



# **ÖGSD TAGUNGSBERICHTE**

**Vol. 5 / 2019**

**Hrsg. Katrin Schmiderer**

**11. Nachwuchstagung**

**24. – 25. Mai 2019,**

**Universität Innsbruck**

Schmiderer, Katrin (Hrsg.) (2019). *ÖGSD Tagungsberichte Vol. 5: 11. Nachwuchstagung. Sprachendidaktik: Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog. (Proceedings of the 11<sup>th</sup> ÖGSD Young Researchers' Conference)*. 24. – 25. Mai 2019, Universität Innsbruck. Graz: ÖGSD.

Medieneigentümer: Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD). Graz.  
[www.oegsd.at](http://www.oegsd.at)



# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| <b>Vorwort zur 11. ÖGSD Nachwuchstagung</b> .....   | 1  |
| <b>Bacher</b> Sonja, Universität Innsbruck.....   |    |
| <i>Digital Media in the Russian Language Classroom</i> .....  | 3  |
| <b>Bader</b> Caroline, Universität Innsbruck.....   |    |
| <i>Franz Kafkas Erzähltexte in intermedialer Verflechtung</i> .....   | 7  |
| <b>Dreher</b> Anna, Universität Innsbruck.....  |    |
| <i>Hörverstehen im Russischunterricht aus der Sicht der Schüler*innen: Ergebnisse einer Erhebung an österreichischen und Südtiroler Schulen</i> ..... | 11 |
| <b>Ghamarian</b> Katharina, Universität Wien.....   |    |
| <i>Following individual paths: An investigation of students' instructed and extramural steps towards academic vocabulary</i> .....                    | 16 |
| <b>Hülsmann</b> Christoph, Universität Salzburg.....  |    |
| <i>Romanische Interkomprehension – Kurskonzeption und Umsetzung</i> .....   | 21 |
| <b>Longo Lopez</b> Victoria, University of Alicante, Brigham Young University.....  |    |
| <i>Phraseology: a challenge in Spanish L2 linguistic competence</i> .....   | 24 |
| <b>Lutz</b> Stefanie, Universität Innsbruck.....  |    |
| <i>Der Aspekt der Heteronormativität in Lehrwerken für das Fach Englisch</i> .....  | 29 |
| <b>Peresich</b> Carmen, Universität Klagenfurt.....   |    |
| <i>L1-Einfluss auf schriftliche Performanzen von DaF-/DaZ-Lernenden</i> .....   | 33 |
| <b>Peskoller</b> Jasmin, Universität Innsbruck.....   |    |
| <i>Anbahnung einer Didaktik der Mehrkulturalität im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I</i> .....                                 | 37 |
| <b>Pieber</b> Corinna, <b>Taglieber</b> Johanna, Universität Innsbruck.....   |    |
| <i>Linguistic Needs Of Austrian High School Learners in Science Education</i> .....   | 43 |
| <b>Pöcksteiner</b> Christina, Universität Wien.....   |    |
| <i>Motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learning</i> .....  | 46 |
| <b>Schaipp</b> Katrin, Universität Salzburg.....  |    |
| <i>Assessment of EFL teachers' preparedness to teach multilingual learners</i> .....  | 49 |
| <b>Schurz</b> Alexandra, Universität Wien.....  |    |
| <i>Automaticity in L2 language production: The effect of instruction and recreation</i> .....   | 52 |

# Vorwort zur 11. ÖGSD Nachwuchstagung

24. – 25. Mai 2019

Universität Innsbruck, Institut für Fachdidaktik

Mit großer Freude darf ich Band 5 der ÖGSD Tagungsberichte ankündigen, den Tagungsbericht zur **11. ÖGSD Nachwuchstagung**. Diese Tagung, die heuer an der **Universität Innsbruck** am **Institut für Fachdidaktik** unter der Leitung von Univ.-Prof. Barbara Hinger und ihres höchst engagierten Teams mit Benjamin Fliri und Katrin Schmiderer durchgeführt wurde, war gekennzeichnet von engagierter, informierter und intensiver Diskussion im Rahmen der vorgestellten Forschungsprojekte.

Die Tagung wurde bereits am Vortag mit einem Workshop für Dissertant\*innen von Jean Marc Dewaele eingeleitet. Die Teilnehmer\*innen hatten dann im Rahmen einer gemeinsamen Wanderung auf die Umbrüggler Alm mit Abendessen nochmals Gelegenheit in entspannter Atmosphäre über ihre Forschungsarbeiten mit Prof. Dewaele und Vertreter\*innen der ÖGSD zu sprechen.

Am nächsten Tag wurde die Nachwuchstagung mit einem hochaktuellen und in launiger Weise vorgetragenen Plenarvortrag von Prof. Dewaele über „Learner and teacher emotions in the language classroom“ eingeleitet. Die folgenden Vorträge der Nachwuchsforscher\*innen in zwei Sektionen umfassten ein breites Spektrum der sprachendidaktischen Forschungslandschaft. Von diesen 18 Vorträgen wurden 13 Beiträge nach Durchführung eines Review-Verfahrens in diesen Tagungsband aufgenommen. Die konzise formulierten und editierten Forschungsberichte spiegeln das hohe Niveau der ‚jungen‘ sprachendidaktischen Forschungslandschaft wider und geben den Leser\*innen damit Gelegenheit, über den eigenen (fremdsprachlichen/zweitsprachlichen) Sprachrahmen zu blicken. Eine kursorische Reflexion dieser Beiträge, die bereits abgeschlossene als auch geplante Forschungsprojekte umfassen, würde den inhaltlichen Rahmen dieses Vorwortes sprengen und wir überlassen es den Leser\*innen, sich von den ‚cutting-edge‘ Forschungsthemen inspirieren zu lassen.

Der Vorstand freut sich gleichzeitig, die **12. ÖGSD Nachwuchstagung im Juni 2020 an der JKU Linz** bekannt geben zu dürfen. Das nähere Programm können Sie auf unserer überarbeiteten und neu designten Website finden. Wir hoffen, Sie in Linz antreffen zu dürfen, um gemeinsam mit Ihnen diesen offenen, fruchtbringenden und wertschätzenden Austausch von sprachendidaktischen Forschungserfahrungen fortsetzen zu können.

Abschließend dürfen wir der veranstaltenden Organisation, all den Helfer\*innen, die ihren Beitrag zur Abhaltung dieser Veranstaltung im Hintergrund geleistet haben, und allen Sponsoren nochmals unseren herzlichen Dank ausdrücken.

Für den Vorstand der ÖGSD

Erwin M. Gierlinger

Für das Veranstaltungsteam

Benjamin Fliri & Katrin Schmiderer

Für die Herausgeberin dieses Bandes

Katrin Schmiderer

# Digital Media in the Russian Language Classroom

Sonja Bacher

Universität Innsbruck

## 1. Problem formulation

This study tackles issues of implementing digital media into the Russian language classroom at secondary schools situated in Austria, Germany and South Tyrol.<sup>1</sup>

Although new communication technologies are ubiquitous, and school syllabi as well as educational standards require Russian teachers to integrate digital media into their teaching (BMB, 2018; KMK, 2012), such technologies and media have not yet been consistently employed in the foreign language classroom (Biebighäuser, 2012, p. 7; Bos et al., 2016, pp. 29, 82). In this respect, Zierer (2016, p. 180) emphasises that the mere presence of digital devices at schools does not automatically entail their meaningful implementation into classroom settings. Results from Feierabend et al.'s (2017, p. 53) study show that only interactive whiteboards (31%) and computers (22%) are regularly employed at German schools.<sup>2</sup> According to Roche (2008, p. 60) the question is not 'whether or not' digital media should be applied, but rather 'how' they should be used to provide added value to the language learning process.

Based on the above-said, this study aims at investigating the types of digital media, how frequently these are employed and the specific purposes they are used for during Russian classes. Furthermore, this study examines whether and in how far Russian teachers are satisfied with the pre- and in-service teacher training they received in the field of digital media as well as the digital literacy of teachers and adolescent learners of Russian. The fact that there are little empirical data available in this area concerning Russian taught at schools outside of Russia by non-L1 and L1 Russian teachers highlights the importance of this baseline study. The findings have implications for teacher education programmes and for further research.

## 2. Research questions

This study centres around three research questions:

---

<sup>1</sup> Digital or so-called quaternary media (Faulstich, 2002, p. 25) are characterised by elements of digital networking, interactivity and multimodality (Volkman, 2012, p. 28). They include so-called participatory Web 2.0 tools or social media such as video sharing and social networking websites, e-mail and chat programmes, blogs, wikis, learning apps etc. Digital devices such as computers, laptops, smartphones or interactive whiteboards enable the use of digital media.

<sup>2</sup> "Regularly" is supposed to mean "at least several times a week" (Feierabend, 2017, p. 53).



- 1) What types of digital media are used in the Russian language classroom and for what purposes?
- 2) How do teachers and learners of Russian assess their digital literacy?
- 3) How do Russian teachers assess the pre- and in-service teacher training received in the field of digital media?

### 3. Research design

The data were collected in a mixed-methods procedure. Quantitative data were gained from online-questionnaires and qualitative data from semi-structured teacher- and learner-interviews. The concurrent mixed-methods design is meant to enhance the reliability and validity of the data (Kelle, 2014, p. 157).

The teacher-questionnaire consisted of 31 and the learner-questionnaire of 19 questions. Both questionnaires contained mostly multiple choice, Likert, and rating scale questions. The semi-structured interview guides included mainly open-ended questions, giving participants the opportunity to relate their personal viewpoints and experiences. The online-survey data were analysed with descriptive statistics and the interviews with Mayring's (2015) qualitative content analysis. Only fully completed questionnaires were evaluated.

Table 1 shows the number, country of origin and gender of the participants in the online-surveys as well as the dropout rate which was probably caused by the length of the questionnaires or Internet connection problems (cf. Gräf, 2010, pp. 62, 64). The comparably low number of adolescent subjects from Germany is to be attributed to the lengthy process of obtaining permission from the authorities to conduct a study with pupils.

Table 1. Demographic data of participants in the online-surveys

| Teacher-questionnaire                                      | Learner-questionnaire   |
|--|---|
| Total number   |   |
| n° 158   | n° 411  |
| Fully completed  |   |
| n° 103   | n° 314  |
| Dropout rate   |   |
| n° 55, i.e. 34.8%  | n° 97, i.e. 23.6%   |
| Country of origin  |   |
| Austria: 55, South Tyrol (I): 6, Germany: 41, no answer: 1 | Austria: 142, South Tyrol (I): 119, Germany: 47, no answer: 6 |
| Gender   |   |
| m: 12, f: 82, no answer: 9                                 | m: 93, f: 211, no answer: 10                                  |

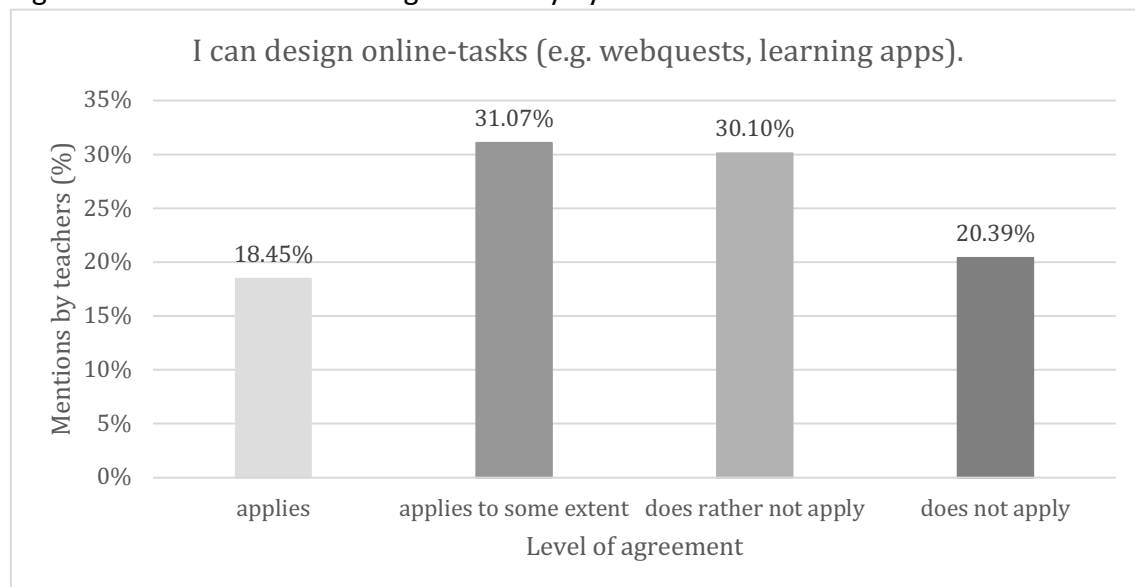
### 4. Study results

In the online-survey, Russian teachers were asked to specify if courses focusing on digital media formed part of their pre-service teacher education. 30% of them affirmed this, whereas

70% stated that no such courses had been offered. Hence, an interconnection to the participants' age, whose mean was 41.7 years, and university curricula then in force can be assumed.

In the online-surveys, teachers and pupils first holistically and then analytically<sup>3</sup> assessed their digital literacy. As regards the global assessment, only 8% of the teachers, but 44% of the pupils chose the option "very good". Another result (see figure 1) concerning the teachers' analytical self-assessment shows that only half of them feel that they are (somewhat) able to design online-tasks.

Figure 1: Self-assessment of digital literacy by teachers



In the online-survey, teachers were also asked what they wish for regarding the successful implementation of digital media in class. They could choose from a list. Teachers ticked off ready-made Russian online-tasks (68%), a wider choice of professional development courses in this field (67%), better technical equipment at schools (59%), digital Russian textbooks (57%) and technical support in using digital devices (38%). In the interviews, teachers and pupils alike concluded that a sensible combination of 'traditional' and digital media should be aimed at (cf. Hillmayr, 2017).

## 5. Conclusion

Online-survey and interview data suggest that better digital learning equipment combined with constant technical support and targeted teacher training would facilitate the meaningful implementation of digital technologies into the Russian language classroom (cf. Bos et al., 2016). Moreover, target-group-specific digital Russian textbooks and a greater amount of

<sup>3</sup> "Analytically" means that teachers and learners assessed their digital literacy on the basis of can-do statements that had been grouped into the categories *technical and user skills*, *critical understanding* and *participation and production*.

ready-to-use, high-quality online-tasks should be made available to foster the integration of digital media and help reduce the teachers' workload.

## References

- Biebighäuser, Katrin, Zibelius, Marja, & Schmidt, Torben (Eds.). (2012). *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Bos, Wilfried, Lorenz, Ramona, Endberg, Manuela, Eickelmann, Birgit, Kammerl, Rudolf, & Welling, Stefan (Eds.). (2016). *Schule digital – der Länderindikator 2016: Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (Ed.). (2018). *AHS-Lehrplan für die modulare Oberstufe: Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. Vienna. Retrieved from: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) [11.09.2019].
- Faulstich, Werner. (2002). *Einführung in die Medienwissenschaft: Probleme – Methoden – Domänen*. München: Fink.
- Feierabend, Sabine, Plankenhorn, Theresa, & Rathgeb, Thomas. (2017). *JIM-Studie – Jugend, Information, (Multi)Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Gräf, Lorenz. (2010). *Online-Befragung: Eine praktische Einführung für Anfänger*. Münster: LIT.
- Hillmayr, Delia, Reinhold, Frank, Ziernwald, Lisa, & Reiss, Kristina. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe: Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kelle, Udo. (2014). Mixed Methods. In Nina Baur & Jörg Blasius (Eds.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (pp. 153 – 166). Berlin: Springer VS.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (KMK) (Ed.). (2012). *Fachlehrplan Sekundarschule Russisch*. Retrieved from: [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Endfassungen/lp\\_sks\\_russ.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_russ.pdf) [11.09.2019].
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Roche, Jörg. (2008). *Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
- Volkman, Laurenz. (2012). Förderung von Medienkompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41, pp. 25 – 39.
- Zierer, Klaus. (2016). Wider einen Technisierungswahn?! Medien zwischen Euphorie und Apokalypse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), pp. 179 – 185.

# Franz Kafkas Erzähltexte in intermedialer Verflechtung

Caroline Bader

Universität Innsbruck

## 1. Begründung für die Studie

Während es Literaturverfilmungen gelungen ist, sich einen fixen Platz im Deutschunterricht zu sichern, kämpfen Adaptionen in Form von Comics und Graphic Novels noch um eine derartige unterrichtliche Anerkennung. Die Skepsis gegenüber diesen Formaten mag darin begründet liegen, dass ihnen nach wie vor etwas Trivialliterarisches anhaftet, von dem sie sich nur allmählich zu lösen vermögen. Zudem fühlen sich Lehrkräfte den Anforderungen, welche das Medium mit sich bringt, nicht ausreichend gewachsen, was offenkundig ebenfalls eine Hürde darstellt, ihnen im Deutschunterricht zu begegnen.

