre-planning to idea generation, text production, and editing. The co-author in particular referenced using GenAI for idea generation in the planning phase, to help with structuring sentences in the translation phase or by using edits to improve the text they had produced so far. Referring back to the model proposed by Steinhoff and Lehnen (2025), one could even argue students of the composer and co-author type do use GenAI as a *partner*, explicitly involving it in the writing process to discuss their ideas and arguments. While this is promising, the screen recordings also reveal that this targeted use of GenAI is limited to a specific group of students, with especially the dropout type showcasing many instances where planning, translation and editing are taken over by GenAI. Because of this wide variety in approaches to the use of GenAI in writing, it is essential to consider the potential reasons as to why some students rely excessively on GenAI. These differences may then enable tailored support.

6.2 The relation of authorship, motivational aspects and AI-assisted writing behaviour

Building on the observations in 6.1, RQ2 can be answered with at least four distinct types. Importantly, the four identified types can be connected to motivational aspects and claims to authorship when considering the stimulated recall and the survey data. Looking at the stimulated recall first, it becomes apparent that focusing on independent writing may be influenced by students' confidence in their own writing abilities and by strong notions of fairness. These feelings of fairness may, at least for the writing purist, depend primarily on the actual production of text. Feelings of fairness may also be connected to notions of authorship, which themselves vary widely across the different types.

On the other side of the spectrum, students dropping out of the writing process could be explained by a lack of belief in their writing ability as stated in the interviews. Simultaneously, the writing ability of GenAI is often overestimated, especially by the dropout type, with students stating that the chatbot knows everything in the open survey answers. For the composer and co-author type, the relation between authorship, motivational aspects, and the use of GenAI seems more ambivalent. As mentioned in the type description, the composer strictly separates the planning and the translation phase, with the former being seen as their responsibility, while the latter is handed to GenAI. One explanation for the separation may simply lie in the ease of use and the speed of generation of text by the GenAI. While this is true for all students, especially considering the arduous and challenging task of argumentative text production (Siekmann et al., 2022), there seems to be no counterbalancing influence of feelings of fairness or authorship for the composer. What is more, some students seem to attribute a stronger learning effect to this method (compared to producing the text themselves based on their writing plan). They assume that the chatbot gives them the correct linguistic and genre-specific features which they then just have to remember. Again, this points towards problematic conceptions of AI-generated output and illusions of understanding. That being said, several cases within the composer type acknowledge the dangers associated with the use

of GenAI and its potentially negative effects on learning outcomes. Considering this, the reason for the reliance on GenAI seems to stem less from a lack of knowledge about its impacts and more from a potential overestimation of their own contribution to text production.

Finally, the co-author is similar in approach to the composer, but introduces some of the notions also discussed in relation to the writing purist. Here, students claim authorship even more explicitly in the interviews, which may be connected to their understanding of fairness, stating that the use of GenAI for unedited text generation should not be permitted. An additional difference may stem from a more critical view of GenAI, both in terms of its abilities and its impact on their own learning progression. Several students describe the worry of forgetting how to plan, generate and edit texts themselves when relying on GenAI, citing reasons similar to recent discussions on "deskilling" (Rafner et al., 2021).

Combining the four types, for all interviewed students the claim to authorship, notions of fairness, and motivational aspects seem to play fundamental roles for their observed writing behaviour. However, how the use of GenAI is related to their descriptions of authorship and aspects of fairness differs, particularly among the dropout and composer types, who tend to overestimate their own contribution. Looking at the individual writing processes and students' reasoning in-depth reveals that there may be multifaceted interactions between these aspects that could help in understanding their use of GenAI in writing. Importantly, it seems unlikely any individual aspect – authorship, motivation, fairness, views of GenAI – can fully explain students' use of the technology. Instead, a combination of different aspects, i. e., a strong claim to authorship, a critical view on GenAI's capabilities and a specific sense of fairness need to be considered to better understand how GenAI is used.

7 Conclusion

The article showcased how students' task behaviour and their own perception of the use of GenAI can differ considerably and gave potential reasons for this phenomenon. By exploring the writing process along its chronological sequence and contextualising it with the interviews and survey answers, the article makes two additional contributions to understanding AI-assisted writing in a foreign language. First, it visualises the various roles that GenAI plays across different phases of the writing process, in combination with specific patterns that emerge in secondary education. These patterns are not just characterised by the frequency of GenAI use but instead by a complex interplay between GenAI interactions during planning, production and editing of the text. Second, it identifies and characterises claims to authorship and motivational aspects as potential contributors to students' behaviour when using GenAI in writing. Motivational aspects themselves, the study further suggests, could be the result from feelings of fairness and students' perception of their writing ability as well as their understanding of GenAI.

7.1 Pedagogical Implications

When listing the different types, one may come to the conclusion of a hierarchy with the co-author being the desired form of AI-assisted writing and the dropout showcasing undesirable task behaviour. However, it does not make sense from a pedagogical point of view to put these types into a strict hierarchy. The chronological analysis of the writing processes reveals that task involvement cannot solely be determined by the frequency of GenAI use. Both the composer and the writing purist may represent desirable behaviour depending on the learning goals. If the task focuses on an authentic scenario with a real-life outcome in the sense of technology-mediated TBLT (Ziegler, 2016), guiding students to use GenAI as a co-author might be the most desirable outcome. If students are supposed to learn to accurately use AI, the composer type could be beneficial, just as the writing purist might be desirable whenever basic writing competencies are central to the session's learning goals. The exception to this is the dropout. While GenAI enables this type's delegation and ghostwriting, the issue seems to be grounded in the students' lack of belief in their writing abilities, a lack of interest in task completion and a lack of desire to claim authorship of the product – all aspects that can be the target of pedagogical interventions. Considering this, the article advocates for teachers to not generally encourage or prohibit students' use of GenAI but rather to align its use with their (learning) goals and/or offer specific usage opportunities for individual phases of the writing process. Importantly, specific learning goals may sometimes require explicit exclusion of GenAI from the writing task. As for how to integrate GenAI in a way that keeps students cognitively engaged in the task, the study identifies potential areas to focus on. On the student side, fostering critical understanding of GenAI, encouraging a claim to authorship, and working on language-skill-related motivational factors could be especially promising. Considering the task itself, a stronger focus on writing as a process regarding idea generation and editing via pre- and post-writing activities seems to be advisable. Finally, how these tasks encourage roles that are assigned to GenAI and those that are assigned to the students might be of particular importance for learning progression. However, designing these tasks in practice and measuring their impact on learning progression warrants further analysis and discussion.

7.2 Limitations and Further Research

This study aimed to provide a contextualised, in-depth view of GenAI use in the writing process. Given the use of stimulated recall and the qualitative analysis, the sample is necessarily limited in scope. Consequently, the identified patterns and potential variables are not exhaustive, nor can the study confirm the effects of the identified types on long-term learning progression. Future research should address these areas by employing larger samples and investigating the connection between task behaviour, role assignment, and learning progression. Collecting longitudinal process data in classrooms on such a scale is an ambitious undertaking that requires significant resources. Nonetheless, there are also opportunities for smaller-scale studies focusing on task and lesson design. Most urgently, there is a need for studies that design and pilot interventions to reduce student dropout during AI-assisted writing, especially during early planning

phases of the writing task. Such interventions could include attention to task design to more clearly value and evaluate sub-processes of writing, efforts to increase the desire to claim authorship, and designs to practise collaborative writing strategies. Additionally, examining students' interactions with GenAI during tasks that target other basic competencies, such as reading, may further enhance the understanding of GenAI's relation to language learning.

Research in EFL is still only beginning to understand how GenAI influences and shapes foreign language learning. Nevertheless, the challenges, questions, and opportunities presented in this article are situated at the core of what EFL research arguably does best: identifying, designing, and testing suitable learning environments that enable learners to thrive in authentic communicative scenarios – both with and without GenAI.

Literature

Becker-Mrotzek, M. (2022). Schreibkompetenz: Überlegungen zu einem didaktischen Konstrukt. In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Eds.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe: Theorie, Diagnose und Förderung* (pp. 9–29). Waxmann.

Chromik, M., Eiband, M., Buchner, F., Krüger, A., & Butz, A. (2021). I Think I Get Your Point, AI! The Illusion of Explanatory Depth in Explainable AI. In T. Hammond, K. Verbert, D. Parra, B. Knijnenburg, J. O'Donovan, & P. Teale (Eds.), *26th International Conference on Intelligent User Interfaces* (pp. 307–317). ACM. https://doi.org/10.1145/3397481.3450644

Chuang, P.-L., & Yan, X. (2025). Language assessment in the era of generative artificial intelligence: Opportunities, challenges, and future directions. *System*, 134. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103846

Dawson, P. (2020). Cognitive Offloading and Assessment. In M. Bearman, P. Dawson, R. Ajjawi, J. Tai, & D. Boud (Eds.), *The Enabling Power of Assessment. Re-imagining University Assessment in a Digital World* (pp. 37–48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41956-1_4

Draxler, F., Werner, A., Lehmann, F., Hoppe, M., Schmidt, A., Buschek, D., & Welsch, R. (2024). The AI Ghostwriter Effect: When Users do not Perceive Ownership of AI-Generated Text but Self-Declare as Authors. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 31(2), 1–40. https://doi.org/10.1145/3637875

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Hartwell, K., & Aull, L. (2022). Constructs of argumentative writing in assessment tools. *Assessing Writing*, 54, 100675. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100675

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum.

Jiang, L., Yu, R., & Zhao, Y. (2024). Theoretical perspectives and factors influencing machine translation use in L2 writing: A scoping review. *Journal of Second Language Writing*, 64. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101099

Krampert, A., Rittmayr, K., Joklitschke, S., & Kurz, J. (2024). *STARK Original-Prüfungen Realschule 2025 – Englisch – BaWü (Abschlussprüfungen)* (39. Ed.). Stark.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Ed.). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2. Ed., pp. 795–813). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_59

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf

Küplüce, C., Schmidt, T., Strauss, S., & Strasser, T. (under review). Generative AI in secondary EFL argumentative writing: Comparing text quality and writing processes across proficiency levels. *ReCALL*. Cambridge UP.

Leiner, D. (2025). SoSci Survey (Version 3.7.06) [Computer software]. Available at https://www.soscisurvey.de

Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A., & Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270–4296. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348

Lötscher, F., Trüb, R., Lohmann, J., Möller, J., Jansen, T., & Keller, S. D. (2025). Development of grammatical and lexical skills in argumentative EFL writing at upper secondary level in Germany and Switzerland. *Frontiers in Education*, 10, 1605658. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1605658

Messeri, L., & Crockett, M. J. (2024). Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. *Nature*, 627, 49–58. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07146-0

Meyer, J., Jansen, T., Schiller, R., Liebenow, L. W., Steinbach, M., Horbach, A., & Fleckenstein, J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100199

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Englisch als erste Fremdsprache*. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan-rebrush2024/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_E1.pdf

Mosqueira-Rey, E., Hernández-Pereira, E., Alonso-Ríos, D., Bobes-Bascarán, J., & Fernández-Leal, Á. (2023). Human-in-the-loop machine learning: A state of the art. *Artificial Intelligence Review*, 56, 3005–3054. https://doi.org/10.1007/s10462-022-10246-w

Porsch, R. (2010). Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht – Eine bundesweite Umfrage unter Lehrkräften und Schülern der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(1), 53–77.

Rafner, J., Dellermann, D., Hjorth, A., Verasztó, D., Kampf, C., Mackay, W., & Sherson, J. (2021). Deskilling, upskilling, and reskilling: a case for hybrid intelligence. *Morals & Machines*, 1(2), 24–39. https://doi.org/10.5771/2747-5174-2021-2-24

Sheeran, P., & Webb, T. L. (2016). The intention–behavior gap. *Social and personality psychology compass*, 10(9), 503–518. https://doi.org/10.1111/spc3.12265

Siekmann, L., Parr, J. M., & Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: A study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, 54. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100672

Steinhoff, T., & Lehnen, K. (2025). Schreiben mit Künstlicher Intelligenz: Das GPT-Modell (Ghost, Partner, Tutor). *Leseräume*, 12(11), 1–14.

Su, Y., Liu, K., Lai, C., & Jin, T. (2021). The progression of collaborative argumentation among English learners: A qualitative study. *System*, 98. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102471

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752

Wambsganss, T., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2022). Enhancing argumentative writing with automated feedback and social comparison nudging. *Computers & Education*, 191. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104644

Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii symposium* (pp. 29–45). University of Hawai'i second language resource centre.

Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for writers of English as a second or foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 62, 101071. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071

Willems, A. (2015). Fachlich argumentieren lernen im Unterricht der modernen Fremdsprachen – eine Bestandsaufnahme. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. Weiss (Eds.), *Waxmann-E-Books Lehrerbildung: Band 7. Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (pp. 89–104). Waxmann.

Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136–163. https://doi.org/10.1017/S0267190516000039

Theoretische Forschung in der Fremdsprachenforschung

Barbara Schmenk[1]

Abstract

Over the last few decades, *Fremdsprachenforschung* has established itself as a predominantly empirical field of study. But what role does theoretical research play in the context of research into multilingualism and the teaching and learning of additional languages? What is the relationship between theory and empiricism? The aim of this article is to conceptualize and situate theoretical research within the field of *Fremdsprachenforschung*. To this end, it examines examples and attempts to define theoretical research, as well as discussions of the concept of theory. The examination reveals specific meaning-making patterns of "theoretical research", raising doubts as to whether theoretical research can be understood and conceptualized as an independent category within *Fremdsprachenforschung*.

1 Einführende Überlegungen[2]

Die Erforschung des Lehrens und Lernens von Sprachen in unterschiedlichsten Kontexten, so heißt es im einführenden Kapitel der Neuauflage des einschlägigen forschungsmethodischen Handbuchs von Caspari et al. (2022), bedient sich unterschiedlicher methodischer Herangehensweisen. Das forschungsmethodische Repertoire lässt sich, so das Autor:innenkollektiv, grob anhand dreier Traditionen untergliedern: „die historische, die theoretische und die empirische Forschungstradition" (Caspari et al., 2022, S. 2). Ein Blick in aktuelle Publikationen der Fremdsprachenforschung – sei es in Fachzeitschriften, Sammelbänden oder Qualifikationsarbeiten (DGFF, 2024) – belegt allerdings die mittlerweile unangefochtene Dominanz empirischer Studien in diesem Feld (vgl. Marx et al., 2026). Demgegenüber sind historische und theoretische Arbeiten in der Fremdsprachenforschung stark unterrepräsentiert.

Diese Empirisierung des Faches erscheint aus forschungshistorischer Perspektive auch zunächst folgerichtig. Denn betrachtet man etwa Arbeiten der Fremdsprachendidaktik aus den 1960er und 1970er Jahren, kann man aus heutiger Sicht nicht umhin

1 Prof. Dr. Barbara Schmenk, University of Waterloo, School of Critical and Creative Humanities, 200 University Ave W., Waterloo, ON N2L 3G1, Kanada, bschmenk@uwaterloo.ca

2 Der Beitrag basiert auf meiner im Rahmen des DGFF-Kollegs im Juni 2024 durchgeführten Veranstaltung zum Thema „Theoretische Forschung". Ich danke dem Organisationsteam und ganz besonders Lena Heine für ihre Kommentare und ihr Feedback, das zum Überdenken und zur Überarbeitung des Beitrags entscheidend beigetragen hat. Für die ausführliche und kritische Diskussion dieses Beitrags bin auch außerdem Stephan Breidbach sehr dankbar.

feststellen, dass die Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen damals erstlinig auf die Entwicklung und Diskussion von neuen didaktisch-methodischen Ansätzen ausgerichtet war. Für die Darstellung von Lehr- und Lernszenarien galten systematische Beobachtungen oder Datenerhebungen seinerzeit nicht als notwendig. So kommen beispielsweise Publikationen zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht der 1970er Jahre häufig noch ganz ohne im Unterricht erhobene Daten aus (oder aber mit dem Verweis auf wenige, nicht selten auch erdachte oder erinnerte Unterrichtssituationen und Einzeläußerungen), präsentierten diese aber als *De-Facto*-Unterrichtsszenarien, die sodann als unzulänglich gewertet und dringend kommunikativ überholungsbedürftig dargestellt wurden.[3] Selbiges gilt im Übrigen auch bis heute für viele Schriften, die sich didaktisch-methodischen Innovationen widmen (Schmenk, 2026). Darstellungen von innovativem, auf neuesten Ansätzen und methodischen Überlegungen basierendem Unterricht kommen oftmals ganz ohne empirische Unterrichtsforschung aus. Angesichts solcher eher spekulativen und tendenziell holzschnittartigen Darstellungen von Fremdsprachenunterricht steht es außer Frage, dass empirische Studien in der Erforschung des Fremdsprachenlernens und -lehrens dringend notwendig sind. Doch dass die empirische Wende zu einer starken Schieflage geführt hat, was Forschungsmethodologie und methodische Aus- und Fortbildung wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Forschungsgegenstände angeht, die heute im Visier von Fremdsprachenforschenden stehen, ist gleichermaßen unbestreitbar. Historische Forschung spielt dagegen eher eine marginale Rolle (wenn auch die ZFF diesem Forschungsbereich 2020 immerhin ein Themenheft gewidmet hat), kann jedoch aufgrund ihrer erkenntnistheoretischen und methodologischen Anbindung an eine fest im akademischen Kanon verankerte Disziplin, der Geschichte, als vergleichsweise klar profilierter und anerkannter Forschungszweig gelten. Theoretische Forschung aber wird kaum je gesondert thematisiert (die – wenn auch knappen – Beiträge im o. g. Handbuch von Caspari et al., 2022, stellen gegenüber anderen Handbüchern und Überblicksdarstellungen des Feldes eine der wenigen Ausnahmen dar). Sie fristet ein Schattendasein – sowohl, was ihre Popularität in der Forschungspraxis angeht, als auch hinsichtlich der Rolle, die sie in (Selbst-)Darstellungen der Fremdsprachenforschung und ihrer wissenschaftlichen Arbeit einnimmt. Erst in jüngster Zeit sind Entwicklungen auszumachen, die von einem breiteren Interesse an Theorie und theoretischem Arbeiten zeugen (Guttke & Merse, 2025). So wurde das Stichwort „Theorie“ erstmals im Jahr 2025 in das „Lexikon Fremdsprachendidaktik“ aufgenommen (Legutke & Schart, 2025); im Sommer 2024 fand ein DGFF-Kolleg zum Thema „Theoretische Arbeiten“ (Schmenk, 2024) sowie ein Symposium zum Thema „Theoretische Forschung in der Fremdsprachendidaktik“ (Matz et al., 2024) an der Universität Münster statt. Im Anschluss formierte sich eine DGFF-Forschungswerkstatt „Theoretisch-konzeptionelle Forschung

3 Als Beispiele lassen sich hier einschlägige Schriften etwa zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht anführen (z. B. Piepho, 1974; Widdowson, 1978; Brumfit & Johnson, 1979). Was als „kommunikative Wende“ in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eingegangen ist, wurde seinerzeit nicht anhand systematischer empirischer Beobachtung überprüft oder aus entsprechenden Daten zum Fremdsprachenunterricht abgeleitet (vgl. Nunan, 1987). Auch was genau die Ausgangslage für das Einsetzen dieser „Wende“ war, also der real stattfindende Fremdsprachenunterricht, wurde oftmals pauschal als gegeben und bekannt vorausgesetzt.

in der Fremdsprachendidaktik“ (https://www.dgff.de/foerderformate/forschungswerkstaetten/). Zudem ist derzeit ein Handbuch zu diesem Themenkomplex in Arbeit (von Blanckenburg & Merse, i. V.).