Neben diesen strukturellen Problemen im Hinblick auf die Gestaltung des Deutschunterrichts ist darüber hinaus ein großes Desiderat bezüglich der Frage nach der Rezeption von (Literatur-)Comics und Graphic Novels zu konstatieren. Eine initiierte empirische Studie soll daher der Frage auf den Grund gehen, wie beispielsweise Erzähltexte Franz Kafkas im Original sowie als Adaptionen in Form von Comics und Graphic Novels rezipiert werden.

## 2. Forschungsfragen

Nicht bloß die Forschung beschäftigt sich intensiv mit Kafkas Oeuvre, auch die Vielzahl intertextueller und intermedialer Bearbeitungen wie Comics, Verfilmungen, Parodien etc. zeigen deutlich, welches Ansehen seine Werke auch heute noch aufweisen. Für die geplante empirische Studie rücken *Das Urteil* und *Die Verwandlung* sowie zwei Transformationen dieser Erzähltexte in das Zentrum des Forschungsinteresses.

Kafkas „[s]prachliche Winkelzüge“ (Kurz, 2017, S. 351) zeichnen sich durch eine Vielzahl von Erzähltechniken aus, die den\*die Leser\*in desorientieren, abweisen und verstören. Auf groteske Art und Weise verschieben sich die Grenzen von Realität und Phantasie; Befremdliches und Unmögliches geschieht, die Auflösung der Situation entzieht sich aber sogleich der Erwartung der\*des Rezipientin\*en (vgl. ebd., S. 351f.). Es fragt sich daher, wie sich diese Texteseigenschaften überhaupt in das Medium übertragen lassen und in welcher Weise diese Eigenschaften adaptiert werden. Auf diesen Überlegungen bauen die folgenden Forschungsfragen auf:

#### Forschungsfrage 1

Welche Veränderungen treten auf der ästhetischen Oberfläche bzw. Struktur in den Adaptionen im Vergleich zu den Originalwerken auf?

#### Forschungsfrage 2

Wie gehen Comic und Graphic Novel mit dem Phänomen der Perspektivierung um und wie wird sie in beiden Darstellungsformaten wahrgenommen?

#### Forschungsfrage 3

Kafkas Werke sind mitunter durch Komik und Irritation gekennzeichnet. Inwiefern gelingt es dem Comic und der Graphic Novel, diese Aspekte zu integrieren, und werden diese von den Lernenden in den jeweiligen Medien entdeckt?

Das Erkenntnisinteresse zielt nicht bloß auf die unterschiedliche Rezeption von Adaptionen und Originaltexten, auch ein allgemeineres Interesse, inwiefern es Comics gelingen kann, Leerstellen beim\*bei der Rezipierenden zu erzeugen, ist für diese Studie von Belang. Leerstellen werden von verbalsprachlicher Literatur ebenso erzeugt wie von Filmen oder Comics und Graphic Novels. Das Füllen dieser, das vor allem auch mit der Mehrdeutigkeit im Laufe des Sinnbildungsprozesses (vgl. Spinner, 2006; Maiwald, 2015) einhergeht, spielt dabei für literarisches Lernen eine maßgebende Rolle, weswegen sich die letzte Forschungsfrage mit diesem Thema auseinandersetzt:

#### Forschungsfrage 4

Welche Leerstellen füllen der Comic und die Graphic Novel? Welche neuen Leerstellen erzeugen sie?

Das Ziel dieser Untersuchung liegt nicht im Aufzeigen einer besseren Variante für den Deutschunterricht. Sowohl der Prätext als auch die Adaptionen bieten für sich betrachtet reichlich didaktische Möglichkeiten für eine sinnvolle und nachhaltige Integration in den Unterricht. Vielmehr sind Fragen nach Spezifika in der Rezeption der jeweiligen Medien von Belang.

### 3. Die Studie

Die Beantwortung der Forschungsfragen soll durch eine initiierte qualitativ-empirische Studie erfolgen, welche die Nachvollziehbarkeit von intersubjektiven Prozessen in den Fokus stellt (vgl. Dannecker, 2019; 2012, S. 99ff.). Um Zugang zu den mentalen Prozessen der Lesenden zu erhalten, eignet sich die Methode des Lauten Denkens. Obgleich die Methode einige Schwächen aufweist (so hängt das Ergebnis stark mit der Verbalisierungsfähigkeit der Teilnehmenden zusammen), kann sie am ehesten Einblick in Kognitionen geben, die im Individuum ablaufen (vgl. hierzu Weidle & Wagner, 1982; Pressley & Afflerbach, 1995; Stark, 2010; 2017).

Hinsichtlich der Auswertung erscheint es zudem sinnvoll, Deutungstexte aus dem gewonnenen Material heraus zu generieren und erst dann Kategorien zu bilden, weswegen sich die

Anlehnung an das Verfahren der *Grounded Theory* eignet. Auch die Hypothesen bleiben vorerst vage formuliert, erst im Verlauf des Forschungsprozesses lassen sich diese spezifizieren, denn die Forschungslogik der Literaturdidaktik impliziert zumeist ein offen-fragendes Herangehen (vgl. Kubik, 2019, S. 245f.).

Während sich ein großer Vorteil dieser Herangehensweise insbesondere durch den tiefen Einblick in die mentalen Modelle in den Köpfen der Lernenden ergibt, können rein assoziative Zuschreibungen während des Lauten Denkens nicht immer vermieden werden. Um diesen Attribuierungen etwas hinzuzufügen, wird unmittelbar nach der Erhebung ein halbleitfadengestütztes Interview mit den Teilnehmenden geführt, das sich an fünf offen formulierten Leitfragen orientiert und eine Art von literarischem Gespräch, bei dem die Lernenden erneut alles verbalisieren dürfen, was ihnen durch den Kopf geht, in Gang setzen soll.

#### 4. Diskussion und Schlussbetrachtung

Auf diesen Überlegungen aufbauend sollen neue Hypothesen generiert und eine Theorie hervorgebracht werden, die sich aus den gewonnenen Daten heraus erst entwickeln lassen, um dem durchaus pragmatischen Vorhaben gerecht zu werden, für die Unterrichtspraxis wirksam zu sein (vgl. Kubik, 2019, S. 252). Mehr noch, die Studie soll für die Fachdidaktik Deutsch methodische Konzepte auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen, um diese als empirisch forschende Wissenschaft zu etablieren (vgl. Groeben & Hurrelmann, 2006, S. 11).

##### Literaturangaben

- Corbeyran, Eric, & Horne, Richard. (2010). *Die Verwandlung von Franz Kafka*. München: Knesbeck.
- Dannecker, Wiebke. (2019). Lautes Denken. In Jan M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 131 – 146). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dannecker, Wiebke. (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Trier: WVT.
- Groeben, Norbert, & Hurrelmann, Bettina. (2006). Einleitung. Die Grundkonzeption des Weiterbildungsprogramms. In Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 11 – 30). Weinheim & München: Juventa.
- Kafka, Franz. (2017). Das Urteil. In Michael Müller (Hrsg.), *Franz Kafka. Erzählungen* (S. 51 – 66). Stuttgart: Reclam.
- Kafka, Franz. (2017). Die Verwandlung. In Michael Müller (Hrsg.), *Franz Kafka. Erzählungen* (S. 67 – 132). Stuttgart: Reclam.
- Kubik, Silke. (2019). Grounded Theory. In Jan M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 245 – 264). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kurz, Gerhard. (2017). Nachwort. In Michael Müller (Hrsg.), *Franz Kafka. Erzählungen* (S. 344 – 367). Stuttgart: Reclam.

- Maiwald, Klaus. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In Hans Lösener (Hrsg.), *Leseräume: Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. Ausgabe 2* (S. 85 – 95). Online verfügbar unter: <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> [09.09.2019].
- Pressley, Michael, & Afflerbach, Peter. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. In Kaspar H. Spinner (Hrsg.). *Praxis Deutsch*, 200, S. 6 – 16.
- Stark, Tobias. (2017). Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In Daniel Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 126 – 144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stark, Tobias. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 29, S. 58 – 83.
- Stetter, Moritz. (2015). *Das Urteil nach Franz Kafka*. München: Knesbeck.
- Weidle, Renate, & Wagner, Angelika C. (1982). Die Methode des Lauten Denkens. In Günter L. Huber & Heinz Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten – Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 81 – 103). Weinheim u. a.: Beltz.

# Hörverstehen im Russischunterricht aus der Sicht der Schüler\*innen: Ergebnisse einer Erhebung an österreichischen und Südtiroler Schulen

Anna Dreher

Universität Innsbruck

## 1. Begründung für die Studie

Aus der Forschung ist bekannt, dass in der L1-Kommunikation das Hören einen großen Anteil einnimmt: Mehr als 50% der täglichen Kommunikation wird über das Hören realisiert (vgl. Heyer, 2014, S. 108). Beim Fremdsprachenerwerb ist Hören eine jener sprachlichen Aktivitäten, die sowohl im Unterricht als auch bei der Leistungsüberprüfung Lehrenden und Lernenden Schwierigkeiten macht (vgl. Drackert & Stadler, 2019). Nach einer Studie zur Leistungsbeurteilungskompetenz von Drackert & Stadler (2017) wird die Fertigkeit Hören zwar „manchmal“, aber seltener als Sprechen, Schreiben oder Lesen im Russischunterricht getestet, und sie liegt gemeinsam mit den anderen drei Fertigkeiten unter den Fortbildungswünschen von Russischlehrkräften an erster Stelle.

Laut Fachliteratur bleibt Hören bis heute eine Aktivität, die im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wird (vgl. Osada, 2004, S. 57; Lütge, 2017, S. 128), denn viele Lehrpersonen betrachten es nach wie vor als eine Fertigkeit, die sich im Idealfall von selbst entwickelt (vgl. Osada, 2004, S. 54). In einer Interview-Befragung unter sechs Russischlehrkräften, die sich auf die Bewertungskompetenz der Lehrer\*innen bezog, bestätigte sich die Schwierigkeit des Testens und Bewertens von Hörverstehensleistungen. Einige Lehrpersonen gaben an, Hörverstehensaufgaben (HVA) nicht immer in Schularbeiten aufzunehmen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Manche Lehrpersonen beklagten sich, nicht ausreichende Kenntnisse über die Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten zu haben, andere gaben an, dass manche Schüler\*innen HVA als unangenehm empfinden und Angst davor haben. Der dritte wichtige Grund sei das Fehlen geeigneten Materials – seien es Hörtexte oder entsprechende Aufgaben (vgl. dazu auch Böhmer, Dornicheva & Krause, 2019, S. 8).

## 2. Die Studie

Um Hörverstehen aus der Schülerperspektive betrachten zu können, wurde im Herbst 2018 eine Fragebogenerhebung unter Russischlernenden in ausgewählten österreichischen und



Südtiroler Schulen durchgeführt. Der Fragebogen ist zur Gänze dem Hörverstehen gewidmet und ist unter dem Link [http://www.uibk.ac.at/slalistik/pdf/pdf\\_2018/stadler\\_fb\\_sus\\_hp.pdf](http://www.uibk.ac.at/slalistik/pdf/pdf_2018/stadler_fb_sus_hp.pdf) abrufbar. Er besteht aus vier Teilen:

- 1) Hörverstehen im Unterricht
- 2) Hörverstehen in Schularbeiten und Tests
- 3) Allgemeine Fragen zum Hörverstehen
- 4) Persönliche Daten

Im Fragebogen wurden geschlossene und halb-offene Fragen verwendet. Allerdings zeigte die Auswertung, dass die Proband\*innen die halb-offenen Fragen nicht immer beantworteten. Die frequenzanalytische Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS.

Insgesamt nahmen an der Erhebung 75 Proband\*innen (ca. 1% aller Russischschüler\*innen in Österreich) im Alter zwischen 15 und 20 Jahren teil, 76% von ihnen waren weiblich. Bei knapp 70% der befragten Schüler\*innen wird Russisch als 2. lebende Fremdsprache unterrichtet, bei 13,5% als dritte lebende Fremdsprache und bei 16% als Wahlpflichtfach.

### 3. Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags kann nur ein Teil der Ergebnisse (v.a. aus dem Teil „Hörverstehen in Schularbeiten und Tests“) exemplarisch dargestellt werden.

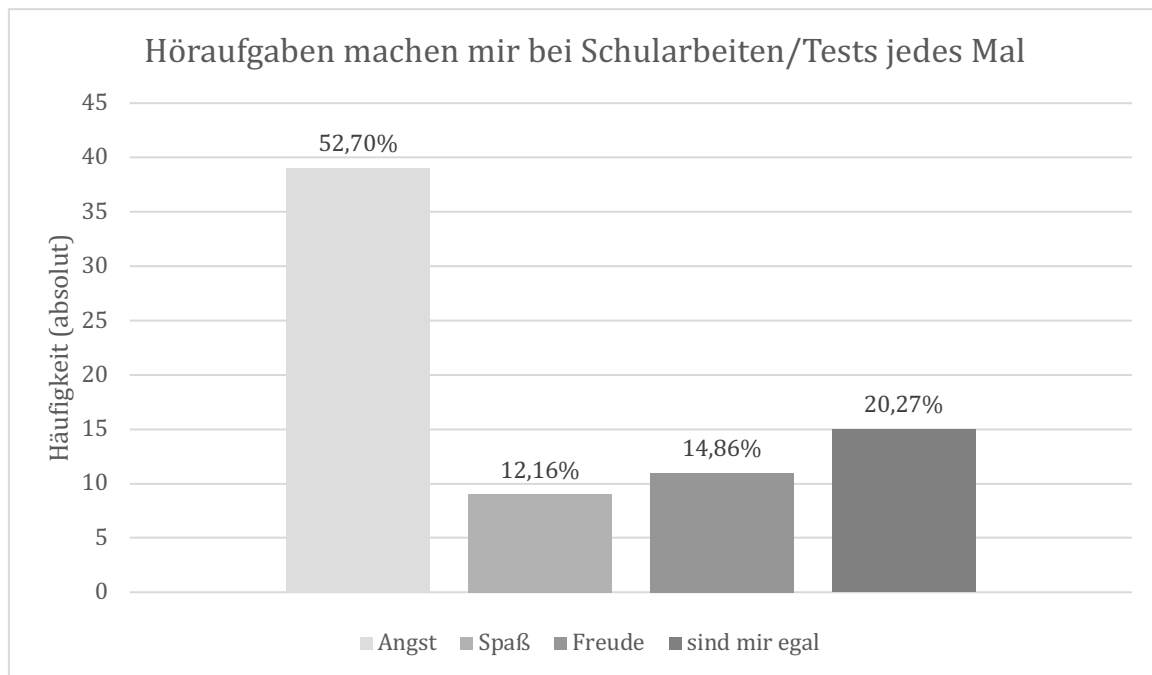
Auf die Frage, wie oft im Russischunterricht Höraufgaben zum Einsatz kommen, gaben die meisten (60%) „manchmal“ an; 22,7% wählten „selten“ und nur 17,3% „oft“ (die Varianten „nie“ oder „immer“ wählte niemand). Diese Ergebnisse bestätigen die eingangs erwähnte Annahme, dass Hörverstehen im Unterricht nicht immer geübt und häufig vernachlässigt wird.

In diesem Zusammenhang sind die Ergänzungen zur Aussage „Höraufgaben machen mir im Unterricht jedes Mal ...“ besonders interessant: Die Mehrheit (68%) wählte „Freude“ oder „Spaß“; 13,3% „Angst“; 18,7% gaben an, Höraufgaben seien „ihnen egal“. Von insgesamt 14 Proband\*innen, bei denen HVA keine Emotionen hervorrufen, schrieben vier, dass sie Hörverstehen für unwichtig halten.

Diese Ergebnisse stimmen im Großen und Ganzen mit den Antworten auf die nächste Aussage überein: „Ich wünsche mir ..... Höraufgaben im Unterricht“. Die absolute Mehrheit der Befragten (83,1%) wünscht sich mehr HVA im Russischunterricht; lediglich neun Proband\*innen wünschen sich weniger oder gar keine Höraufgaben.

Betrachtet man die folgende Abbildung 1, so wird klar, wie sich die Einstellung der Schüler\*innen zu Hörverstehen im Unterricht und bei Schularbeiten und Tests unterscheidet. Prozentual wählten 52,7% der Proband\*innen für die Aussage „Höraufgaben machen mir bei Schularbeiten/Tests jedes Mal ...“ die Antwort „Angst“; 20,3% gaben an, dass ihnen Höraufgaben egal seien. Lediglich ein kleiner Teil der Teilnehmer\*innen wählte die Antworten „Freude“ (14,9%) und „Spaß“ (12,2%).