Diese Entwicklungen können als Vorstöße gegen das starke Ungleichgewicht zugunsten empirischer Arbeiten in unserem Fach gesehen werden, um der Gefahr der Vereinseitigung bzw. des Ausblendens intensiverer theoretischer Auseinandersetzungen entgegenzuwirken. Dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass empirische Bildungsforschung „im 21. im Unterschied zum vorherigen Jahrhundert nicht nur Fuß an der Universität gefasst hat, sondern [...] inzwischen im Bereich der Bildungswissenschaften eine gewisse Deutungshoheit in Sachen Forschung erlangt hat“ (Casale, 2020, S. 5). Angesichts dieser Entwicklungen scheint es nur folgerichtig, nach Alternativen zu suchen, um die Dominanz bzw. die „Deutungshoheit“ empirischer Forschung in Frage zu stellen bzw. zu relativieren. Mit der Hinwendung zu theoretischer Forschung scheint genau das möglich.

Doch Überlegungen darüber, was mit theoretischer Forschung möglich ist oder sein könnte, sollen an dieser Stelle zurückgestellt werden. Denn damit würde man eine entscheidende Frage übergehen, die sich bei näherer Beschäftigung als komplizierter erweist, als es zunächst den Anschein hat: Was ist denn eigentlich theoretische Forschung?

2 Was ist theoretische Forschung?

2.1 Beispiele

Was wird in der Fremdsprachenforschung unter theoretischer Forschung verstanden? Und wie unterscheiden wir sie von anderer (nicht theoretischer?) Forschung? Zur Begriffsklärung scheint es zunächst angebracht, konkrete Beispiele von Studien zu nennen, die als „theoretisch“ bezeichnet werden. Arbeiten jüngeren Datums, die in diese Kategorie fallen, sind etwa Leo Wills (2018) Studie zum Authentizitätskonzept in der Englischdidaktik und Ricardo Römhilds (2023) Monographie *Global Citizenship, Ecomedia, and English Language Teaching*.

Will widmet sich in seiner Studie dem Authentizitätsbegriff, der im Zuge der kommunikativen Wende einen Stammplatz in der Fremdsprachendidaktik errungen und bis heute innehat (zumal angesichts der Digitalisierung und mit ihr der Verfügbarkeit einer Vielzahl authentischer Daten und Materialien). Will analysiert ein Korpus von Publikationen, die seit den 1960er Jahren im Bereich *English Language Teaching* erschienen sind und sich dem Authentizitätskonstrukt widmen. Im Rahmen einer Diskursanalyse (dazu genauer Will, 2018, S. 65–71) rekonstruiert er, was in den betreffenden Arbeiten jeweils unter Authentizität verstanden wird und zeigt, dass dieser Begriff auf unterschiedliche Weise gedeutet und konzipiert wird und somit nicht als klar definiertes und eindeutiges Konzept gelten kann. So gelingt es Will zu belegen, dass das, was Forschende unter Authentizität verstehen, auf ganz verschiedenen, mitunter inkommensurablen theoretisch-konzeptuellen Vorannahmen basiert, was entsprechend zu unterschiedlichen

Auffassungen über empirische Befunde und praktische didaktische Prinzipien für das Lehren und Lernen von Sprachen führt.

Römhild entwickelt in seiner Studie ein Modell zur Behandlung von *Eco-documentaries* für den Englischunterricht ("Framework for teaching and learning with eco-documentaries in the English language classroom", Römhild, 2023, S. 13, 265), das die doppelte Zielsetzung verfolgt aufzufächern, inwiefern die Behandlung von *Eco-documentaries* im Englischunterricht zu ökologischer Bildung beitragen und zugleich die Entwicklung kritischer Medienkompetenz fördern kann. Er greift zu diesem Zweck auf zahlreiche Theorien und Überlegungen etwa zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, *Global Citizenship Education*, zu *Multiliteracies*, Menschenrechten und ökologischer Bildung zurück und verknüpft diese mit genrespezifischen Theorien zum Dokumentarfilm sowie filmtheoretischen und filmdidaktischen Perspektiven und Ansätzen. Römhilds *Framework* ist entsprechend komplex und "informed by a variety of related disciplines such as philosophy, sociology, geography, literary studies, film studies, environmental studies, and educational studies" (Römhild, 2023, S. 11).

Die beiden Arbeiten sind offenbar ganz unterschiedlich – sowohl was ihre Gegenstände und Erkenntnisinteressen betrifft als auch in Bezug auf die jeweiligen theoretischen Überlegungen und methodischen Vorgehensweisen. Das deutet bereits an, dass wir es bei Arbeiten, die als theoretisch gelten, mit einem breiten Spektrum an wissenschaftlichen Projekten zu tun haben, die sich z. T. erheblich voneinander unterscheiden.

2.2 Konzeptualisierungen

Einen Vorschlag zur Abbildung des breiten Spektrums theoretischer Arbeiten hat Michael Legutke (2022) vorgelegt. Mit Blick auf die Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum entwickelt er eine Klassifikation theoretischer Forschung in der Fremdsprachenforschung anhand unterschiedlicher Funktionen (Legutke, 2022, S. 41–44):

1. Entwicklung umfassender Konzepte der Sprachvermittlung;
2. Entwicklung und/oder kritische Analyse tragender Konstrukte der Fremdsprachendidaktik;
3. Modellbildung;
4. Analyse und Auswahl von Lehr- und Lernmaterial;
5. Phänomenologische Arbeiten[4];
6. Bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Positionierungen;
7. Vergleichende Überblicksforschungen.

Legutke entwickelt dieses Klassifikationsraster anhand von vorhandenen Studien, d. h., seine Systematisierung basiert auf der Lektüre von Forschungsarbeiten, die als theoretisch eingestuft werden und zu deren Unterscheidung das Klassifikationsmerkmal „Funktionen" (Legutke, 2022. S. 41–44) herangezogen wird. Das schließt weder aus, dass weitere Funktionen hinzugefügt, differenziert oder modifiziert werden können, noch

4 Unter phänomenologischen Arbeiten versteht Legutke solche, „die Phänomene aus dem Gegenstandsbereich Lehren und Lernen fremder Sprachen zusammenstellen, systematisch beschreiben, ihre Behandlung in theoretischen Diskursen nachzeichnen und die Relevanz für die unterrichtliche Praxis ausloten" (Legutke, 2022, S. 43).

die Tatsache, dass einzelne Studien auch mehreren der aufgefächerten Funktionen zugeordnet werden könnten. Die oben erwähnten Studien von Will und Römhild ließen sich beide sowohl Funktion 2 als auch Funktion 3 und 6 (Römhild) bzw. Funktion 7 (Will) zuordnen.

Doch was haben die als theoretisch eingestuften Studien gemeinsam bzw. was macht sie als theoretisch identifizierbar? Angesichts der eingangs gestellten Frage nach einer Begriffsbestimmung theoretischer Forschung wird hier eine Leerstelle sichtbar, denn was für diese Einstufung ausschlaggebend ist, wird nicht eigens thematisiert – und zwar wohl vor allem deswegen, weil es offenbar einen stillschweigenden Konsens gibt, was theoretische Arbeiten ausmacht und wie sie sich von anderen Arbeiten unterscheiden. Als theoretisch gelten in der Fremdsprachenforschung diejenigen Studien, die nicht empirisch sind. Dieses Verständnis theoretischer Forschung ist insofern hinreichend, als es in der Fremdsprachenforschung funktioniert: Es basiert auf einem Abgrenzungskriterium. Mit dem Aufstieg empirischer Studien werden theoretische Arbeiten als vom Mainstream abweichend, als nicht-empirisch gesehen. Eine weitere Abgrenzung finden wir zudem in der Unterscheidung von theoretischer und historischer Forschung, wenn diese Grenzziehung auch nicht in vergleichbarem Maße als ausschlaggebend für das Verständnis theoretischer Forschung gelten kann wie im Fall empirischer Forschung.

Die Tendenz, theoretische Forschung durch Abgrenzungen zu definieren, ist allerdings nicht unproblematisch. Denn wenn all diejenigen Studien, die nicht empirisch vorgehen (und die keine explizite historische Fragestellung verfolgen), als theoretisch gelten, erscheint theoretische Forschung „als eine Art Restkategorie“ (Bellmann & Ricken, 2020, S. 783). Entsprechend schwierig gestaltet sich auch der Versuch, theoretische Forschung als einen eigenständigen Forschungsbereich zu charakterisieren:

> Theoretische Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie bemüht ist, den Gegenstandsbereich Lehren und Lernen von Fremdsprachen und seine verschiedenen Teilbereiche zu bestimmen, zu systematisieren, Konzepte zu entwickeln bzw. diese einer kritischen Reflexion zu unterziehen und/oder angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen und neuerer Forschungsergebnisse weiter zu entwickeln [sic]. Theoretische Forschung ordnet empirische Befunde, systematisiert und kategorisiert Phänomene des Gegenstandsbereiches, entwirft handlungsleitende Modelle und erörtert deren Grenzen und Reichweite. Sie gewinnt Erkenntnisse in Auseinandersetzung sowohl mit der Theoriebildung innerhalb der Fremdsprachendidaktik als auch mit Konzeptbildungen und Erkenntnissen affiner Wissenschaftsdisziplinen (wie der Spracherwerbsforschung, der Bildungswissenschaften, der Sozialwissenschaften, der Linguistik und der Kultur- und Medienwissenschaften). (Legutke, 2022, S. 40)

Diese Darstellung ergänzt Legutke noch durch den Verweis darauf, dass sich „[t]heoretische Forschung als Teil einer praxisorientierten Disziplin, einer Handlungswissenschaft, […] immer auch auf die Empirie“ bezieht und dass „[e]in besonderes Merkmal theoretischer Arbeiten […] darin [besteht], dass sie Angebote zum Diskurs über zentrale Aspekte des Gegenstandsbereichs Lehren und Lernen von Fremdsprachen machen und zugleich Grundlage empirischer Forschung sein können“ (Legutke, 2022, S. 47–48).

Legutkes Handbuchartikel stellt den m. E. bislang umfangreichsten Versuch dar, den Gegenstandsbereich der theoretischen Forschung genauer zu beschreiben. Doch sowohl die Klassifikation anhand von Funktionen als auch die Skizzierung des Korpus von Forschungsarbeiten in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung, die der Rubrik theoretische Forschung zugeordnet werden, bleibt in einem wesentlichen Punkt unklar: Denn alle hier aufgelisteten Elemente, Funktionen und Charakteristika theoretischer Forschung könnten ebenso für empirische Forschung geltend gemacht werden. Auch diese arbeitet an der Systematisierung und Bestimmung von Teilbereichen der Fremdsprachenforschung, entwickelt und differenziert Konzepte, unterzieht sie einer kritischen Reflexion, trägt zur Theoriebildung bei und setzt sich mit Erkenntnissen aus anderen Disziplinen auseinander etc., und auch empirische Arbeiten machen mannigfaltige Diskursangebote.

Auch die bisweilen anzutreffende Annahme, theoretische Forschung arbeite im Gegensatz zur Empirie hermeneutisch, ist zurückzuweisen: So fällt etwa die große Mehrheit empirischer Arbeiten in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung heute in die Gruppe qualitativ-interpretativer Studien, in denen Texten i. w. S. sowie Textauslegung und Interpretation eine zentrale Bedeutung zukommt – hermeneutische Verfahren können insofern nicht als spezifisches Charakteristikum theoretischer Forschung angesehen werden (vgl. auch Hirschauer, 2008; Schmohl, 2021; Volkmann, 2022).

Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage danach, was in der Fremdsprachenforschung unter theoretischer Forschung verstanden wird, kann man an dieser Stelle also resümieren: Die Auffassung von theoretischer Forschung ist primär durch Abgrenzungen geprägt. Der Versuch, diese Grenzen (und den entsprechend abgegrenzten Bereich theoretischer Studien) genauer zu bestimmen, erweist sich jedoch als tückisch: Es scheint kaum möglich, ein trennscharfes Profil für theoretische Forschung in der Fremdsprachenforschung zu erstellen.

3 Ein Blick über den Tellerrand: Theoretische Forschung jenseits der Fremdsprachenforschung

Aufschlussreich ist auch ein Blick über den Tellerrand der Fremdsprachenforschung, denn in jüngerer Zeit lässt sich etwa in der Soziologie oder der Pädagogik (also in zwei affinen Fachbereichen bzw. Bezugswissenschaften) ein verstärktes Interesse an wissenschaftstheoretischen Diskussionen speziell zu theoretischer Forschung beobachten. Im Gegensatz zur Fremdsprachenforschung können diese beiden Fachbereiche zudem auf eine lange Tradition theorieorientierter Forschung zurückblicken, die Dank entsprechender Denominationen auch als institutionell verankert gelten kann. So findet sich beispielsweise eine Professur für „allgemeine“, oder „systematische“ Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft oder für „Theorie und Geschichte“ an nahezu allen pädagogischen Instituten in der deutschsprachigen Hochschullandschaft, deren Zuständigkeitsbereich explizit als „theoretisch“ ausgeflaggt ist: Ihnen obliegt u. a. die Forschung und Lehre im Bereich der Theorie(n) von Bildung und Erziehung (vgl. z. B. Thompson, 2020;

Erdmann et al., 2024). Und in der Soziologie kann man gar von einer Zweiteilung sprechen: „Das Fach Soziologie ist […] in zwei Sphären geteilt: ‚die Theorie' und ‚die Empirie'. Unübersehbar ist diese Teilung bei der Denominierung von Lehrstühlen, Stellenausschreibungen und Lehrbüchern" (Kalthoff, 2008, S. 8). In der Fremdsprachenforschung existiert keine vergleichbare innerdisziplinäre Schwerpunktsetzung. Lehrstühle für theoretische oder historisch-systematische Fremdsprachenforschung gibt es nicht; vielmehr sind Fremdsprachenforschende meist einer Sprache oder Sprachgruppe zugeordnet, für deren Didaktik sie zuständig sind (bisweilen auch untergliedert in Sprach- vs. Literatur- und Kulturdidaktik). Da zudem der Bezug zur Unterrichtspraxis und häufig auch zum schulischen Fremdsprachenunterricht konstitutiv für die Fremdsprachendidaktik ist, kann auch von einer strukturellen Benachteiligung von Theoriearbeit ausgegangen werden. Sie fristet insofern eher ein institutionelles Schattendasein, was ein weiterer Grund dafür sein dürfte, dass theoretische Forschung bislang kaum präziser konzeptualisiert oder theoretisch durchdrungen worden ist.

Interessant ist angesichts der etablierten Rolle von Theorie in Erziehungswissenschaft und Soziologie, dass Diskussionen zur Bedeutung und Konturierung theoretischer Forschung in diesen Disziplinen durchaus kontrovers verlaufen, so dass auch dort der Gegenstandsbereich der theoretischen Forschung nicht als klar definiert gelten kann. Zudem findet sich in beiden Fächern die Tendenz zur Abgrenzung von Theorie und Empirie, die wir auch in der Fremdsprachenforschung vorfinden. Allerdings wird diese Tendenz dort seit geraumer Zeit kritisch diskutiert, was wiederum Impulse für die Diskussion theoretischer Forschung auch in der Fremdsprachenforschung bieten könnte.

So widmet sich etwa der Band von Kalthoff et al. (2008) mit dem programmatischen Titel *Theoretische Empirie* soziologischen Diskussionen zum „überlieferte(n) Standardmodell des Theorie-Empirie-Dualismus" (Hirschauer, 2008, S. 172). Die Beiträge zeigen zahlreiche intrikate Verstrickungen von Theorie und Empirie auf, die insbesondere für qualitative Sozialforschung als konstitutiv anzusehen sind. Deutlich wird dadurch ein „Ineinanderverwobensein von theoretischer und empirischer Forschung und damit die Theoriehaltigkeit qualitativer Forschung" (Kalthoff, 2008, S. 10). Tradierte Grenzziehungen werden hier ebenso in Frage gestellt wie ihnen zugrunde liegende "wissenschaftstheoretische Klischees […], die […] einer fruchtbaren Verschränkung von theoretischem und empirischem Arbeiten im Wege" (Hirschauer, 2008, S. 165–166) stehen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Beiträge einer Ausgabe der *Zeitschrift für Pädagogik* aus dem Jahr 2020 zum Thema *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft*, die, so die Herausgeber, „versucht, das heterogene Feld ‚theoretischer Forschung' genauer zu konturieren" (Bellmann & Ricken, 2020, S. 784). Insbesondere die Unmöglichkeit trennscharfer Unterscheidungen, wenn es um die Konturierung theoretischer Forschung geht, wird wiederholt hervorgehoben (Casale, 2020; Ricken, 2020). Bellmann (2020) zeigt dies anhand dreier vermeintlicher Dualismen auf, die wir, wie oben gesehen, auch in der Fremdsprachenforschung vorfinden: Theorie/Empirie, Theorie/Geschichte und Theorie/Praxis. Er wendet sich zunächst dem Verhältnis von Theorie und Empirie zu und formuliert pointiert: „Die Bestimmung von Theorie bzw. theoretischer Forschung über die Unterscheidung von Empirie bzw. empirischer Forschung

dürfte zu den am meisten verbreiteten Schematisierungen gehören" (Bellmann, 2020, S. 795). Diese Abgrenzung bzw. Schematisierung, so argumentiert er, sei allerdings schon deshalb nicht überzeugend, weil „Beobachtungen als empirische Ereignisse immer theoretisieren" (Bellmann, 2020, S. 796). Da außerdem „Wissenschaft [...] sich in einem epistemologischen Kontinuum zwischen einer metaphysischen Umwelt und einer empirischen Umwelt" (Bellmann, 2020, S. 797) bewegt, ist Theorie nie empiriefrei, wie auch Empirie nicht theorielos ist. Ähnlich verhält es sich mit Versuchen der Abgrenzung von historischer und theoretischer Forschung, denn „Theorien und Ideen [sind] selbst auf historische Kontexte bezogen [...]. Theoretische Forschung, die die Historizität ihrer Gegenstände (Begriffe, Argumente, Diskurse) in Rechnung stellt, wäre insofern immer auch historische Forschung" (Bellmann, 2020, S. 798), wie auch historische Forschung schwerlich als theorielos zu bezeichnen ist. Das dritte Begriffspaar, das zur Abgrenzung von Theorie herangezogen wird, ist der Theorie-Praxis-Dualismus. Doch auch dieser erweist sich als fragwürdig, denn Erziehungs- und Bildungspraxen sowie praxisorientierte Forschung sind keinesfalls theoriefrei. Zudem leisten wissenschaftliche Arbeiten zur Praxis der Erziehung und Bildung immer auch einen Beitrag zur Theoriebildung.