Abbildung 1: Einstellungen der Schüler\*innen zu Hörverstehensaufgaben (n=75)



Dementsprechend wünschen sich die meisten der befragten Schüler\*innen (59,7%) weniger oder überhaupt keine Hörtaufgaben bei Schularbeiten und Tests. 40,3% wünschen sich mehr Hörtaufgaben oder so viele, wie ihre Lehrperson bislang in die Schularbeiten eingebaut hat.

Des Weiteren vermuten fast 40% der Befragten, dass die Hörtaufgaben bei Schularbeiten/Tests ihre Note verschlechtern, fast genauso viele denken, dass die HVA ihre Note unverändert lassen und nur knapp 22% geben an, dass ihre Note dadurch verbessert würde.

Auf die Frage, wie oft HVA in Schularbeiten und Tests aufgenommen werden, wählten die meisten Teilnehmer\*innen die Antworten „manchmal“ (32,4%) oder „immer“ (31,1%). Dies kann bedeuten, dass sich die Lehrpersonen den Empfehlungen des Referenzrahmens zufolge bemühen, alle vier Fertigkeiten in den Schularbeiten zu überprüfen. Es stellt sich jedoch die Frage, warum das Hörverstehen im Unterricht nicht so oft gefördert und nicht in jede Unterrichtsstunde aufgenommen wird.

Ein Ergebnis war bei der Analyse überraschend: Drei Proband\*innen gaben an, dass in ihren Schularbeiten Diktate als Hörtaufgaben fungieren. Dies kann davon zeugen, dass einige Lehrpersonen nicht über ausreichende Kenntnisse über den Zweck von HVA verfügen und dementsprechend nicht immer die passenden Testformate einsetzen.

Das Nicht-Verstehen der Ziele von Hörtaufgaben ist auch bei den Schüler\*innen zu beobachten, wovon die Antworten auf eine weitere (halb-offene) Frage zeugen: „Bei Hörtaufgaben lerne ich vor allem ...“. Die Antworten der Kandidat\*innen lieferten folgende Ergebnisse: Die

absolute Mehrheit der Befragten (68,2%) gibt an, dass bei Höraufgaben ihre Aussprache trainiert und verbessert wird; 8% der Teilnehmer\*innen glauben, sie lernen bei HVA Wortbetonungen richtig einzusetzen. Lediglich 15% geben an, Informationen aus dem Gehörten zu entschlüsseln und zu verstehen. Es gab auch weitere Antworten wie das Lernen neuer Lexik (4,5%), realitätsnaher Ausdrücke (2,3%) sowie das Üben von Konzentration (2,3%).

Zusätzlich wollten wir herausfinden, welche Testformate zur Überprüfung des Hörverstehens am häufigsten von Lehrpersonen in Schularbeiten eingesetzt werden und welche bei Schüler\*innen besonders beliebt sind. Auf die erste Frage gab ein großer Teil der Proband\*innen Multiple-Choice- (25,2%) sowie Richtig-Falsch-Aufgaben (24,5%) an. Anzumerken ist hier, dass genau diese Testformate bei den Teilnehmer\*innen am beliebtesten sind. Diese Ergebnisse können zweierlei bedeuten. Einerseits könnte man vermuten, dass viele Schüler\*innen gerade diese Testformate als ihre Lieblingsformate angeben, weil sie ihnen besonders vertraut sind, da sie von den Lehrpersonen am häufigsten verwendet werden. Andererseits lässt sich vermuten, dass diese Testformate aufgrund ihrer „Einfachheit“ beliebt sind: Die Schüler\*innen müssen nicht(s) schreiben, sondern nur eine richtige Variante ankreuzen. Demgegenüber werden Ergänzungsaufgaben (7,6%) oder Kurzantworten (6,8%) nur selten genannt. Das Format „Nacherzählung“ oder „Zusammenfassung des Gehörten“ wurde nur von zwei Teilnehmer\*innen (1,5%) und das Format „Richtig-Falsch mit Begründung“ von niemandem gewählt.

Die Analyse des Fragebogens zeigte außerdem Folgendes: Obwohl die Lehrpersonen es schwierig finden, das Hörverstehen bei Schüler\*innen im Unterricht zu entwickeln und auch zu testen, ist ihnen die Wichtigkeit dieser rezeptiven Fertigkeit durchaus bewusst. Darauf weisen die Ergebnisse aus der nächsten Aussage („Mein Lehrer nimmt Hörverstehen ...“) hin: Ein erheblicher Teil der Proband\*innen (48,6%) wählte die Antwort „wichtig“ und etwa 35% „eher wichtig“. Erfreulich ist, dass die Varianten „nicht wichtig“ und „überhaupt nicht wichtig“ nicht gewählt wurden.

## 4. Resümee und Ausblick

Obwohl die Russischlehrpersonen Hörverstehen „wichtig“ oder „eher wichtig“ finden und HVA ziemlich oft in Schularbeiten aufnehmen (jedoch nicht immer), wird diese rezeptive Fertigkeit im Unterricht nicht so oft trainiert. Aus Schüler\*innenperspektive muss dem Hören mehr Zeit gewidmet werden, weil es bei den meisten Befragten im Unterricht positive Emotionen hervorruft. Im Gegensatz dazu haben die meisten Proband\*innen in einer Testsituation Angst vor HVA. Somit wollen die meisten Schüler\*innen die Anzahl der HVA bei Schularbeiten reduziert sehen. Als ‚Lieblingsformate‘ zur Überprüfung des Hörverstehens haben sich sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schüler\*innen Multiple-Choice- und Richtig-Falsch-Aufgaben erwiesen.

Die Ergebnisse der Erhebung zeigen außerdem, dass einige Lehrpersonen so wie auch Schüler\*innen keine klare Vorstellung von den eigentlichen Zielen einer HVA haben. Dieses Ergebnis bestätigt unsere Annahme, dass der rezeptiven Fertigkeit Hören in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mehr Bedeutung beizumessen ist.

Die Erhebung umfasste lediglich 1% aller österreichischen Russischlernenden und ist als Vorstudie zu betrachten. Es wird notwendig sein, die Anzahl der Proband\*innen zu erhöhen und auch Schüler\*innen in anderen Bundesländern zu befragen. Ebenfalls sinnvoll wäre die Durchführung weiterer Interviews unter Russischlehrkräften, bei denen folgende Fragen zu stellen wären:

- Wie erstellen Sie HVA für Ihre Schularbeiten?
- Wie definieren Sie einen ‚authentischen‘ Hörtext und wo finden Sie solche Texte?
- Wie bestimmen Sie den Schwierigkeitsgrad des Hörtextes bzw. der Aufgabe?
- Warum geben viele Russischlerner\*innen an, bei Höraufgaben ihre Aussprache zu verbessern?

### Literaturangaben

- Böhmer, Jule, Dornicheva, Daria, & Krause, Marion. (2019). Hörverstehen in der Oberstufe. *Praxis Fremdsprachenunterricht: Russisch*, 4, S. 8 – 11.
- Drackert, Anastasia, & Stadler, Wolfgang. (2017). Leistungsbeurteilungskompetenz von Russischlehrkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 28 (2), S. 233 – 258.
- Drackert, Anastasia, & Stadler, Wolfgang. (2019). Leistungsbeurteilungskompetenz stärken – Von der Theorie zur Praxis am Beispiel eines Lehrszenarios zur Verbesserung von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht. In Anastasia Drackert & Katrin Bente Karl (Hrsg.), *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck, 19.–20.2.2018*.
- Heyer, Christine. (2014). Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen. In Anka Bergmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (S. 108 – 120). Tübingen: Narr Verlag.
- Lütge, Christiane. (2017). Hörverstehen. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 128 – 131). Stuttgart: Metzler.
- Osada, Nobuko. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3 (1), S. 53 – 66.

# Following individual paths: An investigation of students' instructed and extramural steps towards academic vocabulary

Katharina Ghamarian

Universität Wien

## 1. Introduction

Vocabulary learning is a fundamental part of language learning. Many studies have shown that vocabulary proficiency is related to competence in other areas, such as reading (Laufer, 1992; Albrechtsen et al., 2008), or writing (Alderson, 2005). Results like these have triggered an enhanced interest, which has yielded fruitful results for two particular strands of vocabulary research, namely vocabulary assessment (Meara & Miralpeix, 2017) and research into different didactic approaches to vocabulary learning (Nation, 2013; Schmitt, 2010). While these areas have been very productive individually they have rarely been combined effectively.

This PhD study aims to fill this gap by investigating the relationship between the development of three knowledge aspects of academic verbs, namely knowledge of form-meaning links, collocations and meaning aspects and instructed, and extramural vocabulary learning. Since this PhD is an ongoing project, the aim of this contribution is to describe the study design and to present preliminary results based on the first data collection.

While instructed vocabulary learning is often defined as vocabulary learning “under pedagogical guidance” (Houson & Pierrard, 2005, p. 1), extramural vocabulary learning can be understood as “learning that takes place outside the classroom and involves self-instruction [and] naturalistic learning [...]” (Benson, 2001, p. 62). More specifically this study aims to answer the following research question:

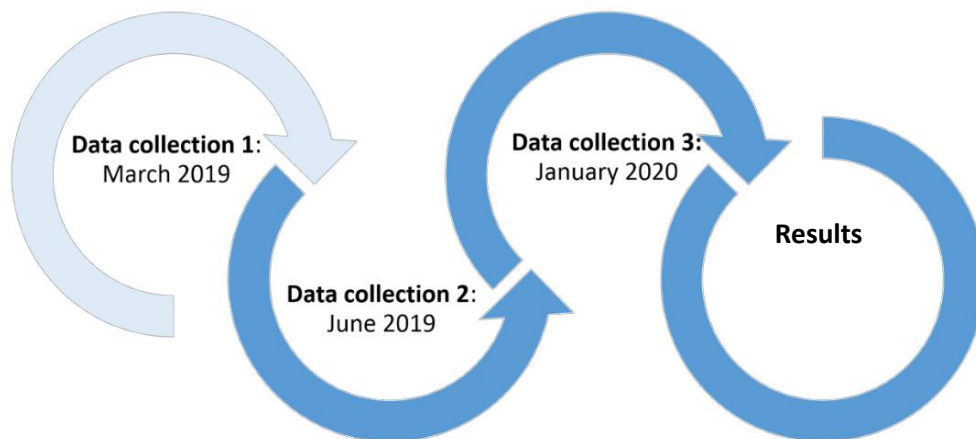
Can a relationship between the type of vocabulary learning and the development of knowledge aspects of academic verbs be found?

## 2. Methodology

A longitudinal study design is adopted to answer this question filling the gap of missing long-term data on vocabulary development (Dörnyei, 2007). 225 second-semester English major students of the University of Vienna are tested three times on their knowledge of 72 academic verbs. Simultaneously, students' instructed vocabulary learning is measured with the help of the Vocabulary Log, which is an obligatory record of instructed vocabulary learning related to

the language competence courses in the curriculum. Information about extramural vocabulary learning is elicited with the help of a questionnaire on vocabulary learning practices outside the classroom. To gather more in-depth information about participants' views on vocabulary learning in and outside the classroom selected interviews are conducted with approximately 30 participants. The following figure visualizes the timeframe of this research project.

Figure 1: Timeframe



In January 2019 the first two tests, a recall and a recognition test of academic verbs, were developed and piloted. Both tests included 95 academic verbs at this stage, which were randomly selected from the Academic Word List (Coxhead, 2000). The AWL was chosen as source, since students are encouraged to work with it in the courses. As can be seen in Example 1 the form-meaning recall test, similarly to the Productive Levels test (Laufer & Nation, 1999), requires the test takers to fill in a missing word, which is presented in a sentence.

#### Example 1

1. *They might as \_\_\_\_\_ that it came from taxpayer dollars.*  
(annehmen)

However, the context was kept rather minimal to avoid influences like guessing from context. In addition, the first two letters and a German translation of the target word are given to elicit the target word searched for. As in Nation's (1990) Receptive Vocabulary Levels Test the recognition test of form-meaning links asks participants to match each target word with one correct definition (see example 2).

#### Example 2

- |   |                     |
|---|---------------------|
| 1. <i>to learn or develop a skill, habit, or quality</i>      | <b>retain</b> ____  |
| 2. <i>to support or actively encourage something</i>          | <b>emerge</b> ____  |
| 3. <i>to become obvious or prominent</i>                      | <b>promote</b> ____ |
| 4. <i>to make something to like the original of something</i> |                     |
| 5. <i>to keep something</i>                                   |                     |

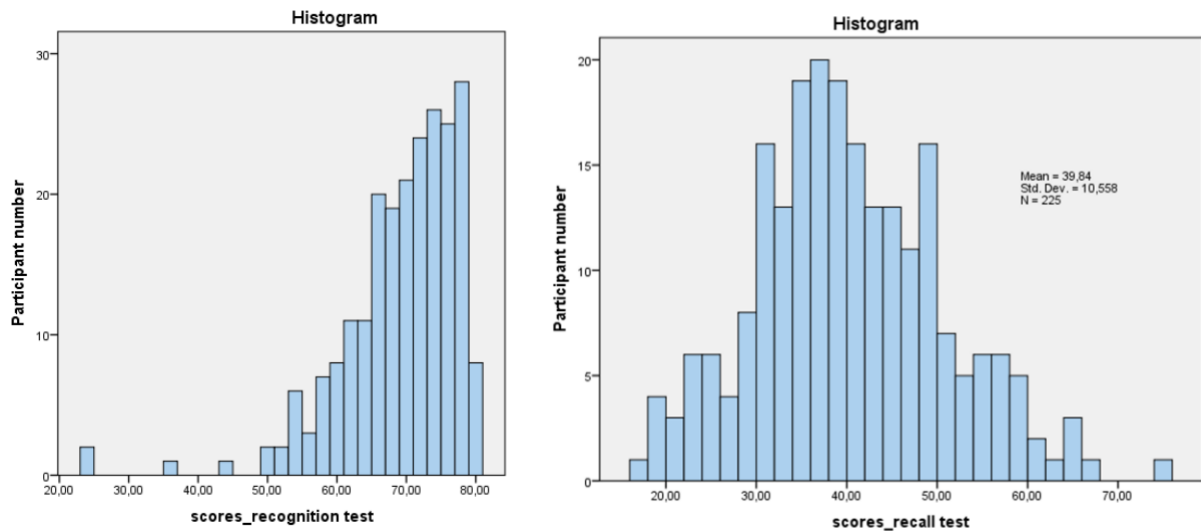
The first pilot of these two tests was conducted with 36 participants comparable to the target group and yielded satisfactory results for reliability. While the recall test of form-meaning links reached a Cronbach  $\alpha$  of 0.931, the recognition test had a Cronbach  $\alpha$  of 0.963. However, discrimination values and Cronbach  $\alpha$  indicated that certain items had to be deleted, which resulted in a refined version including 80 academic verbs. In March 2019 both tests were utilized in the first data collection with 225 participants. After this first data collection 8 items were deleted based on a reliability analysis, discrimination scores and facility values, which left 72 academic verbs that were to be considered in both tests ( $\alpha = .878$ ;  $\alpha = 0.875$ ) in the second data collection.

Based on facility and discrimination values of the form-meaning link tests in the first data collection, a reduced number of items was selected for the development of a collocation test and a test on meaning aspects of academic verbs. The collocation test is based on the WAF format (Read, 1993) and encompassed 26 of the original 95 academic verbs. It achieved a reliability coefficient of 0.703 in the second piloting phase featuring 29 English major students. The test on meaning aspects, which is based on a design used by González-Fernández & Schmitt (2019), comprised 12 of the items included in the other tests and reached a reliability of 0.665 in a first piloting with 23 English major students. Both tests, the collocation test and the test on meaning aspects, were employed together with the form-meaning tests in June 2019. In January 2020 the last measurement is scheduled, which will comprise the same battery of tests. Simultaneously to data collection of verb knowledge in June and January Vocabulary Logs of all students are collected and analyzed on basis of a criteria catalogue, which was developed in coordination with several lecturers. This criteria catalogue is used to evaluate participants' Vocabulary Logs on basis of aims reported by the lecturers, such as the amount and type of words covered or the types and intensity of word knowledge aspects addressed in the Logs. 14 Vocabulary Logs comprising between 15 to 40 pages per document were coded in a first pilot. A reliability analysis of the codes showed that the catalogue is reliable reaching a Cronbach  $\alpha$  of 0.875. The questionnaire on extramural vocabulary learning, which reached a reliability coefficient of 0.878, is also completed at the end of each semester.

### 3. First Results

Only preliminary results of the first data collection will be reported here. Having a look at the score distribution of the recognition of form-meaning links test in figure 2 on the left side shows that recognition scores were not normally distributed,  $W(225) = .958$ ,  $p < .001$ . On average students reached a median score of 68 points out of 80.