Man kann an diesem Punkt erneut resümieren, dass eine genauere Konturierung theoretischer Forschung *ex negativo*, also durch Abgrenzungen, problematisch ist. Vielmehr zeigen dergleichen Konturierungsversuche, dass tradierte Dualismen wie Empirie/Theorie, Theorie/Geschichte und Theorie/Praxis wenig erhellend sind, wenn es um eine Begriffsbestimmung theoretischer Forschung geht. Eine weitere Frage, die zur genaueren Bedeutungsklärung des Konstrukts theoretische Forschung beitragen könnte, ist deshalb: Was ist denn eigentlich Theorie?

4 Was ist Theorie?

Wie stellt sich das Bild dar, wenn man versucht, theoretische Forschung in der Fremdsprachenforschung anhand des Theoriebegriffs zu konzeptualisieren? Im Folgenden wende ich mich wissenschaftstheoretischen Ansätzen zu, deren Hauptanliegen darin besteht, die besonderen Modi der Wissensproduktion zu erhellen, die der Theoriebildung und dem theoretischen Forschen zugeordnet werden.

Wer der Frage *Was ist Theorie?* nachgeht, stößt unweigerlich auf den Namen Karl Popper, dessen wissenschaftstheoretisches Hauptwerk *Logik der Forschung* (erstmals erschienen 1934) unser Verständnis von Wissenschaft und Theorie nachhaltig geprägt hat (vgl. auch Guttke & Merse, 2025; Legutke & Schart, 2025). Popper artikuliert sein Theorieverständnis in einer vielzitierten Passage:

> Die Erfahrungswissenschaften sind Theoriensysteme [...]. *Wissenschaftliche Theorien sind allgemeine Sätze. Sie sind, wie jede Darstellung, Symbole, Zeichensysteme [...]. Die Theorie ist das Netz, das wir auswerfen, um ‚die Welt' einzufangen,* – sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen. Wir arbeiten daran, die Maschen des Netzes immer enger zu machen. (Popper, 2005, S. 36; Hervorhebung durch Autorin)

Charakteristisch für Theorien sind demnach ihre Netzstruktur sowie ihr Darstellungscharakter: Sie verwenden Symbole und Zeichensysteme zum Einfangen „der Welt". Die fortwährende Arbeit an der Verfeinerung dieses Theorienetzes ist für Popper das entscheidende Moment der wissenschaftlichen Arbeit bzw. des „Wissenschaftsspiels" (Popper, 2005, S. 30) und begründet zugleich das Falsifikationsprinzip: „Das Spiel Wissenschaft hat grundsätzlich kein Ende: wer eines Tages beschließt, die wissenschaftlichen Sätze nicht weiter zu überprüfen, sondern sie etwa als endgültig verifiziert zu betrachten, der tritt aus dem Spiel aus" (Popper, 2005, S. 30). Durch die Möglichkeit der Falsifikation bleibt das Wissenschaftsspiel lebendig, denn mit der Orientierung an diesem Kriterium wird verhindert, dass Theorien zu Dogmen erstarren, d. h. nicht weiter hinterfragt oder beforscht werden.

Doch sind Poppers wissenschaftstheoretische Überlegungen nur bedingt hilfreich, wenn es um Fragen zur Theorie in der Fremdsprachenforschung geht, denn es geht ihm um solche theoretischen Systeme, die sich in allgemein gültigen Sätzen formulieren lassen, deren Struktur er wie folgt beschreibt: „Sämtliche Voraussetzungen werden in einer kleinen Anzahl von ‚Axiomen' an die Spitze gestellt, derart, dass alle übrigen Sätze des theoretischen Systems aus ihnen durch rein logische bzw. mathematische Umformungen abgeleitet werden können" (Popper, 2005, S. 48). In vielen Disziplinen, und u. a. bei der Erforschung des Lehrens und Lernens von Sprachen, ist es allerdings nur selten möglich (und oft auch nicht erstrebenswert), universalgültige Sätze und eine kleine Anzahl von Axiomen zu formulieren und daraus „rein logische und mathematische Umformungen" abzuleiten. Poppers Überlegungen zum Theoriebegriff sind offensichtlich naturwissenschaftlich perspektiviert und lassen sich nicht einfach auf andere Fachbereiche übertragen. Vielmehr bedarf es eines anderen Theoriebegriffs, der auf sozial- und kulturwissenschaftliche Gegenstandsbereiche zugeschnitten ist.

Dieser Aufgabe hat sich der Literatur- und Kulturwissenschaftler Peter Zima gestellt und eine Monographie mit dem Titel *Was ist Theorie?* (2017) vorgelegt, und zwar mit der Absicht, einen Theoriebegriff zu artikulieren, der „dem besonderen kulturellen, sprachlichen und ideologischen Charakter der Kultur- und Sozialwissenschaften gerecht" wird (Zima, 2017, S. x), da Theorien in diesen Fachbereichen meist nicht formallogischer oder mathematischer Art sind, sondern eine narrative Struktur aufweisen.

Ausgehend vom Begriff selbst (*Theorie* kommt aus dem Griechischen und bedeutet ‚Wahrnehmung' bzw. ‚schauen'), erarbeitet Zima ein Konzept von Theorie, in dessen Zentrum die Wahrnehmung bzw. der eigene Blick oder die eigene Perspektive auf einen spezifischen Gegenstandsbereich steht. In Anlehnung an Poppers Formulierungen (allerdings in Abgrenzung von dessen Definition) beschreibt Zima Theorien als „Diskurse oder semantisch-narrative Einheiten, die wesentlich mehr sind als die Summe ihrer Sätze, Aussagen und Hypothesen" (Zima, 2017, S. x). Und er führt weiter aus:

> Theorie ist ein interessengeleiteter Diskurs, dessen semantisch-narrative Struktur von einem Aussagesubjekt im gesellschaftlichen Kontext selbstkritisch reflektiert und weiterentwickelt wird […]. Der Zusatz ‚interessengeleitet' bedeutet hier, dass sich das Aussagesubjekt […] nicht willkürlich für ein bestimmtes Vokabular und bestimmte semantische Differenzie-

> rungen (Klassifikationen) entscheidet, sondern in Übereinstimmung mit seinem gesellschaftlichen Standort und seinen Interessen. (Zima, 2017, S. 20)

Anstelle von „allgemeinen Sätzen" setzt Zima den interessengeleiteten Diskurs, womit er zugleich die Unmöglichkeit (und auch Unangemessenheit) einer vermeintlich wertfreien oder neutralen universalgültigen sozial- oder kulturwissenschaftlichen Theorie hervorhebt: „Diskurse sind als [...] Erzählungen aufzufassen, die sich von Kultur zu Kultur, von Ideologie zu Ideologie unterscheiden können" (Zima, 2017, S. ix). Die narrative Verfasstheit sowie die Standortgebundenheit von Theorien stellen die wesentlichen Voraussetzungen für die fortwährende Arbeit an Theorien dar: „Das theoretische Subjekt konstruiert seine Gegenstände im Rahmen seines Diskurses, den es auf empirischer Ebene und in ständiger Auseinandersetzung mit anderen Theorien überprüft und ändert. Es analysiert den sprachlichen und kulturellen Kontext, aus dem es als theoretisches Subjekt hervorgeht" (Zima, 2017, S. 16). Die Objektkonstruktion ist ein wesentliches Moment wissenschaftlicher Theoriebildung: „Ohne Theorie gäbe es keinen wissenschaftlichen Gegenstand" (Zima, 2017, S. 16). Theorien sind deshalb nach Zima auch immer Konstrukte, die nicht fertig sind, sondern fortwährend überdacht, verfeinert, modifiziert und bisweilen auch verworfen werden müssen. Diese stetige Arbeit an der Theorie ist demnach das entscheidende Moment, das das Wissenschaftsspiel am Leben hält (vgl. zum Konstruktcharakter von wissenschaftlicher Erkenntnis auch Breidbach, 2007, insbes. S. 261–264).