Figure 2: Recognition and Recall scores of form-meaning links



Concerning recall knowledge of form-meaning links, visualized on the right side of Graph 2, the scores were normally distributed,  $W(225)=.991$ ,  $p=.212$ . Participants reached a mean score of 39.35 points out of 80. These descriptive differences between recognition and recall were confirmed by a Wilcoxon signed-rank test,  $T=12.979$ ,  $p>.001$ ,  $r=0.87$ . Hence, participants seem to be more proficient concerning recognition of academic verbs than recall at this phase of their studies. A possible reason for the divergence between recognition and recall ability of form-meaning links could be that students already had receptive input through lectures but they did not produce academic texts yet.

#### 4. Next steps

In the following it will be interesting to see which development students will make in the course of the year and how these changes are affected by instructed or extramural learning steps taken by the participants.

#### References

- Albrechsten, Dorte, Haastrup, Kirsten, & Henriksen, Birgit. (2008). *Vocabulary and Writing in a first and second language: process and development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Alderson, Charles. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: the interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Benson, Phil. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Coxhead, Averil. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34 (2), pp. 213-238.
- Dörnyei, Zoltán. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- González-Fernández, Beatriz, & Schmitt, Norbert. (2019). Word Knowledge: Exploring the Relationships and Order of Acquisition of Vocabulary Knowledge Components. *Applied Linguistics*, <https://doi.org/10.1093/applin/amy057>.



- Houson, Alex, & Pierrard, Michel. (2005). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin: DeGruyter.
- Laufer, Batia. (1992). What's in a word that makes it hard or easy?: Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, Batia, & Nation, Ian. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16 (1), p.33-61.
- Meara, Paul, & Miralpeix, Imma. (2017). *Tools for researching vocabulary*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, Ian. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Nation, Ian. (2013). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10 (3), p. 355-371.
- Schmitt, Norbert. (2010). *Researching vocabulary: a research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillian.

# Romanische Interkomprehension – Kurskonzeption und Umsetzung

Christoph Hülsmann

Universität Salzburg

## 1. Einleitung

Auf methodisch-theoretischer Ebene finden mehrsprachige bzw. plurale Ansätze – darunter auch jener der Interkomprehension – seit geraumer Zeit relativ große Beachtung (cf. Klein & Stegmann, 1999; Candelier et al., 2007). Konsequente Umsetzungen entsprechender didaktischer Konzepte finden in der Unterrichtspraxis bislang jedoch kaum statt. Der vorliegende Beitrag soll die methodischen Grundlagen, die Durchführung und die wichtigsten Ergebnisse des Interkomprehensionskurses ‚Romanische Sprachen vernetzend erlernen‘ skizzieren, der im Wintersemester 2018/19 erstmals am Sprachenzentrum der Universität Salzburg angeboten wurde.

## 2. Methodische Grundlagen der Interkomprehension

Grundlage der interkomprehensiven Methode ist das Prinzip des vernetzenden Sprachenlernens. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende bereits vorhandene Sprachkenntnisse nutzen, um (Teil-)Kompetenzen in weiteren Sprachen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln. Der Ansatz entspricht damit neueren kognitiven Annahmen eines dynamischen mehrsprachigen Systems mit multidirektionalen Einflüssen der jeweiligen Sprachen (cf. Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015). Notwendige Bedingung für ein systematisches Gelingen der Methode ist ein gewisses sprachliches Profil der Teilnehmer\*innen, das (zumindest) eine (Ausgangs-)Sprache umfasst, die mit der/den Zielsprache(n) nahe verwandt ist.

Die übergeordneten Ziele des interkomprehensiven Ansatzes, der sich nicht als Ersatz des ‚regulären‘ Fremdsprachenunterrichts sieht, sondern vielmehr als sinnvoller und höchst effizienter Einstieg in neue Sprachen, bestehen im Aufzeigen und Bewusstmachen von Vorwissen und (Dekodierungs-)Strategien, in der Förderung der Sprachbewusstheit, der Sprachlernbewusstheit und damit verbunden auch mit der Stärkung der Lernendenautonomie. Im Unterricht selbst steht die selbstständige (sowohl *bottom-up* als auch *top-down* erfolgte) Hypothesenbildung seitens der Lernenden im Zentrum, auf die gegebenenfalls eine Ergänzung/Korrektur durch die anderen Lernenden bzw. den\*die Kursleiter\*in folgt. Eine Schlüsselrolle wird in interkomprehensiven Ansätzen darüber hinaus der meist hohen Motivation der Teilnehmer\*innen zugeschrieben (cf. Bär, 2010), die dank ihrer Vorkenntnisse relativ schnell Erfolgserlebnisse in formal bislang nicht erlernten Sprachen erzielen.

### 3. Kurskonzept, Umsetzung und Ergebnisse

Für die Teilnahme am Interkomprehensionskurs, der primär den Aufbau rezeptiver Kompetenzen (Lese- und Hör-/Sehverstehen) zum Ziel hatte, wurde ein B1-Niveau in zumindest einer romanischen Sprache vorausgesetzt. Zu Kursbeginn wurden mit Hilfe eines Fragebogens die Erwartungen und die Sprachlernbiographien der insgesamt elf Teilnehmer\*innen erhoben. In den 16 wöchentlich stattfindenden Einheiten zu jeweils 90 Minuten wurde auf eine ausgewogene Behandlung der fünf ‚großen‘ romanischen Sprachen (Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Italienisch, Rumänisch) geachtet. Punktuelle Exkurse gab es in eine weitere romanische Sprache (Katalanisch) und in das Luxemburgische, da es sich hierbei um die L1 einer Teilnehmerin handelte, die von den weiteren Teilnehmer\*innen über das Deutsche bzw. das Französische erschlossen werden konnte. Die Zielsprachen wurden – nach einer ersten allgemeineren Einführung in die Interkomprehension – wöchentlich gewechselt. Zu Beginn der jeweiligen Einheiten wurden die wichtigsten Ausspracheregeln und Graphem-Phonem-Korrespondenzen erarbeitet und so den Teilnehmer\*innen ein erster Zugang zu den Sprachen ermöglicht. Zunächst wurde aufgrund seines sehr systematischen phonographischen Prinzips das Spanische als Zielsprache behandelt. Es folgten das (ebenfalls iberoromanische) Portugiesische, das Italienische, das auf phonetisch/phonologischer Ebene zunächst weniger zugängliche Französische und schließlich mit dem Rumänischen jene Sprache, die als vergleichsweise wenig interkomprehensiv gilt. In den bereits beherrschten Sprachen bereiteten die Teilnehmer\*innen selbst als Expert\*innen Beiträge für die Kolleg\*innen ohne Vorkenntnisse vor und unterstützten diese beim Dekodierungsprozess.

In der ersten Hälfte des Semesters wurde der Fokus auf das Leseverstehen gelegt. Dabei wurden ausschließlich authentische sowie möglichst vielfältige Textsorten (Zeitungstitel und -artikel, Zitate und Tweets, Sprichwörter und Witze, Horoskope, Anzeigen, Rezepte, Karikaturen etc.) verwendet. In der zweiten Semesterhälfte wurde zum Training des Hör-/Sehverstehens – ‚reines‘ Hörverstehen kommt in authentischen Kommunikationssituation mit wenigen Ausnahmen (z. B. Radio) kaum vor – mit Videos gearbeitet. Auch hier kamen vielfältige und inhaltlich möglichst ansprechende Materialien zum Einsatz (Filmausschnitte, Trailer zu aktuellen Filmen, Musikvideos, Video-Blogs, Interviews mit bekannten Persönlichkeiten, aktuelle Nachrichtenbeiträge zu unterschiedlichen Themen wie Sport, Kultur, spezifischen Weihnachtsbräuchen in den romanischen Ländern etc.).

Der Progression wurde durch Variation bei Art, Länge und Komplexitätsgrad der Texte und der dazu erstellten Aufgaben, die alle drei Subfertigkeiten (Global-, Detail- und selektives Verstehen) umfassten, Rechnung getragen. Die für die Bearbeitung der Aufgaben bzw. die in Punkt 2 genannte Hypothesenbildung relevanten Strategien wurden den Teilnehmer\*innen im Zuge der Textarbeit zunächst implizit, später auch explizit vermittelt:

- Aktivierung von textsortenspezifischen Lese- bzw. Hörerwartungen sowie von inhaltlichem Vorwissen

- Transfer von sprachlichen Elementen aus vorhandenen (romanischen, aber auch nicht-romanischen) Sprachen
- Berücksichtigung der Aussprache und der Graphie
- Analyse/Segmentierung von (komplexen) Wörtern
- Berücksichtigung des (sprachlichen) und (nicht-sprachlichen) Kontexts
- Eruierung der Wortarten

Grundlage für die Beurteilung waren neben den Hausaufgaben (15%) und der Mitarbeit (10%) ein Zwischentest zum Leseverstehen (30%) sowie ein Portfolio (mit Sprachenpass, Arbeitsblättern und Reflexion; 45%). Die Ergebnisse der Teilnehmer\*innen waren mit einer Durchschnittsnote von 1,7 äußerst positiv. Tatsächlich sehr hoch war auch die Motivation (vgl. Punkt 2), die nur vereinzelt und kurzfristig – meist aufgrund eines zu hohen Anspruchs (z. B. sofortiges Detailverstehen bei ersten rumänischen Texten) – nachließ.

## 4. Schlussbemerkung

Das hier vorgestellte Kurskonzept zur Interkomprehension nimmt die für Mehrsprachigkeit charakteristische natürliche Asymmetrie von Kompetenzen an, ohne auf formale Korrektheit zu verzichten. Wie auch andere mehrsprachige Ansätze valorisiert es mit dem parallelen Aufbau von rezeptiven Fertigkeiten in mehreren Sprachen bewusst Teilkompetenzen (cf. Berthele, 2010, S. 237), die u. a. für Studium und Beruf relevant sein können (z. B. Lektüre von Fachtexten im Original). Es entspricht den neueren kognitiven Annahmen eines mehrsprachigen Systems und blickt schließlich durch die Berücksichtigung von Sprachen wie dem Rumänischen und Portugiesischen über den Tellerrand der im deutschsprachigen Raum kanonischen Schulsprachen hinaus.

## Literaturangaben

- Bär, Marcus. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht. Empirisch geprüft. In Peter Doyé & Franz-Joseph Meissner (Hrsg.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 281 – 290). Tübingen: Narr.
- Berthele, Raphael. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In Franziska Bitter Bättig & Albert Tanner (Hrsg.). *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache* (S. 225 – 239). Zürich: Seismo.
- Candelier, Michel, Camilleri Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Meißner, Franz-Joseph, Lörcincz, Ildikó, Schröder-Sura, Anna, & Nogueroles, Artur. (2007). *CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Jessner, Ulrike, & Allgäuer-Hackl, Elisabeth. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Elisabeth Allgäuer-Hackl, Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen & Joachim Schlabach (Hrsg.). *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 209 – 229). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klein, Horst G., & Stegmann, Tilbert D. (1999). *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

# Phraseology: a challenge in Spanish L2 linguistic competence

Victoria Llongo Lopez

University of Alicante, Brigham Young University

## 1. Introduction to Phraseology

Phraseology is defined as the study of structure, meaning and use of phraseological units (PUs). Gries (2006, p.) characterized these expressions as “the co-occurrence of a form or lemma of a lexical item and one or more additional linguistic elements of various kinds which functions as one semantic unit in a clause or sentence and whose frequency of co-occurrence is larger than expected on the basis of chance”. Corpus (1996, S. 51) defined PUs as “minimum communication units, a product of a speech act, generally related to a simple or compound sentence, which can also include a syntagm or word”.

In general, Ellis (1994, p. 6) determined that „much of communication makes use of fixed expressions memorized as formulaic chunks”, and Erman & Warren (2000, p. 37) added that phraseological units comprise more than 55% of spoken and written English. González Rey (2013, p. 13) emphasizes the importance of these PUs in the communicative efficiency, and their importance in foreign language acquisition.

PUs have different degrees of transparency and semantic compositionality. Vega Moreno (2007, p. 177) explained that the semantic transparency of an expression is the chance of deducing the meaning of that expression from the meaning of each part, although this does not mean they are arbitrary stipulated in memory. Wray’s approach (2002, p. 66) therefore accepts that “formulaic sequences are not a single and unified phenomenon”.

Phraseodidactics is considered particularly important in foreign language teaching, González Rey (2012, p. 69), for example, claimed that foreign language students who wish to speak a second language (L2) of their choice fluently, should learn to use common phrases used in daily speech. In a similar vein, Granger (2011, p. 127) stated that „phraseological proficiency will be advantageous for learner’s fluency in a foreign language”.

The goal of the study is to analyze the acquisition of PUs in different stages of education in one of the most pioneer states in Spanish bilingual programs in the USA according to the US Department of Education report (2015) in order to develop a better understanding of the linguistic competence of American students in learning phraseology in Spanish as a foreign language in Utah.

Similar studies have been conducted in English as a foreign language (Howarth, 1998) or broadly speaking, in learning and teaching a second language (Granger & Meunier, 2008), although this study fills the gap of the Spanish as a second language PUs acquisition.

## 2. Research approach

The main objective of this study is to analyze the acquisition of phraseological units (PUs) in three different levels in the Spanish Foreign Language classroom to develop a better understanding of the student's linguistic competence in some bilingual programs in the state of Utah, USA. The study tries to answer the following questions:

- 1) Which PUs did students recognize most accurately?
- 2) Which PUs are students familiar with? Why did they choose a specific answer?
- 3) Does context help them understand the PUs meaning?
- 4) Is there a correlation between recognition frequency and accuracy of the answers?

### Hypothesis 1

Students will identify expressions with a phraseological correspondence in their L1 language. Most of them will have educated guesses despite no prior exposure to these PUs. Learners explicitly stated their reasoning in each choice made for every PU question.

### Hypothesis 2

Context will help students to accurately understand the meaning of PUs. Therefore, the frequency of recognition will be higher when context is provided.

## 3. Research study

This research study consists of a specifically designated survey on Google Forms. The PUs were selected from the common textbooks used in the state of Utah to learn Spanish as a Foreign Language, the units included in the survey were filtered following the parameter of frequency (Zuluaga, 1980). The participants are 80 elementary students in Dual Immersion, 47 high school students and 138 college students. The elementary and college groups exclusively consist of L2 students, whereas in high school two thirds of the participants were L1 students who used Spanish as their home language.

These chosen expressions were sorted by frequency using the software Sketch Engine from all three different level textbooks used by the participants in the classrooms.

The survey parts are as follows:

- 1) Personal data (10 questions).
- 2) Isolated PUs: 6 isolated units followed by three questions regarding comprehension and frequency of exposure to that PU. (Example: *poner los puntos sobre las ias* with three possible options: *poner los puntos en todas las ias del texto*, *poner*

*las cosas claras o concretar alguna cuestión, dejar de hacer algo y empezar a conversar sobre un tema. Followed by the question Why did you choose this option?, and finally Check how often you heard this PU.*)

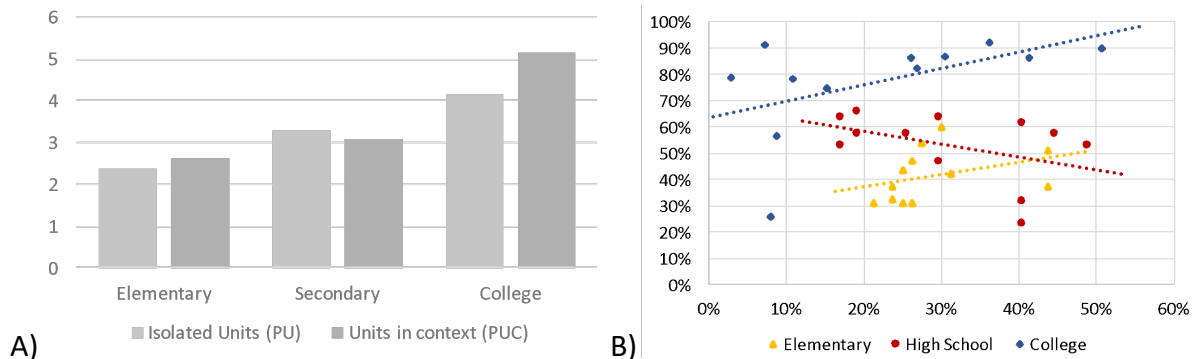
- 3) PUs in context: 6 units in context including the same three questions displayed above. (Example: *Ernesto se puso muy furioso durante la reunión, empezó a discutir con todos sus compañeros de trabajo. Imagino que, "perro que ladra, nunca muerde" con lo cual podemos estar tranquilos, followed by three possible options Ernesto se puso a ladrar y a morder a todos, Ernesto habla mucho, discute mucho, pero nunca hace nada, Ernesto nunca hace nada malo, es muy buena persona. Then, the questions Why did you choose this option?, and finally Check how often you heard this PU in context.*)

## 4. Results

The results show a progression in the understanding of PUs throughout the education levels. The accuracy of correct answers is higher and less variable when PUs are in context.