Hinzu kommt nach Zima das Prinzip der Dialogizität: „Theorie lebt vom Interesse für das Andere und Andersartige; sie erstarrt im Monolog" (Zima, 2017, S. 68). Theorien müssen miteinander in Bezug gesetzt werden, sich aneinander reiben, damit sie dialogisch, im Austausch mit anderen, kritisch durchdrungen, differenziert und weiterentwickelt werden können. Letztlich geht es dabei also um „Diskurskritik, die über ihr Verhältnis zum Gegenstand nachdenkt, ohne in diesem Verhältnis empiristisch zu verkümmern, d. h. ohne sich ausschließlich [...] vom Objekt bestimmen zu lassen" (Zima, 2017, S. 22; vgl. auch Guttke & Merse, 2025, S. 23). Empiristische Verkümmerung bzw. eine „empiristische Reduktion der Empirie" (Schäfer & Thompson, 2014, S. 12) liegt demzufolge dann vor, wenn Forschungsgegenstände fraglos als gegeben bzw. real angesehen und behandelt werden (so dass die wissenschaftliche Objektkonstruktion übersehen wird) und auf die Anbindung und Reibung verzichtet wird, die das dialogische Prinzip der Diskurskritik für die Arbeit an Theorie erforderlich macht. Gemeint sind hier solche Fälle, in denen Forschende jeweils eigene Theorien aufstellen, abgeleitet aus selbst erhobenen Daten und Beobachtungen, deren Faktizität fraglos akzeptiert wird,[5] ohne zu berücksichtigen, dass es keinen „Ort der Erkenntnis gibt, der von jeder Perspektive frei wäre" Breidbach, 2007, S. 250–251), und ohne die je eigenen Theorien im Licht anderer, bereits existierender Theorien kritisch

5 Zima illustriert die Tendenz zur empiristischen Verkümmerung anhand der *Grounded Theory* (Glaser & Strauß, 1967). Er argumentiert, dass diese zwar die Prinzipien dialogischer Theoriebildung einhält, sofern sie prinzipiell offen und damit fortwährend veränderbar bleibt; dass sie jedoch in "einem mimetischen Realismus verhaftet bleibt, weil sie nicht vom Gedanken der Objektkonstruktion, sondern von dem der Objektadäquatheit ausgeht" (Zima, 2017, S. 16).

zu reflektieren, zu konturieren und gegebenenfalls auch zu modifizieren.[6] Durch empiristische Verkümmerung drohen theoretische Überlegungen und diskursive Verknüpfungen auf den Bereich des vermeintlich Faktischen reduziert zu werden. Wird den je eigenen erhobenen Daten bzw. Beobachtungen solchermaßen *per se* empirische Evidenz attestiert, entfällt auch die kritische Reflektion der eigenen Objektkonstruktion, womit eine weitere konzeptuelle und theoretische Reduktion einhergeht (vgl. Schmenk et al., 2019).

5 Theoretische Forschung *revisited*: Arbeit an Theorie(n) in der Fremdsprachenforschung

Diese konzeptuellen Überlegungen zum Theoriebegriff bieten zweifellos Anknüpfungspunkte auch für die Fremdsprachenforschung, wenn es um das Verständnis von Theorie geht. So weisen etwa Legutke & Schart (2025, S. 472) darauf hin, dass im fremdsprachendidaktischen Diskurs ein „unspezifischer Gebrauch" des Theoriebegriffes auszumachen ist, was sie für „nicht zielführend" halten, wenn es darum geht, die „Bedeutung von Theorie in der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin und die Relevanz von Theorie für das fremdsprachendidaktische Handeln von Lehrenden bestimmen zu können". Ähnlich argumentieren auch Guttke und Merse (2025, S. 6), wenn sie zu bedenken geben, dass „in der Fremdsprachendidaktik [...] wegen fehlender oder unzureichender Explikation unklar [bleibt], mit welchem Theoriebegriff operiert wird", und entwickeln ein heuristisches Modell zur Erfassung und Differenzierung von unterschiedlichen Theoriekonzeptionen, die wissenschaftlichen Arbeiten in der Fremdsprachenforschung (i. d. R. implizit) zugrunde liegen.

Zudem lassen sich die in Abschnitt 4 skizzierten Überlegungen zur Frage *Was ist Theorie?* an die vorangegangenen Beobachtungen zum Verständnis dessen, was man als theoretische Forschung bezeichnet, anschließen. Denn aus den skizzierten Konzeptionen von Theorie – seien es Poppers logisch-mathematisch ausgerichtete oder Zimas sozial- und kulturwissenschaftlich perspektivierte Überlegungen zum Wesen von Theorien sowie die unterschiedlichen Theoriebegriffe, die sich innerhalb dieser Paradigmen jeweils differenzieren lassen und die insbesondere von Guttke und Merse (2025) detailliert konturiert worden sind – kristallisiert sich eine zentrale Einsicht heraus: Theorie spielt in allen wissenschaftlichen Arbeiten eine entscheidende Rolle. Die Auseinandersetzung mit Theorie(n) ist kein distinguierendes Merkmal für all diejenigen Forschungsarbeiten, die nicht mit empirischem Material arbeiten und die nicht

6 Um Missverständnissen vorzubeugen: Empiristische Verkümmerung ist keinesfalls ein Charakteristikum empirischer Forschung, sondern sie bezeichnet lediglich die skizzierten Formen der Verkürzung.

primär historische Erkenntnisinteressen verfolgen. Der Ausdruck „theoretische Forschung" ist deshalb wenig aussagekräftig.[7]

Die Tatsache, dass sich trotzdem eine „Restkategorie" (Bellmann & Ricken, 2020, S. 785) herausgebildet hat, die heute mit diesem Ausdruck bezeichnet wird, dürfte vielmehr der Empirisierung der Fremdsprachenforschung geschuldet sein. Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung und mit ihr der gesteigerte Fokus auf Evidenzbasierung bzw. Orientierung wissenschaftlicher Arbeiten an empirischen Fakten des Lehrens und Lernens kann als Bedingung der Möglichkeit gesehen werden, dass theoretische Forschung überhaupt als sinnhafte Kategorie erscheint, die mittlerweile auch in der Fremdsprachenforschung terminologisch etabliert werden konnte.

Die Empirisierung hat dazu geführt, dass theoretische Forschung mitunter für ein distinktes Feld wissenschaftlicher Arbeit gehalten wird. Doch sollten Verweise auf den unmittelbaren Praxisbezug und das Primat der Empirie nicht darüber hinwegtäuschen, dass wissenschaftliche Arbeiten zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Sprachen und Mehrsprachigkeit – auch wenn sie auf eigens erhobenen Daten aus der Lehr- und Lernwirklichkeit basieren – ihren Gegenstand konstruieren, diskursiv verfasst sind und schon aufgrund dessen nicht in einem unmittelbaren Abbildungsverhältnis zu dieser Wirklichkeit stehen können. Auch empirische Methoden machen also

> Realitäten nicht in realistischer Weise sichtbar, sondern zeigen, wie sie – im Lichte der verwendeten Methoden – vorgestellt werden können […]. Denn was sich dem Forscher als ‚Datum' darbietet, ist etwas durch den Forschungsprozess ‚Gemachtes': Faktum und Fiktion werden einander deutlich angenähert. (Kalthoff, 2008, S. 18)

Empirische Arbeiten tragen darüber hinaus zur Theoriebildung und -verfeinerung bei; ihre Befunde sind in weiterer dialogischer Auseinandersetzung mit anderen Diskursen bzw. semantisch-narrativen Einheiten zu differenzieren, auszuloten, abzustimmen, zu modifizieren usw. Das aber heißt: Sie sind immer theoretisch.

Überlegungen zum Theoriebegriff, so lässt sich festhalten, legen also ebenfalls nahe, dass theoretische Forschung kein distinktes Feld wissenschaftlicher Arbeit bezeichnet. Vor diesem Hintergrund erscheint auch meine eingangs gestellte Frage, wie sich theoretische Forschung von anderer Forschung unterscheidet, relativ absurd, weil sie auf naiven Prämissen basiert. Vielmehr wäre zu erkunden, wie die Arbeit an Theorie(n) im Sinne von *Doing theory* (Bellmann, 2020, S. 796) über das Lehren und Lernen von Sprachen und Mehrsprachigkeit konkret aussieht sowie welcher Stellenwert der Empirie bzw. der oftmals unhinterfragt akzeptierten empirischen Evidenz der von Forscher:innen erhobenen Daten dabei zukommt. Auch wenn der vorliegende Beitrag diese Fragen nicht vertiefend behandeln kann, können aus den oben skizzierten Überlegun-

7 Bonnet (2025) verwendet in seinem Überblicksartikel zu Forschungsmethodologie und Forschungsinstrumenten den Begriff „theoretische Forschung" nicht, sondern spricht statt dessen von empirischer und nicht-empirischer Forschung. Überschritten werde diese Grenzziehung aber schon auf der Ebene der Forschungsverfahren, wo Affinitäten von „empirisch-rekonstruktiven und nicht-empirischen Verfahren" (S. 125) dadurch bestünden, dass sie interpretativ vorgehen. Das scheint mir angesichts der im Rahmen des vorliegenden Beitrags aufgefächerten Definitionsproblematik auch präziser, da „Theorie" bzw. „theoretische Forschung" auf diese Weise nicht einer der beiden Seiten zugeschlagen werden (müssen).

gen doch zumindest Impulse für wissenschaftstheoretische Diskussionen und Überlegungen zur Theoriearbeit in der Fremdsprachenforschung generiert werden.

5.1 Doing theory

Die vorangegangenen Ausführungen stellen nicht nur die kategoriale Abgrenzbarkeit von Theorie einerseits und Empirie und Praxis sowie Geschichte andererseits in Frage, sondern zeigen auch, dass Forschung und *Doing theory* nicht voneinander zu trennen sind, und zwar unabhängig davon, welche Forschungsmethode(n) man jeweils für das eigene Projekt gewählt hat: „Theoriearbeit [ist] grundlegend in dem Erkenntnisinteresse jeder fremdsprachendidaktischen Forschung angelegt" (Guttke & Merse, 2025, S. 5). Dies anzuerkennen impliziert, die eigene Arbeit als sowohl theoriegeleitet als auch theoriegenerierend zu verstehen, womit zugleich die Notwendigkeit der Reflexion und Verortung im Rahmen existierender Theorien verbunden ist, oder, in Anlehnung an Zimas (2017) Überlegungen, die kritische Überprüfung und Modifikation der je eigenen Objektkonstruktionen in stetiger Auseinandersetzung und Reibung mit bestehenden Diskursen.