In elementary school and college, the familiarity with the PUs is lower than in high school, since L1 students indicated a high familiarity with PUs. Thus, it is of interest to analyze, whether high school/L1 students also answered more accurately.

Figure 1. Mean number of correct answers with and without context (A) and correlation between recognition frequency (x-axis) and percentage of accurate answers (y-axis) (B)



In both elementary and college, there is a positive correlation between recognition frequency and answer accuracy. The highest correlation is found in college with a correlation coefficient of 0.51. Thereby, this correlation is significant. High school data shows a negative correlation. That is to say, L1 students indicated to recognize PUs more often than L2 learners but did not answer more accurately. Not all the PUs analyzed in this research study have L1 correspondence, but the ones with equivalents happen to have a higher percentage of accuracy (example: *amasar una fortuna* and *amass a fortune*, *a caballo regalado no le mires el diente* and *don't look a gift horse in the mouth* and *de pe a pa*, from A to Z).

Table 1. Mean number of correct answers with and without context

| Participation group | Context of PU          | Mean |
|---------------------|------------------------|------|
| Elementary          | Isolated units (PU)    | 2,39 |
|                     | Units in context (PUC) | 2,61 |
| Secondary           | Isolated units (PU)    | 3,28 |
|                     | Units in context (PUC) | 3,09 |
| College             | Isolated units (PU)    | 4,14 |
|                     | Units in context (PUC) | 5,15 |

In elementary school and college, the average of correct answers per student increases for PUs in context. The increase is significant in college. In secondary, there is a lower value for contextual PUs caused by the unique characteristic of this group formed by 60% L1 Spanish language speakers. The results show that secondary students do not require a context to answer correctly, sometimes this contextuality can be more confusing.

## 5. Conclusion and Outlook

The results show the importance of context in the understanding of idiomatic expressions and the lack of exposure to PUs. Firstly, context helps students understand PUs' meaning. The frequency of recognition is higher when context is provided. Secondly, we can observe that students have educated guesses, despite no prior acknowledgment of these PUs. In other words, even though students recognize their lack, they still answer correctly.

This study contributes to identify some recognition strategies. Analyzing the PUs in detail, students identify expressions with a phraseological correspondence in their L1. It is important to underline that Spanish L1 Secondary school participants at times knew neither the Spanish nor the English equivalent PU and thus, have proved more troublesome than English L1 speakers straightening out some of the PUs they had not come across in Spanish before.

With the objective to take a step further in L2 linguistic competence, the study results raise several future research questions: educators' knowledge in phraseodidactics is unclear and the sociolinguistic role of native speaker educators should be assessed to prove if it could be a positive indicator for students' PU recognition. Furthermore, it should be investigated whether the selection and integration of these PUs in the textbooks have a powerful impact on students' PUs acquisition and whether this is likely related to an absence of PU assimilation in L2 students' linguistic competence.

## References

- Department of Education. (2015). *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. Retrieved from: [https://ncela.ed.gov/files/rcd/TO20\\_DualLanguageRpt\\_508.pdf](https://ncela.ed.gov/files/rcd/TO20_DualLanguageRpt_508.pdf) [19.12.2019].
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.



- Erman, Britt, & Warren Beatrice. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text and Talk. An interdisciplinary Journal of Language, Discourse and Communication Studies*, 20 (1), pp. 29 – 62.
- Granger, Sylviane. (2011). From phraseology to pedagogy: challenges and prospects. In Thomas Herbst, Susen Faulhaber & Peter Uhrig (Eds.), *The Phraseological View of Language: A Tribute to John Sinclair* (pp. 123 – 146). Berlin: Walter de Gruyter.
- Granger, Sylviane, & Meunier, Fanny. (2008). Phraseology in language learning and teaching: Where to from here? In Sylviane Granger & Fanny Meunier (Eds.), *Phraseology in Foreign language learning and teaching* (pp. 247 – 252). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Gries, Stefan. (2008). Phraseology and linguistic theory: a brief survey. In Sylviane Granger & Fanny Meunier (Eds.), *Phraseology an interdisciplinary perspective* (pp. 3 – 25). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- González Rey, María Isabel. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, pp. 67 – 84.
- Howarth, Peter. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 19 (1), pp. 24 – 44.
- Vega Moreno, Rosa. E. (2007). *Creativity and Convention: The Pragmatics of Everyday Figurative Speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wray, Alison. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuluaga Ospina, Alberto. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. *Studia Romanica et Linguistica*, 10, pp. 67 – 83.

# Der Aspekt der Heteronormativität in Lehrwerken für das Fach Englisch

Stefanie Lutz

Universität Innsbruck

## 1. Begründung der Studie

Diversität und Inklusion sind Themen, welchen in den letzten Jahren im pädagogischen Diskurs immer mehr Bedeutung zugesprochen wurde. Diese Studie befasst sich mit einem jener Diversitätsaspekte und geht genauer auf Heteronormativität in Lehrwerken für das Fach Englisch ein. Heteronormativität ist ein aus der *Queer Theory* stammender Begriff, welcher laut Hark (2013, S. 3) versucht, Heterosexualität als Norm, Institution und Matrix sichtbar zu machen.

Lehrwerke gelten nach wie vor als eine der wichtigsten Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht und bekommen häufig das Attribut ‚heimlicher Lehrplan‘ zugeschrieben. Außerdem können die Inhalte von Lehrwerken als Spiegel der gesellschaftspolitischen Themen einer Zeit, zumeist jener, in der sie geschrieben wurden, gesehen werden (Fäcke, 2016, S. 34 – 36).

Bullying am Schulhof und in den Klassenzimmern ist ein weitverbreitetes Phänomen. Wie diverse Studien zeigen, sind LGBTIQ\* (englisches Akronym für Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Intersex and Queer\*) Schüler\*innen häufig das Ziel von Diskriminierung. Schulbücher stellen eine Chance dar, LGBTIQ\* Themen im Unterricht zu thematisieren und dadurch Akzeptanz in den Klassen zu schaffen, daher ist es vital, Schulbücher genauer zu untersuchen und den Aspekt der Heteronormativität hierbei nicht außer Acht zu lassen.

Der österreichische Lehrplan für die AHS Unter- und Oberstufe setzt die Rahmenbedingungen für einen positiven und offenen Umgang miteinander. Mehrere Passagen gehen auf die Individualität eines jeden Menschen und Werte, welche weitergegeben werden sollen, ein (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017, S. 1 – 4). Somit sollten auch Lehrwerke die Vielfalt unserer Gesellschaft widerspiegeln.

## 2. Forschungsfrage

Anhand folgender Forschungsfrage soll der Status Quo der Lehrwerke analysiert werden:

Wird in den ausgewählten Englisch-Lehrwerken eine heteronormative Gesellschaft dargestellt?

### 3. Die Studie

Bei der hier vorgestellten Forschungsarbeit handelt es sich um eine qualitative Lehrwerkanalyse mit explorativem Ansatz. Forschungsgegenstand waren jeweils vier Lehrwerke des Helbling Verlages und vier des öbv Verlages, diese teilten sich wiederum in AHS Unter- und Oberstufe auf (*MORE! 2, MORE!4, INTO ENGLISH 2, INTO ENGLISH 4, Prime Time 1, Prime Time 2, Prime Time 6 und Prime Time 8*). Anhand der vorhandenen Theorie, des Lehrplans und der Lehrwerke wurden deduktiv und induktiv Kategorien für die Analyse gebildet, mit welchen Texte und Bilder analysiert wurden. Folgende Kategorien ergaben sich:

- Personen (Männer, Frauen, geschlechtlich nicht definierte Personen)
- Aussehen (Frisur, Kleidung, Schmuck)
- Verhalten (Gestik, Beruf, Habitus)
- Sexuelle Orientierung (Heterosexualität, Homo- und Bisexualität)
- Familien (heteronormativ, Alleinerziehende\*r Mutter\*Vater, Regenbogenfamilien)
- Themen, in welchen eine Durchbrechung der Heteronormativität naheliegend wäre

Die Datenanalyse wurde anhand von einer Excel-Tabelle durchgeführt und anschließend mittels SPSS ausgewertet.

### 4. Ergebnisse

Für die Analyse der genannten Kategorien in Hinblick auf die stereotype Darstellung der einzelnen Personen, die sexuelle Orientierung, die Liebespaare und die Familienzusammenstellung wurden die in den Bildern und Geschichten vorkommenden Charaktere genau betrachtet und ausgewertet. Zuerst wurde auf die Verteilung von Männern und Frauen in den Lehrwerken geachtet. Dafür ergibt sich ein Ergebnis von 55% Männern und 45% Frauen in den Lehrwerken des Helbling Verlages und 51% Männern und 49% Frauen für die Lehrwerke des öbv Verlages. Auf den ersten Blick scheint der öbv Verlag eine gerechtere Verteilung der Geschlechter vorzuweisen, wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass zwei Drittel der analysierten Bilder in den Lehrwerken des Helbling Verlages vorkamen. Personen, welche geschlechtlich nicht definiert werden konnten, konnten in den Schulbüchern nicht gefunden werden.

Anschließend wurde die sexuelle Orientierung der abgebildeten Personen, bei der implizite Erwartungen eine große Rolle spielen, in den Fokus genommen. Um im Alltag möglichst schnell Entscheidungen treffen zu können, bildet unser Gehirn ‚Daumenregeln‘, diese entstehen unter anderem durch Vorerfahrungen und die Häufigkeit des Kontaktes mit einem Thema. In Bezug auf die sexuelle Orientierung bedeutet das, dass unser Gehirn annimmt, eine Person sei heterosexuell, sofern keine andere Information vorliegt, da die meisten Menschen mehr

heterosexuelle als homo- oder bisexuelle Personen kennen und heterosexuelle Beziehungen in den Medien häufiger dargestellt werden (Greitemeyer, 2012, S. 46 – 48). Diese Norm soll hierbei jedoch nicht als Wertung gesehen werden, sondern wird lediglich durch die Mehrheit bestimmt. In allen analysierten Lehrwerken konnten nur sechs Personen als explizit homosexuell ausgemacht werden.

Dieses normative Bild zeigt sich auch in der Darstellung und Beschreibung von Familien. Der Großteil der analysierten Bilder und Texte enthält heteronormative Familienkonstellationen. Alleinerziehende Elternteile und Patchworkfamilien sind nur wenige vorhanden, außerdem gibt es lediglich eine Regenbogenfamilie (bestehend aus zwei Männern und einem Kind) im Übungsteil für die Matura. Auch die restlichen Kategorien, sowohl in der Analyse von Bildern als auch Texten, zeigen ein undifferenziertes Bild und nur vereinzelte Abweichungen von der Heteronormativität.

## 5. Diskussion und Schlussbetrachtung

In den analysierten Lehrwerken zeigt sich größtenteils ein einseitiges und heteronormatives Bild. Festzuhalten ist, dass der Helbling Verlag sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe sehr viel mit Bildern arbeitet. Beim öbv Verlag lässt sich eine Veränderung in der Oberstufe feststellen, denn die Bilder zeigen weniger häufig Personen. Außerdem ist das Kapitel ‚Gender Issues‘ im *Prime Time 8* positiv hervorzuheben. Dieses Kapitel widmet sich Themen wie dem Unterschied zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ oder Transidentität.

Zusammenfassend werden die analysierten Lehrwerke jedoch noch nicht der gesellschaftlichen Realität gerecht und es gibt nach wie vor Aufholbedarf. Offen bleibt natürlich, wie Lehrer\*innen mit den Unterrichtsmaterialien umgehen und welche zusätzlichen Materialien für einen inklusiven Sprachunterricht verwendet werden.

### Literaturangaben

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). Lehrplan AHS-Unterstufe und AHS-Oberstufe. Online verfügbar unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien\\_lp\\_ahs\\_25725.pdf?61ebv5](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medien_lp_ahs_25725.pdf?61ebv5) [16.05.2019].

Fäcke, Christiane. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption: Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In Michaela Rückl (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Band 2. Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 34 – 48). Münster & New York: Waxmann.

Gerngross, Günther, Puchta, Helmut, Holzmann, Christian, Lewis-Jones, Peter, & Stranks, Jeff. (2017a). *MORE! 2: Student's Book*. Prüféxemplar. Helbling Languages.

Gerngross, Günther, Puchta, Helmut, Holzmann, Christian, Lewis-Jones, Peter, & Stranks, Jeff. (2017b). *MORE! 2: Workbook*. Prüféxemplar. Helbling Languages.

Gerngross, Günther, Puchta, Helmut, Holzmann, Christian, Stranks, Jeff, & Lewis-Jones, Peter. (2011a). *MORE! 4: Student's Book*. Enriched Course. Helbling Languages.

- Gerngross, Günther, Puchta, Helmut, Holzmann, Christian, Stranks, Jeff, & Lewis-Jones, Peter. (2011b). *MORE! 4: Workbook*. Enriched Course. Helbling Languages.
- Greitemeyer, Tobias (2012). *Sozialpsychologie. Grundriss der Psychologie*: Bd. 18. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hark, Sabine (2013). Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie. Vortrag anlässlich des 1. LSBTI\* Kongresses der Hirschfeld-Stiftung. Online verfügbar unter: [https://www.zifg.tu-berlin.de/menue/team/sabine\\_hark/materialien\\_zum\\_download/](https://www.zifg.tu-berlin.de/menue/team/sabine_hark/materialien_zum_download/) [16.05.2019].
- Hellmayr, Georg, Waba, Stephan, & Mlakar, Heike. (2016). *Prime Time 6 Coursebook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Hellmayr, Georg, Scharf, Elisabeth, Waba, Stephan, & Zauner, Martina. (2017). *Prime Time 1 Workbook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Hellmayr, Georg, Lambert, Dave, Scharf, Elisabeth, Waba, Stephan, & Zauner, Martina. (2017). *Prime Time 1 Coursebook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Hellmayr, Georg, Waba, Stephan, & Mlakar, Heike. (2018). *Prime Time 8 Coursebook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.
- Lutz, Stefanie. (2017). *Because it Matters: Analysing Heteronormativity in Austrian Schoolbooks. The Case of English*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Puchta, Helmut, Holzmann, Christian, Stranks, Jeff, & Lewis-Jones, Peter. (2015a). *INTO ENGLISH 2: COURSE-BOOK*. Helbling Languages.
- Puchta, Helmut, Holzmann, Christian, Stranks, Jeff, & Lewis-Jones, Peter. (2015b). *INTO ENGLISH 4: COURSE-BOOK*. Helbling Languages.
- Scharf, Elisabeth, Waba, Stephan, & Zauner, Martina. (2019). *Prime Time 2 Workbook*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.

# L1-Einfluss auf schriftliche Performanzen von DaF-/DaZ-Lernenden

Carmen Peresich

Universität Klagenfurt

## 1. Begründung für die Studie

Insbesondere DaZ-, aber auch DaF-Lehrende kommen in ihrem Berufsalltag mit Lernenden unterschiedlichster Herkunftssprachen in Kontakt. Sind sie der L1 ihrer Lernenden mächtig, eröffnet sich ihnen dadurch – ausgehend von der Kontrastivhypothese (Fries, 1947; Lado, 1957) – zumeist die Möglichkeit, Phänomene, die in der deutschen Sprache auftreten, mithilfe eines kontrastiven Vergleichs mit der Herkunftssprache der Lernenden zu erklären und diesen dadurch Anknüpfungspunkte für die neuen Informationen zu bieten (vgl. Ballweg et al., 2016, S. 28f.).

Mit dem Wissen um potenzielle Fehlerquellen für Sprecher\*innen bestimmter Herkunftssprachen können Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, welche die besonderen Schwierigkeiten für eine bestimmte Lernendengruppe berücksichtigen und ihnen dementsprechend beispielsweise gezielt Übungen anbieten, welche ebendiese Schwierigkeiten berücksichtigen.

## 2. Forschungsfragen

Im Zuge der (laufenden) empirischen Untersuchung von Prüfungsleistungen DaF-/DaZ-Lernender mit den Herkunftssprachen Italienisch, Russisch, Türkisch und Persisch sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

Treten bestimmte Fehler (siehe dazu Abschnitt 3) je nach L1 der DaF-/DaZ-Lernenden häufiger bzw. seltener auf?

Sofern dies zutrifft: Wie kann DaF-/DaZ-Unterricht im Sinne einer zielgruppenspezifischen Unterrichtsgestaltung durch das Wissen um diese Fehler positiv beeinflusst werden?

Lernerfolg wird in der Regel dadurch begünstigt, dass Vorwissen einen Anknüpfungspunkt für neues Wissen bietet bzw. Ähnlichkeiten zwischen L1 und Fremdsprache vorhanden sind (vgl. Apeltauer, 1997, S. 79). Lernende neigen außerdem dazu, vorhandenes Sprachwissen über die L1 auf die Fremdsprache zu übertragen, was positive und negative Transfers zur Folge hat (vgl. Saville-Troike & Barto, 2017, S. 19).