In den Fokus rückt damit, wie bereits angedeutet, auch die Notwendigkeit, „die einheitliche Rede von Theorie aufzugeben" (Lindemann, 2008, S. 108) und unterschiedliche Theoriekonzeptionen zu differenzieren und präzisieren. Für die Fremdsprachenforschung gibt es auch bereits Vorschläge, wie die Rede von „Theorie" differenziert werden könnte, um die verschiedenen Theoriebegriffe genauer zu erfassen, die dem *Doing theory* jeweils zugrunde liegen (vgl. auch Breidbach, 2007, S. 44–45; Legutke & Schart, 2025). Mit der Arbeit von Guttke und Merse (2025) liegt zudem eine Heuristik vor, die eine differenzierte Beschreibung und Reflexion unterschiedlicher Theoriekonzeptionen ermöglicht. Sie unterscheiden zunächst drei Dimensionen des Theoriebegriffs (die ontologische, die semantische und die teleologische Dimension), die sie ihrerseits weiter differenzieren (Guttke & Merse, 2025, S. 9). So gilt es, zur Bestimmung der ontologischen Dimension zu klären, wie eine Theorie jeweils beschaffen ist bzw. welchen Formalisierungsgrad sie aufweist, während Differenzierungen anhand der semantischen Dimension darauf abzielen, Unterschiede zwischen Begriffsverständnissen von Theorie zu erfassen (im Rückgriff auf Abend, 2008; Guttke & Merse, 2025, S. 13–15). Die dritte, teleologische Dimension zur Unterscheidung unterschiedlicher Theoriebegriffe betrifft die unterschiedlichen Funktionen, die eine Theorie jeweils erfüllt bzw. erfüllen soll (in Anlehnung an Sandberg & Alvesson, 2021; Guttke & Merse, 2025, S. 15–16). Mit der Heuristik von Guttke und Merse ist es möglich, den theoretischen Beitrag jeder fremdsprachendidaktischen Arbeit genauer zu erfassen, und zwar sowohl hinsichtlich des Formalisierungsgrades, der Funktion(en) und der Art der jeweils entwickelten Theorie, und zwar unabhängig davon, ob im Rahmen dieser Theoriegenese bzw. -differenzierung mit empirischem Material gearbeitet wurde oder nicht.

5.2 Theorie(n) in der Fremdsprachenforschung

Die stetige Arbeit an der Theorie ist in einem interdisziplinären und praxisorientierten Feld wie der Fremdsprachenforschung besonderen Herausforderungen ausgesetzt (vgl.

Wilden & Rossa, 2019). Wir haben es hier mit einer Fülle von theoretischen Diskursen zu tun, die auch zum Teil in anderen Disziplinen entwickelt wurden (z. B. Psychologie, Soziologie, Linguistik, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Anthropologie, Erziehungswissenschaft, Philosophie) und die für den Gegenstandsbereich des Lehrens und Lernens von Sprachen adaptiert werden müssen. Das wiederum erfordert die Lektüre und Auseinandersetzung mit Forschungsliteratur aus verschiedenen Disziplinen (Schmenk, 2019, 2022). Die Komplexität der Fremdsprachenforschung (und damit ist weit mehr als die so genannte Faktorenkomplexion gemeint) liegt deshalb erstens darin, dass man zur theoretischen Durchdringung von Sprachlehr- und Lernprozessen sowie von Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche disziplinäre Diskurse zurückgreifen und diese miteinander in Bezug setzen muss. Dabei ist zweitens auch zu bedenken, dass das Sprachenlernen und -lehren immer kontextgebunden ist – verallgemeinerbare Aussagen sind deshalb nur begrenzt möglich, und das Kontingent an existierenden Theorien über unseren Gegenstandsbereich ist nicht einfach generalisierbar. Eher gehört es zu den Aufgaben jeder Studie in der Fremdsprachenforschung, die spezifischen Bedingungen und Gegebenheiten der zu beforschenden Lehr- und Lernsituation möglichst präzise zu erfassen und im Rahmen ihrer Untersuchung (und der theoretischen Durchdringung ausgewählter Aspekte sowie der Auswahl geeigneter Methoden und Forschungsinstrumente, vgl. Bonnet, 2025) zu berücksichtigen.

Die Praxisorientierung der Fremdsprachenforschung verleitet allerdings nicht selten dazu, theoretische Reflexionen und Verortungen zu verknappen (vermeintlich, um sie nicht theoretisch zu überfrachten) und stattdessen Handlungs- und Entscheidungsempfehlungen für die Praxis in den Vordergrund zu stellen. Das Primat des Empirischen (ver-)führt daneben mitunter dazu, die theoretische Durchdringung der eigenen Forschungsgegenstände und des jeweiligen empirischen Materials auf ein als notwendig erachtetes Maß zu begrenzen. Umfangreichere und tiefergehende theoretische Reflexionen sind zudem oft schon aus Platzgründen (z. B. in wissenschaftlichen Zeitschriften) gar nicht möglich. Es ist insofern nicht verwunderlich, dass bisweilen „Fragen empirischer Geltung [...] über das Methodeninstrumentarium der empirischen Sozialforschung verhandelt und kaum auf weitergehende epistemologische oder wissenschaftstheoretische Debatten bezogen“ (Schäfer & Thompson, 2014, S. 13) werden. Um der lauernden Gefahr empiristischer Verkümmerung entgegenzuarbeiten, gilt es, sich zu vergegenwärtigen, dass Forschung immer auch *Doing theory* ist und deshalb eine beständige (selbst-)kritische Auseinandersetzung bzw. den kontinuierlichen Dialog mit Theorie(n) erfordert. Nicht zuletzt ist daran zu erinnern, dass diese kritische Durchdringung „immer einen Raum eröffnet, einen Gegenstand, Sachverhalt etc. *anders* zu denken. Es geht hier um den *Möglichkeitssinn* von Theorie, der nicht zuletzt einen Raum der Auseinandersetzung eröffnet” (Thompson, 2021, S. 17; Hervorhebung durch Autorin).

5.3 Das Verhältnis von Theorie und Empirie

Angesichts der Überlegungen zum Theoriebegriff ist auch das Verhältnis von Theorie und Empirie zu präzisieren. Denn wenn theoretische Forschung nicht kategorisch von empirischer Forschung abgrenzbar ist, ist auch die Annahme zu verwerfen, dass theo-

retische und empirische Forschung Alternativen (etwa für die Abfassung von Qualifikationsarbeiten) darstellen. Doch das ist nicht der Fall: Es geht schließlich nicht um eine Entscheidung zwischen Theorie oder Empirie. Diese Annahme basiert auf einer unzulässigen Vermischung von Theorie und Methode. Theorien, also i. w. S. Diskurse über einen bestimmten Gegenstandsbereich, lassen sich grundsätzlich auf verschiedene Weisen – methodisch – generieren bzw. vertiefen, modifizieren, differenzieren usw. Dabei können unterschiedliche empirische ebenso wie z. B. text- oder diskursanalytische Methoden eingesetzt werden. Für die Arbeit an der Theorie, also für wissenschaftliche Arbeit, ist zunächst entscheidend, dass Methoden gewählt werden, die im Hinblick auf das jeweilige Erkenntnisinteresse abzustimmen sind. Ob dabei mit empirischem Material gearbeitet werden sollte, ist von Fall zu Fall zu entscheiden und hängt vom Erkenntnisinteresse ab.

Das impliziert zum zweiten, dass die Auffassung, theoretische und empirische Forschung seien forschungsmethodische Optionen, auf einer weiteren Fehlannahme beruht. Wer ein Forschungsprojekt in Angriff nimmt, steht nicht vor der Entscheidung, ob theoretisch oder empirisch vorzugehen sei. Forschungsprojekte tragen immer zur wissenschaftlichen Wissensproduktion und damit zum theoretischen Diskurs bei. Entscheidend ist vielmehr, welches Erkenntnisinteresse und welche Forschungsfragen man verfolgt bzw. was man zum theoretischen Diskurs ergänzen oder wie man ihn differenzieren kann und möchte. Forschungsmethodische Überlegungen sind dem gegenüber nachgeordnet.

Im Zuge der Empirisierung der Fremdsprachenforschung droht allerdings die nachgeordnete Rolle der Methodenauswahl übersehen zu werden. Denn wenn von vornherein feststeht, dass man in unserem Fach vorzugsweise empirisch zu arbeiten hat, und wenn etwa in Lehrveranstaltungen zur Forschungsmethodologie nahezu ausnahmslos empirische Methoden behandelt werden, dann schränkt das den potenziellen wissenschaftlichen Erkenntnisrahmen bereits stark ein. Zudem drohen mit dieser Vereinseitigung auch Reflexionen zur Forschungsmethodologie und ihrer Funktion als Methodentheorie übersehen zu werden, denn „eine überzeugende Begründung für den Einsatz bestimmter Forschungswerkzeuge [kann] nicht auf der Ebene der Methoden und Instrumente selbst verbleiben […]. Sie muss vielmehr die Ebene der Methodologie einschließen“ (Bonnet, 2025, S. 120). Durch den Fokus auf forschungsmethodische Fragen können außerdem differenziertere Überlegungen etwa zu Erkenntnisinteressen und Forschungsdesiderata allzu leicht in den Hintergrund geraten (zur zentralen Rolle des langwierigen und mühsamen Prozesses der Findung von Forschungsfragen und Formulierung von Erkenntnisinteressen s. a. Ruitenberg, 2020). Im Extremfall drohen dann das Nachdenken über Theorie und das *Doing theory* Fragen der Datenerhebung und Machbarkeit untergeordnet zu werden.