Davon ausgehend leiten sich die folgenden Hypothesen ab:

Kategorien, die in der L1 vorhanden sind, aber in der Zielsprache fehlen, sind wenig problematisch.

Kategorien, die in der Zielsprache vorhanden sind, aber in der L1 fehlen, sind sehr problematisch.

Kategorien, die in der L1 und in der Zielsprache vorhanden sind, aber in den betreffenden Sprachen wesentliche Unterschiede aufweisen, sind eher problematisch.

### 3. Die Studie

Die empirische Basis dieser Studie bilden Schreibleistungen, die im Rahmen sogenannter standardisierter *proficiency tests* verfasst wurden. Das untersuchte Korpus umfasst ca. 240 Texte à ca. 120 Wörter (= ca. 28.800 Wörter) aus ÖSD-B2-Prüfungen von Prüfungsteilnehmenden mit den L1 Russisch, Persisch, Italienisch und Türkisch. Von jeder Person liegen zwei Texte vor: ein formelles Beschwerde-E-Mail sowie eine Meinungsäußerung. Alle Leistungen gehen auf dieselbe Aufgabenstellung zurück (Beispiel siehe Modellsatz [www.osd.at](http://www.osd.at)).

Sämtliche Texte wurden mithilfe eines kriterienbasierten Rasters bewertet (vgl. Cushing Weigle, 2002). Pro Text können Prüfungsteilnehmende maximal 15 Punkte erzielen; insgesamt sind 30 Punkte möglich (Kriterienraster inkl. Kann-Beschreibungen siehe [www.osd.at](http://www.osd.at)).

Tabelle 1: Bewertungskriterien

|   | Schreibaufgabe 1               | Schreibaufgabe 2 |
|---|--------------------------------|------------------|
| Aufgabe   | 0 Punkte bis ‚nicht beurteilt‘ |                  |
| Kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit/Textsortenadäquatheit | 3 bis 0 Punkte                 | 2 bis 0 Punkte   |
| Textaufbau/Textkohärenz   | 2 bis 0 Punkte                 | 3 bis 0 Punkte   |
| Lexik/Ausdruck  | 5 bis 0 Punkte                 |                  |
| Formale Richtigkeit   | 5 bis 0 Punkte                 |                  |

In das Korpus (vgl. dazu Hunston, 2002) aufgenommen wurden ausschließlich Texte von Prüfungsteilnehmenden, die in Summe mindestens 10 Punkte erreicht haben, da dies die Bestehensgrenze für den Subtest Schreiben in der zugrundeliegenden Prüfung ist. Im Korpus befinden sich weiters nur Schreibleistungen, welche die beiden gestellten Aufgaben zumindest ‚teilweise‘ erfüllt haben und für die Aufgabenerfüllung entsprechend maximal 3 Punkte Abzug erhalten haben.

Ein Drittel aller untersuchten Leistungen erhielten insgesamt 10 bis 15 bzw. 25 bis 30 Punkte und liegen damit an der Schwelle zum darunter- bzw. darüberliegenden Niveau, während zwei Drittel der untersuchten Leistungen insgesamt 16 bis 24 Punkte erreichten.

Alle Fehler werden nach einer einheitlichen Fehlertaxonomie annotiert und statistisch ausgewertet. Der Fokus liegt hierbei auf Fehlern der Kategorie „Formale Richtigkeit“, insbeson-

dere auf Grammatik- und Syntaxfehlern; sofern sich durch die Analyse Auffälligkeiten bei Fehlern anderer Bereiche wie etwa Lexik oder Orthografie zeigen, sollen auch diese näher betrachtet werden.

## 4. Ergebnisse

Da die Untersuchung zum aktuellen Zeitpunkt (September 2019) noch nicht abgeschlossen ist, können an dieser Stelle noch keine umfassenden Ergebnisse präsentiert werden.

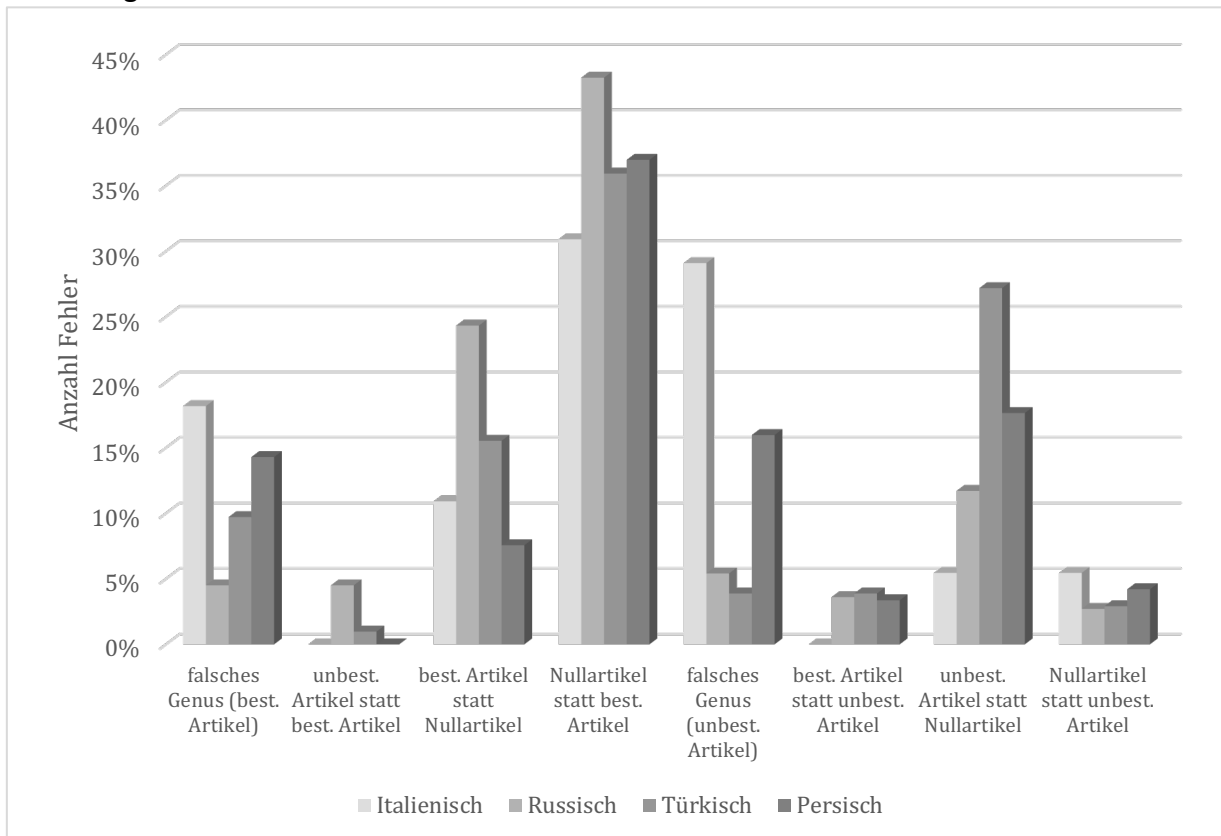
Erste Voruntersuchungen an Stichproben aus dem Korpus weisen jedoch bereits darauf hin, dass sich die eingangs formulierten Hypothesen bestätigen dürften. Betrachtet man etwa Artikel (Barkowski et. al., 2015, S. 57 – 66), ist zunächst festzustellen, dass die einzige untersuchte L1, die Artikel kennt, das Italienische ist (Gorini, 2015, S. 42 – 47). Dieses kennt jedoch im Unterschied zum Deutschen nur zwei Genera (maskulin und feminin), die, ähnlich wie im Deutschen, mit den dazugehörigen Substantiva mehr oder weniger mitgelernt werden müssen (ebd., S. 53 – 55). Das Russische hingegen verwendet keine Artikel; Substantive besitzen jedoch wie im Deutschen die drei Genera Femininum, Maskulinum und Neutrum. Im Russischen ist das Genus bis auf wenige Ausnahmen aber an der Endung des Substantivs erkennbar (Kohls, 2000, 37). Türkisch und Persisch kennen hingegen weder Artikel noch grammatisches Geschlecht (Ersen-Rasch, 2012, 2; Sadaghiani, o.J., 10).

Zählt man nun die Artikelfehler in der Stichprobe, zeigt sich, dass DaF-/DaZ-Lernende mit der L1 Italienisch insgesamt nur etwa halb so viele Artikelfehler machen wie Lernende der L1 Russisch, Türkisch und Persisch. Die Fehlerhäufigkeit hinsichtlich der Artikel weist bei den Lernenden mit einer artikellosen L1 keine signifikanten Unterschiede auf.

Kategorisiert man die Artikelfehler (Helbig & Buscha, 2017, S. 329 – 347) in einem weiteren Schritt wie in der nachfolgenden Grafik, zeigt sich, welche Bereiche der Artikelverwendung Lernenden der unterschiedlichen Herkunftssprachen Schwierigkeiten bereiten. Es wird deutlich, dass sich die Problemlagen durchaus voneinander unterscheiden. Lernende mit der L1 Italienisch haben etwa im Vergleich zu den Lernenden der anderen Herkunftssprachen am häufigsten Probleme mit dem Genus. In einem weiteren Schritt wäre zu untersuchen, ob diese Fehler in der Kombination mit Substantiva auftreten, deren italienische Entsprechung ein anderes Geschlecht als die deutschen Substantiva aufweisen.



Abbildung 1: Artikelfehler nach L1



## 5. Schlussbetrachtung

Aufgrund der oben dargestellten ersten Ergebnisse aus der Analyse einer Stichprobe ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt davon auszugehen, dass Unterschiede wie jene in der eingangs formulierten Forschungsfrage bestehen, mittels einer Fehlerannotation und anschließender Analyse (vgl. dazu z. B. James, 1998; Kleppin, 2000; Lightbown & Spada, 2013; Putzer, 1994) sichtbar und möglicherweise für den Unterricht nutzbar gemacht werden können (vgl. dazu z. B. Dastenaiei, 2017; Oflaz, 2013).

### Literaturangaben

- Apeltauer, Ernst. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Barkowski, Hans, Grommes, Patrick, & Lex, Beate. (2015). *Deutsch als fremde Sprache*. München: Klett.
- Ballweg, Sandra, Drumm, Sandra, Hufeisen, Britta, Klippel, Johanna, & Pilypaityte, Lina. (2016). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett.
- Cushing Weigle, Sara. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dastenaiei, Rana Raeisi. (2017). „Ein Brief wird erhalten!“: Passivfehler iranischer DaF-Studierender. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 22 (2), S. 169 – 178.

- Ersen-Rasch, Margarete. (2012). *Türkische Grammatik ausführlich und verständlich. Lernstufen A1 bis C2*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Fries, Charles Carpenter. (1947). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gorini, Umberto. (2015). *Langenscheidt Komplett-Grammatik Italienisch. Das Standardwerk zum Nachschlagen und Trainieren*. München & Wien: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard, & Buscha, Joachim. (2017). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Hunston, Susan. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, Carl. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London & New York: Longman.
- Kleppin, Karin. (2000). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Kohls, Siegfried. (2000). *Langenscheidts Standardgrammatik Russisch*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lightbown, Patsy M., & Spada, Nina. (2013). *How Languages are Learned*. Fourth Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Oflaz, Adnan. (2013). Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitfremdsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), S. 929 – 950.
- Putzer, Oskar. (1994). *Fehleranalyse und Sprachvergleich: linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch*. Ismaning. Hueber.
- Sadaghiani, Nassim. (o.J.). *Sprachensteckbrief Persisch*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online verfügbar unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/Persisch.pdf> [09.09.2019].
- Saville-Troike, Muriel, & Barto, Karen. (2017). *Introducing Second Language Acquisition*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

# Anbahnung einer Didaktik der Mehrkulturalität im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I

Jasmin Peskoller

Universität Innsbruck

## 1. Begründung für die Studie

Die Schule ist ein Ort der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (Bierwirth, Blell & Fuchs, 2017). Im Schuljahr 2017/18 gaben 25,6% der Lernenden in Österreich an, eine andere Erstsprache als Deutsch zu sprechen. Zehn Jahre zuvor lag dieser Prozentsatz erst bei 15,9%, was einer Zunahme von über 60% entspricht (Statistik Austria, 2018). Haslinger & Lasselsberger (2012, S. 103) argumentieren, dass „diese zunehmende Heterogenität unter den Schüler\*innen einen Einfluss auf den (Sprach-)Unterricht hat“. Doff (2016, S. 4) fügt hinzu, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt jene Formen von Heterogenität sind, „die die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts [...] am stärksten berühren“. Aus diesem Grund plädiert Burwitz-Melzer (2017, S. 36) für ein sinnvolles Miteinbeziehen der im Klassenzimmer vertretenen Kulturen in den Unterricht. Diesbezüglich fordert Reimann (2017, S. 59):

Im Sinne einer weiter gefassten Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte zunehmend auch wieder eine Didaktik der Mehrkulturalität in den Fokus genommen werden, in die einerseits der kulturelle Hintergrund von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte einfließen kann, andererseits das Vorwissen aus anderen erlernten Zielsprachen eingebracht werden könnte.

Die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin hält in Zusammenhang mit kultureller Vielfalt und Schulerfolg fest, dass „[d]ie Forschung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien das Bildungssystem im Durchschnitt weniger erfolgreich durchlaufen als nicht-gewanderte Gleichaltrige“ (Gogolin, 2016, S. 62). Es besteht jedoch ein Mangel an empirischer Unterrichtsforschung, die die Rolle der Gestaltung des Unterrichts zum Entgegenwirken von Leistungsdifferenzen und zur effizienten Nutzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt untersucht (ebd., S. 63 – 64). Doff (2016, S. 4) plädiert für die Generierung „konkreter überfachlicher und fachspezifischer Methoden und Maßnahmen, die aktiv dazu beitragen, lebensweltliche Mehrsprachigkeit und -kulturalität als Normalfall der Schule der Migrationsgesellschaft zum Nutzen aller weiterzuentwickeln“. Die Fremdsprachendidaktikerin ergänzt, dass in diesem Zusammenhang speziell der Englischunterricht der Sekundarstufe I noch beträchtlichen Nachholbedarf hat (ebd.).

## 2. Forschungsfragen

Aufgrund der genannten Problemstellungen und Desiderata im Forschungskontext der kulturellen Vielfalt im (Sprach-)Unterricht setzt sich die geplante Studie zum Ziel, ein wissenschaftstheoretisch fundiertes und praxisrelevantes Unterrichtsdesign im Sinne der Didaktik der Mehrkulturalität (Reimann, 2017) zu entwerfen, zu erproben und zu optimieren. Folgende Fragestellungen, die im Zuge einer fundierten Literaturrecherche zu Forschungsfragen weiterentwickelt werden, sind für die Anfangsphase der Studie wegweisend:

### Forschungsfrage 1

Welche Bedeutung hat der kulturelle Hintergrund von Schüler\*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch für deren Lernen im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I?

### Forschungsfrage 2

Welche Herausforderungen für das Lernen entstehen aufgrund von kultureller Vielfalt im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I?

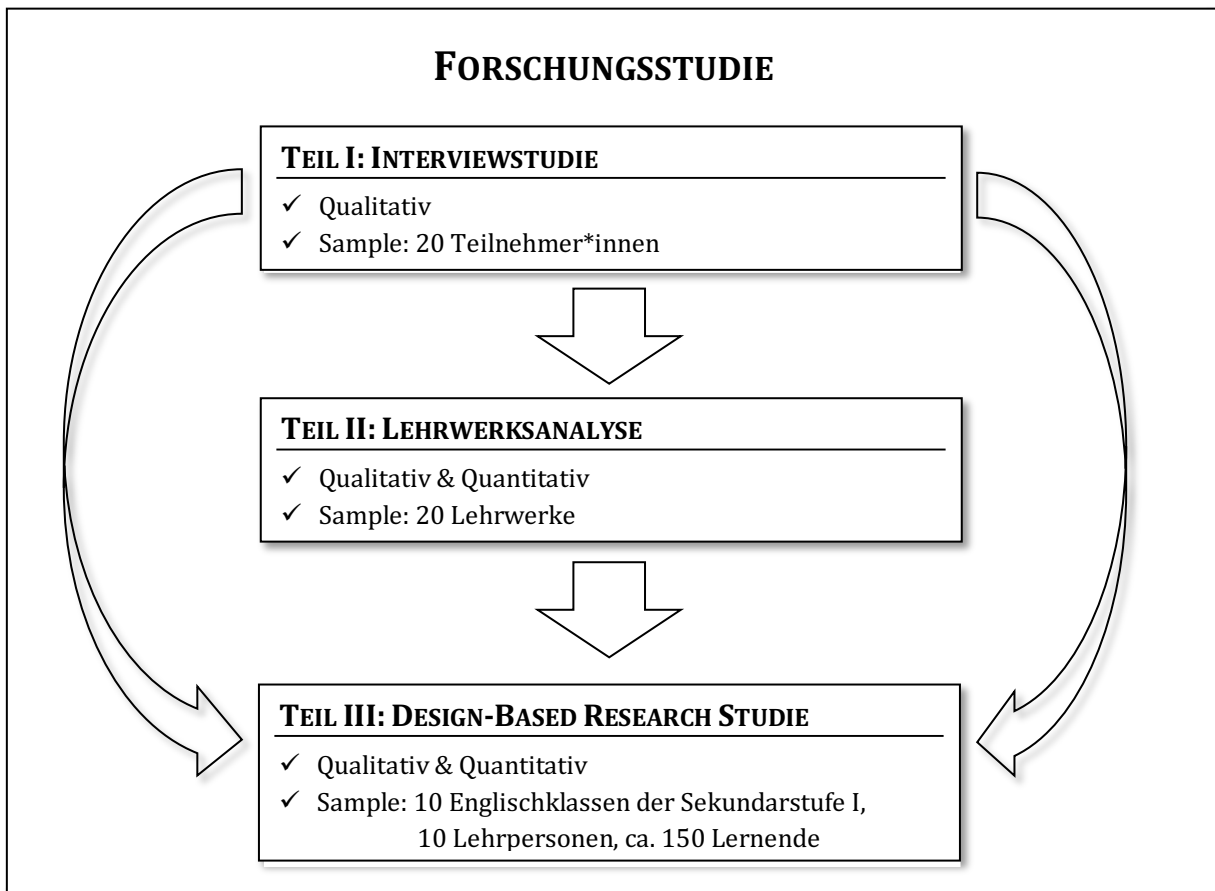
### Forschungsfrage 3

Wie kann der kulturelle Hintergrund von Schüler\*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch lernförderlich in Material und Methodik des Englischunterrichts der österreichischen Sekundarstufe I integriert werden?

## 3. Die Studie

In der Studie wird ein ‚Mixed Methods Approach‘ (Kuckartz, 2014) zur Anwendung kommen, der qualitative und quantitative Erhebungsinstrumente kombiniert, wodurch ein tiefgründiges Verständnis für das Forschungsfeld und die erläuterte Problematik erzielt werden kann (Creswell, 2014, S. 36). Die folgende Abbildung visualisiert die zum jetzigen Zeitpunkt anvisierten Teile der Forschungsstudie und deren Charakteristika:

Abbildung 1: Teile der Forschungsstudie



Im ersten Teil der Studie werden Bildungsexpert\*innen auf dem Gebiet der kulturellen Vielfalt im Unterricht anhand von Leitfadeninterviews im Hinblick auf Forschungsfrage 1 und 2 befragt. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der transkribierten Interviewdaten wird folglich ein Kategoriensystem (Mayring, 2015) generiert, wodurch fundierte Einblicke in die dargestellte Problematik gewonnen werden können (Brinkmann & Kvale, 2015).

Anhand einer Lehrwerksanalyse wird anschließend der Stellenwert von sprachlicher und kultureller Vielfalt in Englischlehrwerken der österreichischen Sekundarstufe I untersucht, da Troncoso (2010, S. 90) erläutert: „[Text books] can become the auxiliary means to promote mutual understandings between cultures as well as powerful tools to deal with cultural diversity“.

Beim Hauptteil der Studie handelt es sich um ‚Design-Based Research‘ (DBR), dessen Ziel Plomp (2013, S. 15) wie folgt erklärt:

[...] to design and develop an intervention (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as a solution to a complex educational problem as well as to advance our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them.

Unter Anwendung eines DBR Forschungsdesigns sollen im Zuge der Studie kultursensible Englischstunden im Sinne einer Didaktik der Mehrkulturalität für die österreichische Sekundarstufe I entwickelt werden. Diese werden sich in der angewandten Unterrichtsmethodik und dem erstellten Material einerseits auf theoretische Grundlagen und Ergebnissen aus vorangegangenen Studien stützen, sollen aber primär die Erkenntnisse aus Teil I und II der Forschungsarbeit in die Praxis übertragen. Schließlich wird untersucht, ob die gestalteten, kultursensiblen Einheiten auf Akzeptanz bei den Lernenden stoßen. Hilbe et al. (2017, S. 41 – 42) argumentieren in ihrer Studie, dass die

Akzeptanz bei Lehrenden und Lernenden eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der intendierten Lernprozesse und die längerfristige Nutzung des Unterrichtsdesigns darstellt. Akzeptanz stellt daher ein den Forschungs- und Entwicklungsprozess leitendes *Kriterium* (formativer Aspekt) sowie ein zu erreichendes *Ziel* des Entwicklungsprozesses [...] (summativer Aspekt) dar.

Zudem erhöht sich durch das Miteinbeziehen von erfahrenen Lehrkräften in verschiedenen Abschnitten der Studie laut Euler (2014, S. 17 – 18) die Qualität der Intervention und des Transfers zwischen Theorie und Praxis.

## 4. Diskussion und Schlussbetrachtung

Ziel der dargestellten Forschungsarbeit ist, Tendenzen bezüglich der Bedeutung von kulturellen Hintergründen für schulisches Lernen im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I zu identifizieren sowie zu ergründen, wie kulturelle Vielfalt lernförderlich in den Unterricht integriert werden kann. Durch die Studie soll ein erster methodischer Rahmen für einen kultursensiblen Englischunterricht im Sinne einer Didaktik der Mehrkulturalität angebahnt werden. Dieser kann eine hilfreiche Stütze für Lehrpersonen im Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag sein.

### Literaturangaben

- Bierwirth, Annika, Blell, Gabriele, & Fuchs, Stefanie. (2017). Wie divers ist Englischlernen?: Konzepte in Forschung und Praxis zum inklusiven Englischunterricht. *Zeitschrift Für Inklusion*, 3. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/447> [19.12.2019].
- Brinkmann, Svend, & Kvale, Steinar. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Burwitz-Melzer, Eva. (2017). ‚Same same but different‘: Inklusion, Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer, & Lars Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 31 – 42). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Creswell, John W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Pearson new international edition, 4th edition). *Pearson custom library*. Harlow, Essex: Pearson.

- Doff, Sabine. (2016). Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Kontext – Aufbau und Inhalt – Ausgangs- und Kristallisationspunkte. In Sabine Doff (Hrsg.), *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse-Rahmenbedingungen-Kernfragen-Perspektiven* (S. 1 – 5). Tübingen: Narr.
- Euler, Dieter (2014). Design Research – a paradigm under development. In Dieter Euler & Peter F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15 – 44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2016). Folgen der Migration für Bildung und Erziehung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 60 – 64). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Haslinger, Ulrike, & Lasselsberger, Anna. (2012). Multilingualism in Austrian schools: Chances and challenges. In Gerhard Stickel & Michael Carrier (Hrsg.), *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft: Bd. 94. Language Education in Creating a Multilingual Europe: Contributions to the Annual Conference 2011 of Efnil in London* (S. 101 – 110). Frankfurt: Peter Lang.
- Hilbe, Robert, Peter, Klaus, Kutzelmann, Sabine, & Massler, Ute. (2017). *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson: Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Plomp, Tjeerd. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In Tjeerd Plomp & Nienke Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 11 – 51). Enschede: Slo.
- Reimann, Daniel. (2017). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Statistik Austria (2018). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2017/18. Online verfügbar unter: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [19.12.2019].
- Troncoso, Carlos R. (2010). The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence. In Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara (Hrsg.), *Research for materials development: Evidence for best practice* (S. 83 – 102). London & New York: Continuum.

# Linguistic Needs Of Austrian High School Learners in Science Education

Corinna Pieber, Johanna Taglieber

Universität Innsbruck

## 1. Legitimation

Language is often seen as “the greatest obstacle in learning science” (Wellington & Osbourne, 2009, p. 3), but still there is a lack of evidence-based materials to foster students’ subject-specific language skills (Schmellentin, 2017). By identifying learners’ language in science classrooms as scientific interlanguage, Rincke (2011) proposed that learning subject-specific languages can be compared to foreign language acquisition. Therefore, one may assume that methods designed for foreign language learning are also successful in science lessons.

In learning and teaching foreign languages, Task-Based Language Teaching (TBLT) is an approach which has attracted considerable attention. Based on empirical research TBLT adopts meaning-based communicative tasks as the central unit for defining language learning needs, designing learning activities in the classroom and assessing language competencies (e.g. Ellis, 2003).

Therefore, this research project aims at transferring TBLT to science classrooms, to promote students’ subject-specific language skills.

In order to identify target tasks and target task types which define language learning needs in natural sciences, a task-based needs analysis after Serafini et al. (2015) has been conducted. The needs analysis draws on data gathered from teachers and students using qualitative semi-structured interviews (Bortz & Döring, 2002), which reveal trends that are quantified in a second step by means of online questionnaires (Bühner, 2011).

## 2. Research Questions

As the proper use of subject-specific language is named amongst the assessment criteria for pre-scientific papers (BMUKK, 2012), pre-scientific writing in natural sciences serves as the ideal context for identifying linguistic target tasks and target task types, which leads to the following research question:

Research question 1

What linguistically challenging tasks do Austrian students face when writing their pre-scientific paper in a science subject?



### Hypothesis 1

Due to the complexity of subject-specific language, Austrian students face several linguistically challenging tasks in writing a pre-scientific paper.

## 3. The Study

15 Tyrolean students who already submitted their pre-scientific paper and 11 science teachers who already supervised students in writing a pre-scientific paper were interviewed. The interviews were analysed by means of qualitative content analysis following Mayring (2014) using MAXQDA. The items of the questionnaires are based on codes generated by this analysis. Both students' and teachers' questionnaire ran through a pilot phase and could be implemented in the school year 2018/2019 in Tyrol. So far, 119 students, 71 of them female, 92% German native speakers and 39 teachers, 22 of them female, 100% German native speakers, participated in the study.

## 4. Outcome

In the interviews, the students gave an overview on the linguistic target tasks and target task types they had to manage in writing their pre-scientific paper. 30 linguistic target task types could get identified and confirmed by means of the questionnaire (see examples in table 1). The linguistic target tasks show that students run through a traditional research process: First they find a topic, search literature and conduct their own research, afterwards they write and revise their paper.

Table 1: Linguistic target tasks and examples for target task types in science subjects

| target task                     | target task type (example)                         |
|---------------------------------|--|
| <i>finding a topic</i>          | <i>formulating research questions</i>              |
| <i>searching for literature</i> | <i>judging the reliability of information</i>      |
| <i>doing research</i>           | <i>evaluating data</i>                             |
| <i>writing</i>                  | <i>using scientific language</i>                   |
| <i>revising</i>                 | <i>conducting content related correction loops</i> |

In the interviews teachers mainly focussed on the linguistic challenges their students had to overcome during the research process. For instance, one teacher reported:

“I have students who are very good on a content level [...]. You can see that they have understood the topic, [...], but still they have problems in properly putting it on paper.”

In completing the questionnaire students and teachers had to rate the difficulty of the target task types on a 4-point Likert-scale (1=not agree, 2=rather not agree, 3=rather agree, 4=agree). Challenges described in the interviews do not occur in the data, as for instance both students and teachers rather agree that the target task types “using scientific language”, “using subject-specific terms” and “reading literature” have been easy to accomplish (mode=3).

## 5. Discussion

The discrepancy between qualitative and quantitative results concerning linguistic challenges seems to be astonishing, as literature points out that students struggle in using subject-specific language (e.g. Vollmer, 2006). However, regarding the fact that more than 70% of both students and teachers would grade their written resp. supervised papers with an A or B, one might suspect that exceptionally talented students are writing their pre-scientific paper in science subjects. This is confirmed again by the interviews, as one teacher quotes: “[...] especially [...] these people, who are actually writing in physics, they are outstanding students.”

Nevertheless, the questionnaire shows that 42,9% of these outstanding students do not feel sufficiently prepared for writing their paper, which clearly points out the need for well-designed materials to prepare students for the identified target task types.

### References

- Bundesgesetzblatt II, BMUKK. (2012). Prüfungsordnung AHS, 2012/174.
- Bortz, Jürgen, & Döring, Nicola. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3rd ed.). Heidelberg: Springer.
- Bühner, Markus. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3rd ed.). Hallbergmoos: Pearson.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12th ed.). Weinheim: Beltz.
- Rincke, Karsten. (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, pp. 235 – 260.
- Schmellentin, Claudia. (2017). Sprachbewusster (Fach-)Unterricht: Bedingungen zur Implementierung einer fachübergreifenden Aufgabe für die Schule. In Christian Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Zürich 2016 (pp. 32 – 42). Regensburg: Universität Regensburg.
- Serafini, Ellen J., Lake, Julie. B., & Long, Michael H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, pp. 11 – 26.
- Vollmer, Helmut J. (2006). Language Across the Curriculum. In Council of Europe, *Intergovernmental Conference: Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16805c7464> [19.12.2019].
- Wellington, Jerry J., & Osbourne, Jonathan. (2009). *Language and literacy in science education*. Buckingham: Open Univ. Press.

# Motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learning

Christina Pöcksteiner

Universität Wien

## 1. Rationale

Foreign language learners whose accent approximates that of a 'native speaker' are often considered exceptional because native-like attainment in a foreign language past a very young age is considered impossible by many researchers (cf. Bongaerts, 2005). The question as to why some adult learners succeed at acquiring native-like pronunciation against all odds continues to fascinate researchers. While various potentially influencing factors, such as language experience (Flege et al., 1999, p. 93), pronunciation aptitude (Reiterer, 2009, p. 176) or gender (cf. Lindell & Lum, 2008; Wucherer & Reiterer, 2018), have been discussed, Moyer (2013, p. 69) assumes "a special connection between accent and motivation". A number of studies support this claim (e.g., Smit, 2002; Tominaga, 2009; Wen, 2005; Shabani & Alipoor, 2017; Nagle, 2018; Véliz, 2018).

At the University of Vienna, all students studying at the English Department are required to pass a pronunciation module (PPOCS1), the aim of which is the approximation to one of the standard varieties of English, i.e. Received Pronunciation or General American English. Because of its ambitious goal, the course has been the subject of fervent discussion among staff and students alike. Although Spichtinger (2000, p. 71) considers the goal impossible to attain, there are students who have proved him wrong. As age and gender do not determine a student's success in the Viennese context – the student population is predominantly female and in their early twenties – the study set out to explore the influence of motivational factors, i.e. factors which have been assumed to contribute to the emergence and upkeep of language learning motivation (cf. Dörnyei & Ushioda, 2011; Noels, Pons & Clément, 1996; Crookes & Schmidt, 1991; Tremblay & Gardner, 1995; Berkowitz, 1989; Moyer, 2013; Noels et al., 2000), on students' success.

## 2. Research question

In order to achieve the above-mentioned aim, the following research question was formulated:

Does the manifestation of various motivational variables correlate with a PPOCS1 student's achievement level?

### 3. Methodology

A quantitative research approach was employed. A questionnaire targeting various motivational variables was distributed among 81 former PPOCS1 students. The test population consisted of 72 women and 9 men. 51 subjects had opted for Received Pronunciation as their target accent, the remaining 30 chose General American English. Participants had to indicate their agreement to 61 statements on an adapted, 6-point Likert Scale. For the analysis of the data, the statistics software 'IBM SPSS Statistics 25' was used.

For the purpose of exploring the link between the motivational variables and students' level of success, the correlation between the coded answers and the achievement scores was determined by Spearman's Rank Order Correlation. To ensure that the results did not occur by mere chance, the correlation values were checked for statistical significance.

### 4. Results

The better students' final grades were in their final pronunciation exams, the greater their desire had been to shed their foreign accents in English and the more importance they had ascribed to avoiding low (but still passing) grades. Furthermore, the level of confidence with regard to one's chances of success had been higher in students who had eventually received a better grade. Correspondingly, students with higher achievement scores had been less anxious about making pronunciation mistakes in class and less concerned about disappointing others should they fail to do well in their final exams. Additionally, they indicated increased degrees of intrinsic interest in practice activities and had experienced learning in as well as outside of the classroom as more positively than students who scored lower in the end exam.

Regardless of their achievement scores, participants consider acquiring native-like pronunciation one step towards gaining professionalism. Furthermore, higher achievers do not consider the course aim a threat to their linguistic heritage more so than lower achievers. Similarly, achievement levels did not correlate with students' contentment with their native identities. Lastly, general interest in the target accent does not seem to influence motivation in a way that would raise the chances for higher achievement.

### 5. Discussion and conclusion

The findings suggest that some motivational variables which have been discussed in the literature to date seem to be relevant in the context of PPOCS1 whereas others do not or to a lesser degree. However, the results need to be treated with caution as the final exam is a highly artificial one-off event and the performance of a student in the exam might differ from his or her general pronunciation ability. Furthermore, at the time of filling in the questionnaire, participants had already completed the pronunciation course and their reactions might have fallen prey to attributional processes. While the present study certainly contributes to

the rather scarce research in the field of pronunciation and motivation, further research is desirable.