6 Ausblick: Zur (paradoxen) Notwendigkeit des vorläufigen Festhaltens am Begriff der theoretischen Forschung

Ich habe in diesem Beitrag versucht, eine Begriffs- und Standortbestimmung theoretischer Forschung vorzunehmen. Dabei ist zunehmend deutlich geworden, dass die Kategorie „theoretische Forschung" kaum trennscharf zu definieren oder konzeptualisieren ist, weil letztlich alle Forschung theoretisch, d. h. theoriebasiert und theoriegenerierend ist. Wichtig sind deshalb Impulse wie etwa die Heuristik von Guttke und Merse (2025) zur Differenzierung von Theoriebegriffen, die dazu beitragen kann, das *Doing theory* in der Fremdsprachenforschung genauer zu durchleuchten und seine unterschiedlichen Spielarten präziser zu erfassen. In dieser Hinsicht kann auch der vorliegende Beitrag als Einladung zur wissenschaftstheoretischen Diskussion und Reflexion – jenseits unzureichender Abgrenzungen etwa von Theorie und Empirie oder Theorie und Praxis – gelesen werden.

Doch auch wenn theoretische Forschung kaum als wissenschaftstheoretisch präziser Begriff gelten kann, ist im Blick zu halten, dass die Entstehung dieses (unscharfen) Labels einer spezifischen kulturhistorischen und damit wissenschaftspolitischen Konstellation zu verdanken ist: der Empirisierung bildungswissenschaftlicher Forschung. Im Rahmen dieser Entwicklung ist „gewissermaßen eine Restkategorie wissenschaftlicher Wissensproduktion entstanden […], die entweder ex negativo (als ‚nicht-empirisch') bestimmt oder gleich komplett aus dem dominanten Paradigma von ‚Forschung' ausgeschlossen wurde" (Bellmann & Ricken, 2020, S. 785). Die zunehmende Normalisierung empirischer Forschung könnte fatale Folgen haben: Erstens verstellt sie den Blick auf zahlreiche Fragen, die eben nicht mit Hilfe empirischer Erhebungen zu beantworten sind. Zweitens sind mit dieser Entwicklung enorme Einschränkungen auch für heranwachsende Generationen von Fremdsprachenforscher:innen verbunden: Wer in der Fremdsprachenforschung nicht empirisch arbeitet, gerät mitunter in Erklärungsnot. Was Jergus 2021 (S. 306) für den Bereich der Pädagogik konstatiert, ist auch für die Fremdsprachenforschung nicht von der Hand zu weisen: „War vormals Wissenschaft nahezu gleichbedeutend mit Theoriebildung, scheint es nunmehr zunehmend begründungsbedürftig, wenn Abschlussarbeiten, Qualifikationsarbeiten oder Forschungsprojekte ohne Empiriebezug durchgeführt werden". Die Schieflage zugunsten empirischer Arbeiten habe zudem dazu geführt, dass „der Theoriebildung in der Praxis des Studiums und der Lehre […] kaum zugestanden (wird), Gegenstand von Befragung, Disput oder Forschung sein zu können" (Jergus, 2021, S. 306).

Unter diesen Bedingungen ist es wissenschaftsstrategisch sinnvoll und notwendig, an dem Label „theoretische Forschung" festzuhalten – auch wenn man sich dabei in Erinnerung rufen muss, dass es nur ein Behelfskonstrukt ist. Doch als solches ist es derzeit unverzichtbar: Zu dominant – und auch zu wenig hinterfragt – ist die Annahme, dass Fremdsprachenforschende empirisch arbeiten. Um denjenigen Stimmen, die die Notwendigkeit theoretischer Durchdringung und konzeptioneller Differenzierung unserer Gegenstände und Diskurse fordern, im Fach Gehör zu verschaffen und zugleich

einen Raum zu kreieren, der Platz bietet für Auseinandersetzungen und Nachdenken in der und über die Fremdsprachenforschung und die Theorien, die sie hervorgebracht hat – seien sie nun auf empirischem Material begründet oder nicht –, ist das Konstrukt „theoretische Forschung" von zentraler strategischer und wissenschaftspolitischer Bedeutung. Und wenn sich das Ungleichgewicht zugunsten empirischer Forschung dahingehend relativiert, dass Fremdsprachenforschung von ihren Gegenständen und theoretischen Diskursen – und nicht von den bevorzugten Forschungsmethoden her – gedacht wird, so dass theoretische Forschung nicht als unempirischer Rest marginalisiert wird, kann das Label „theoretische Forschung" *ad acta* gelegt werden und eine eingehende Beschäftigung mit wissenschaftstheoretischen Frage- und Problemstellungen in der Fremdsprachenforschung erfolgen.

Literatur

Abend, G. (2008). The meaning of 'theory'. *Sociological Theory*, 26(2), 173–199. https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00324.x

Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 788–806. https://doi.org/10.3262/ZP2006788

Bellmann, J., & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 783–787. https://doi.org/10.3262/ZP2006783

Bonnet, A. (2025). Forschungsmethoden und -instrumente. In C. Surkamp (Hrsg.), *Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 120–126). Metzler.

Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Waxmann.

Brumfit, C., & Johnson, K. (Hrsg.). (1979). *Communicative approaches and communicative processes*. Oxford University Press.

Casale, R. (2020). Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung' in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 807–822. https://doi.org/10.3262/ZP2006807

Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823394327

DGFF = Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (2024). *Qualifikationsarbeiten. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. https://www.dgff.de/assets/Uploads/Publikationen/Qualifikationsarbeiten/Didaktik-des-Fremdsprachenunterrichts-2014-bis-2024.pdf

Erdmann, D., Haupt, S., Hofbauer, S., Otterspeer, L., Schreiber, F., & Vogel, K. (2024). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positione*n. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6138

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.

Guttke, J., & Merse, T. (2025). Der Theoriebegriff in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Ein Systematisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 36(2), 5–26. https://doi.org/10.3278/ZFF2502W001

Hirschauer, S. (2008). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 165–187). Suhrkamp.

Jergus, K. (2021). Methodisierung als Antwort?! Erkenntnispolitische Rückfragen zur Methode in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie. In C. Thompson, M. Brinkmann & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 305–308). Beltz/Juventa.

Kalthoff, H. (2008). Einleitung. Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–32). Suhrkamp.

Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (Hrsg.). (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp.

Legutke, M. (2022). Theoretische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 40–50). Narr Francke Attempto.

Legutke, M., & Schart, M. (2025). Theorie. In C. Surkamp (Hrsg.), *Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 472–474). Metzler.

Lindemann, G. (2008). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 107–128). Suhrkamp.

Matz, F., Merse, T., & Römhild, R. (2024). *Theoretische Forschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Symposium*. 5. Juli. https://www.uni-muenster.de/Anglistik/Research/Tefl/symposia/theoretischeforschunginderfremdsprachendidaktik.html.

Marx, N., Heine L., Matz F., & Schädlich, B. (2026). Review of doctoral research in additional language education in Germany (2019–2023). *Language Teaching*, 1–18. https://doi.org/10.1017/S0261444826101323

Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal*, 41(2), 136–145. https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136

Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius.

Popper, K. R. (2005). *Logik der Forschung* (11., durchges. u. erg. Aufl.). Mohr Siebeck.

Ricken, N. (2020). Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Systematisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 839–852. https://doi.org/10.3262/ZP2006839

Römhild, R. (2023). *Global citizenship, ecomedia and English language education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44674-0

Ruitenberg, C. (2020). Raising the question. The nature of philosophical questions in educational research. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6), 823–837. https://doi.org/10.3262/ZP2006823

Sandberg, J., & Alvesson, M. (2021). Meanings of theory: Clarifying theory through typification. *Journal of Management Studies*, 58(2), 487–516. https://doi.org/10.1111/joms.12587

Schäfer, A., & Thompson, C. (2014). Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. https://doi.org/10.25656/01:9019

Schmenk, B. (2019). Zum Spannungsfeld der Fremdsprachenforschung und ihrer Bezugswissenschaften. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 15–34). Lang.

Schmenk, B. (2022). Textzusammenstellung für theoretische Arbeiten. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 135–143). Narr Francke Attempto.

Schmenk, B. (2024). *Theoretische Forschung. DGFF-Kolleg vom 24.06.2024*. https://www.dgff.de/theoretische-forschung-barbara-schmenk/

Schmenk, B. (2026). *The fabrication of traditional language teaching*. Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781350563285

Schmenk, B., Breidbach, S., & Küster, L. (Hrsg.). (2019). *Sloganization in language education discourse. Conceptual thinking in the age of academic marketing*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788921879

Schmohl, T. (2021). Wissenschaftstheorie. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 395–405). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839455654-036

Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-026166-2

Thompson, C. (2021). Praktiken und Formen der Theorie. Konturen der „Wissensarbeitsforschung". In C. Thompson, M. Brinkmann & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie* (S. 11–31). Beltz/Juventa.

Volkmann, L. (2022). Hermeneutische Verfahren. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 240–251). Narr Francke Attempto.

von Blanckenburg, M., & Merse, T. (Hrsg.). (i. V.). *Theoretisch-konzeptionelle Forschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto.

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Wilden, E., & Rossa, H. (Hrsg.) (2019). *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Lang. https://doi.org/10.3726/b15580

Will, L. (2018). *Authenticity in English Language Teaching. An analysis of academic discourse*. Waxmann.

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (2. überarb. Aufl.). Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.36198/9783838547978

wbv

DG FF
FORSCHEN.
FÖRDERN.
VERNETZEN.
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
FREMDSPRACHENFORSCHUNG