## References

- Berkowitz, Diana. (1989). The effect of cultural empathy on second-language phonological production. In Miriam Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage* (pp. 101 – 114). New York: Plenum Press.
- Bongaerts, Theo. (2005). Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43 (3), pp. 259 – 268.
- Crookes, Graham, & Schmidt, Richard. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), pp. 469 – 512.
- Dörnyei, Zoltán, & Ushioda, Ema. (2009). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson.
- Flege, James, Yeni-Komshian, Grace, & Liu, Serena. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41 (1), pp. 78 – 104.
- Lindell, Annukka, & Lum, Jarrad. (2008). Priming vs. Rhyming: Orthographic and phonological representations in the left and right hemispheres. *Brain and Cognition*, 68 (2), pp. 193 – 203.
- Moyer, Alene. (2013). *Foreign accent: the phenomenon of non-native speech*. New York: Cambridge University Press.
- Nagle, Charles. (2018). Motivation, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: investigating motivation as a time-varying predictor of pronunciation development. *The Modern Language Journal*, 102 (1), pp. 199 – 217.
- Noels, Kimberly, Pelletier, Luc, Clément, Richard, & Vallerand, Robert. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), pp. 57 – 85.
- Noels, Kimberly, Pon, Gordon, & Clément, Richard. (1996). Language, identity, and adjustment: the role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (3), pp. 246 – 264.
- Reiterer, Susanne. (2009). Brain and language talent: a synopsis. In Grzegorz Dogil & Susanne Reiterer (Eds.), *Language Talent and Brain Activity* (pp. 155 – 191). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Shabani, Somayyeh, & Alipoor, Iman. (2017). The relationship between cultural identity, intrinsic motivation and pronunciation knowledge of Iranian EFL learners. *International Journal of Education and Literary Studies*, 5 (2), pp. 61 – 66.
- Smit, Ute. (2002). The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL*, 40 (2), pp. 89 – 116.
- Spichtinger, Daniel. (2000). From Anglocentrism to TEIL: reflections on our English programme. *Vienna English Working Papers*, 9 (1), pp. 69 – 72.
- Tominaga, Yuko. (2009). An analysis of successful pronunciation learners: in search of effective factors in pronunciation teaching. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13 (1), pp. 127 – 140.
- Tremblay, Paul, & Gardner, Robert. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79 (4), pp. 505 – 520.
- Véliz, Mauricio. (2018). Language learning strategies (LLSs) and L2 motivation associated with L2 pronunciation development in pre-service teachers of English. *Literatura y Lingüística*, 25, pp. 193 – 220.
- Wen, Tao-Chih. (2005). *The role of motivation in second language pronunciation*. University of North Texas.
- Wucherer, Barbara, & Reiterer, Susanne. (2018). Language is a girlie thing, isn't it? A psycholinguistic exploration of the L2 gender gap. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (1), pp. 118 – 134.

# Assessment of EFL teachers' preparedness to teach multilingual learners

Katrin Schaipp

Universität Salzburg

## 1. Motivation for the study

In an era of borderless communication, worldwide political and economic networks and trans-cultural exchange English has become the most important lingua franca in the world and has resulted into a “multilingual and multicultural nature of societies and learners” (Kubanyiova & Crookes, 2016, p. 118) as the norm today. Multilingualism as “the process of acquiring more than two languages” (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001, p. 39) describes a varied phenomenon ranging from monolingual acquisition through balanced bilingualism to the command of three or more languages (cf. Herdina & Jessner, 2002, p. 85). As a consequence of the global processes and increased migration around the world, multilingual classrooms (henceforth, MCs) with pupils of different linguistic backgrounds are common in the 21<sup>st</sup> century. They are characterized by strongly heterogeneous backgrounds which is why learning EFL can individually be a second, third or additional language acquisition. Hence, the understanding and acknowledgement of the learners' whole linguistic repertoire as a valuable resource is essential to initiate multilingual language learning (cf. Alisaari et al., 2019, p. 50).

From the scientific point of view there is widespread agreement that multilingualism “facilitates the acquisition of additional languages and improves cognitive functioning in individuals” (Angelis, 2011, p. 218). Research on the topic has focused on the influence of prior language knowledge and the rise of language (learning) awareness. Additionally, the terms ‘cross-linguistic influence’, ‘transfer’ and ‘translanguaging’ have been established in different theoretical models to explain that the knowledge of more than one language increases language awareness and metalinguistic abilities (García & Kleyn, 2016; Ringbom, 2007; Wei, 2017). In other words, a multilingual learner shows greater metalinguistic and metacognitive abilities, for instance, when it comes to comparisons between languages. But do the teachers as learning facilitators know about these potentials?

In general, teachers acknowledge that competences in several foreign languages are important in our society (cf. Angelis, 2011, p. 228). However, the rather traditional educational institutions do not seem prepared to integrate these developments although the European Commission admits the necessity to invest in language learning in compulsory education (European Commission, 2018). Nevertheless, instead of transmitting the theoretical findings into schools, the proposal (ebd.) does not include concrete, obligatory measures to reach the goal.

Additionally, teachers lack specialized training on multilingual teaching (cf. Otwinowska, 2017, p. 306).

Hence, the research on multilingual teaching needs to make further progress to prepare the teachers for the MCs of the 21<sup>st</sup> century. Due to its particular role in a globalized world, English and TEFL need to assume the responsibility to help integrate multilingualism in classrooms with linguistically and culturally diverse pupils.

## 2. Research Questions

Thus, the following question arises: How do EFL teachers in German/Austrian secondary schools contribute to the implementation of multilingualism in MCs with linguistically and culturally heterogeneous pupils?

The approach demands an evaluation of EFL teachers' preparedness to work with multilinguals and an investigation of how diagnostic competences influence on the decision-making processes in the MC. Hence, the question can be divided into three sub-questions.

- a) How competent are teachers when planning their lessons for the MC?
- b) What factors influence teachers' decisions in MCs?
- c) Are teachers' actual practices in the MCs influenced by their competences? If yes, how?

## 3. Study Design

Different instruments following a mixed-method approach should be employed for the different project stages. The participants of all the studies are EFL teachers of secondary schools in Germany/Austria.

- 1) Assessment of teachers' diagnostic competences about multilingual teaching  
Study 1 consists of an online questionnaire in which the participants indicate biographical data, make statements about their multilingual competences reflecting on their attitudes and behaviour in the classroom and respond to two conflicting task case-scenarios for the MC.
- 2) Assessment of teachers' decision-making processes  
Study 2 will be conducted with volunteers from Study 1 who expressed interest to be included in a follow-up stage. In an experimental study entailing previously designed tasks (appropriate or less appropriate) as prompts teachers will be asked to respond whether they will include the corresponding task into a particular MC and why.
- 3) Assessment of teachers' actual teaching practices in MCs in a subsequent tracking of their practices

## 4. Results

Since it is an ongoing project at an early stage, no data has been collected so far and the instruments require further development.

## 5. Discussion and Conclusion

The analysis of the data will hopefully provide a more detailed picture of MCs in German/Austrian secondary schools, as well as of gaps between multilingual teaching and content-related linguistic knowledge. The implications of the results will help EFL teachers to inform themselves about the scientific findings and on that basis, profit from derived implications for their multilingual practices, as well as to set a valuable groundwork for potential language policy matters.

### References

- Alisaari, Jenni, Heikkola, Leena M., Commins, Nancy, & Acquah, Emmanuel O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, pp. 48 – 58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Angelis, Gessica D. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), pp. 216 – 234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.
- Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, & Jessner, Ulrike. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*: Multilingual Matters.
- European Commission. (2018). *Proposal for a council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A272%3AFIN> [18.12.2019].
- García, Ofelia, & Kleyn, Tatyana. (2016). Translanguaging theory in education. In Ofelia García & Tatyana Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 9 – 33). New York: Routledge.
- Herdina, Philipp, & Jessner, Ulrike. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*: Clevedon: Multilingual Matters.
- Kubanyiova, Magdalena, & Crookes, Graham. (2016). Re-Envisioning the Roles, Tasks, and Contributions of Language Teachers in the Multilingual Era of Language Education Research and Practice. *The Modern Language Journal*, 100 (1), 117 – 132. <https://doi.org/10.1111/modl.12304>.
- Otwinowska, Agnieszka. (2017). English teachers' language awareness: away with the monolingual bias? *Language Awareness*, 26 (4), 304 – 324. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752>.
- Ringbom, Håkan. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wei, Li. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), pp. 9 – 30.



# Automaticity in L2 language production: The effect of instruction and recreation

Alexandra Schurz

Universität Wien

## 1. Background

Although the field of second language acquisition (SLA) has a long tradition in researching implicit and explicit grammar learning and knowledge, more research is needed. First, while the bulk of experimental studies found explicit learning to be more effective in the construction of grammatical knowledge (Norris & Ortega, 2000; Robinson, 1996), a more recent meta-analysis shows a more positive effect of implicit learning conditions (Kang, Sok & Han, 2019). Second, despite a plethora of laboratory-based studies, very little research has explored authentic learning conditions and their impact on the implicit v. explicit knowledge spectrum. Third, more research is needed to validate the recent finding of a tripartite (rather than two-folded) distinction of explicit v. automatized v. implicit knowledge, with the first one representing declarative knowledge and the last two being functionally equivalent, both being accessed rapidly (e.g. Suzuki, 2017). Lastly, the emergent field of the impact of extramural English (Sundqvist, 2009), i.e. out-of-class language use on L2 learning (e.g. Kjellsson & Larsson, 2016; Olsson & Sylvén, 2015; Schwarz, 2016; Tervonen, 2017) has so far disregarded the impact on the implicit v. explicit knowledge continuum.

The present study seeks to fill this gap by comparing learning environments in Austria and Sweden. By adopting a cross-national approach, the influencing factors of instructed and incidental learning in the construction of different types of knowledge are explored. Moreover, given the scope of the study in terms of number of participants and test instruments, it will allow for advancing research on the measurement of automatized and explicit knowledge, which is clearly needed (Ellis & Roever, 2018; Rebuschat, Révész & Rogers, 2015).

## 2. Research questions

The present study addresses six research questions, targeting (I) methodology in implicit/explicit knowledge research, and the influencing factors of (II) instruction and (III) extramural English in the construction of automaticity and explicitness in grammatical knowledge and use.

#### Research question 1

Given that no study so far has implemented an audiovisual oral narrative test, does it seem to test implicit or automatized knowledge?

#### Hypothesis 1

Despite the fact that in Ellis (2005), the oral narrative test is claimed to tap into implicit knowledge, more recent research suggests that elicited imitation and production tests measure automatized explicit knowledge instead (e.g. Suzuki, 2017). In the present study, too, the oral narrative test is expected to test automatized knowledge.

#### Research question 2

How explicit v. implicit, planned v. incidental, inductive v. deductive is ESL grammar instruction (as teacher-reported, student-reported and observed) in Sweden as compared to Austria?

#### Hypothesis 2

As an ongoing study conducted parallel to this dissertation has found, instruction seems to be more implicit fluency-based and less explicit in Sweden than in Austria (Schurz & Coumel, ongoing). These findings are expected to be reflected in the results of the dissertation project.

#### Research question 3

To what degree does the type of instruction seem to account for the learners' amount, type, and starting age of extramural English in the two countries?

#### Hypothesis 3

Teaching practices are expected to depend on the level of extramural English. This clearly seems to be the case in high-exposure country Sweden, where EE is accounted for by the curriculum and a fluency-based classroom (Schurz, 2018; Schurz & Coumel, ongoing).

#### Research question 4

In how far does extramural English seem to be an indicator of the level of automatized vs. explicit knowledge?

#### Hypothesis 4

Extramural English, which provides students with opportunities for both fluent input and output, is expected to have a strong impact on learning, especially of implicit nature. This is supported by experimental research (see Rebuschat, Révész & Rogers, 2015).

#### Research question 5

Do Sweden and Austria seem to differ significantly in providing more or less optimal conditions for the construction of automatized vs. explicit knowledge in teenage learners?

### Hypothesis 5

Given the early exposure to English and a strongly meaning-based classroom in Sweden (Schurz, 2018; Schurz & Coumel, ongoing), this context is expected to be especially conducive to automatized knowledge. Conversely, Austrian students, in particular of the younger age group, are assumed to have higher levels of explicit knowledge, which is hypothesized to be linked to explicit grammar teaching (Schurz & Coumel, ongoing) and a later onset of extramural English. However, students who have extensive extramural English in Austria are hypothesized to show the same effect of high levels of automatized knowledge.

## 3. Methodology

350 students at the age of 13-14 and 16-17 years will perform measures of automatized knowledge (oral narrative test, elicited imitation, aural and written timed grammaticality judgment tests) and explicit knowledge (untimed grammaticality judgment test, metalinguistic knowledge test). While those tests closely rely on recent research (e.g. Spada, Shiu & Tomita, 2015; Suzuki, 2017; Suzuki & DeKeyser, 2015), the oral narrative test used in this study is a novelty in that the input provided is audio-visual rather than written text (e.g. Ellis, 2005), and that the time pressure participants have during production is inherent in the stimulus video that is muted while the story is being recounted. In order to test the learner's general language proficiency of each age group and country, a C-test adopted from Spada, Shiu & Tomita (2015) will be included.

A learner background questionnaire, a teacher questionnaire, and teacher interviews will allow to collect information about the participants' learning conditions. While extramural English is investigated in terms of the amount and starting age of different types of spare time activities performed by the students, instruction in English is explored based on the concepts of implicit v. explicit instruction, inductive v. deductive instruction, and planned v. incidental focus-on-form (see Graus & Coppen, 2015). Finally, a classroom observation scheme was designed and will be used in two English lessons in each class.

## References

- Ellis, Rod. (2005). Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 27 (2), pp. 141 – 172.
- Ellis, Rod, & Roever, Carsten. (2018). The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*, 21 (5), pp. 1 – 16.
- Graus, Johan, & Coppen, Peter-Arno. (2015). Grammatical difficulty: A student teacher perspective. *Language Awareness*, 24, pp. 101 – 122.
- Kang, Eun Y., Sok, Sarah, & Han, ZhaoHong. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23 (4), pp. 428 – 453.
- Kjellsson, Nelly S., & Larsson, Fredrik. (2016). *The Potential Motivational Impact of 'Schoolifying' Extramural English Activities (Degree Project, Advanced Level)*. Malmö: Malmö University.
- Norris, John M., & Ortega, Lourdes. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative

- Meta-analysis. *Language Learning*, 50 (3), pp. 417 – 528.
- Olsson, Eva, & Sylvén, Liss K. (2015). Extramural English and academic vocabulary. A longitudinal study of CLIL and non-CLIL students in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9 (2), pp. 77 – 103.
- Rebuschat, Patrick., Révész, Andrea, & Rogers, John. (2015). Challenges in implicit learning research. In Patrick Rebuschat (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 275 – 299). Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Robinson, Peter. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental rule-search conditions, and instructed conditions. *SSLA (Studies in Second Language Acquisition)*, 18 (1), pp. 27 – 67.
- Schurz, Alexandra. (2018). Do Rules Really Rule? Implicit and Explicit Grammatical Knowledge of Swedish Learners of English. *VIEWES* 27, pp. 22 – 54.
- Schurz, Alexandra, & Coumel, M. (ongoing). *Grammar teaching in ELT: A cross-national comparison of teacher-reported practices*.
- Schwarz, Marlene. (2016). Beyond the walls: Vocabulary learning from extramural English. In Monika Boniecki (Ed.), *ÖGSD Tagungsberichte 1* (pp. 58 – 61). Retrieved from: [https://archiv-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/sss\\_anglistik/%C3%96GSD\\_TAGUNGSBERICHTE\\_1\\_14.12.2016.pdf](https://archiv-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/sss_anglistik/%C3%96GSD_TAGUNGSBERICHTE_1_14.12.2016.pdf) [19.12.2019].
- Spada, Nina, Shiu, Julie L.-J., & Tomita, Yasuyo. (2015). Validating an Elicited Imitation Task as a Measure of Implicit Knowledge: Comparisons With Other Validation Studies. *Language Learning*, 65 (3), pp. 723 – 751.
- Sundqvist, Pia. (2009). *Extramural English Matters: Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. Dissertation. Karlstad: Karlstads universitet.
- Suzuki, Yuichi. (2017). Validity of new measures of implicit knowledge: Distinguishing implicit knowledge from automatized explicit knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 38 (5), pp. 1229 – 1261.
- Suzuki, Yuichi, & DeKeyser, Robert. (2015). Comparing Elicited Imitation and Word Monitoring as Measures of Implicit Knowledge. *Language Learning*, 65 (4), pp. 860 – 895.
- Tervonen, Mirka. (2017). *Extramural Activities and Motivation in Adult English Learners* (Bachelor Thesis). Jyväskylä: University of Jyväskylä.