ÖGSD TAGUNGSBERICHTE

Vol. 5 / 2019
11. Nachwuchstagung
Hrsg. Katrin Schmiderer
ÖGSD TAGUNGSBERICHTE
Vol. 5 / 2019
Hrsg. Katrin Schmiderer

11. Nachwuchstagung
24. – 25. Mai 2019,
Universität Innsbruck

www.oegsd.at
Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur 11. ÖGSD Nachwuchstagung ........................................................................................................ 1

Bacher Sonja, Universität Innsbruck ...................................................................................................................

   Digital Media in the Russian Language Classroom ....................................................................................... 3

Bader Caroline, Universität Innsbruck ................................................................................................................

   Franz Kafkas Erzähltexte in intermedialer Verflechtung ............................................................................ 7

Dreher Anna, Universität Innsbruck ..................................................................................................................

   Hörverstehen im Russischunterricht aus der Sicht der Schüler*innen: Ergebnisse einer Erhebung an österreichischen und Südtiroler Schulen ................................................................. 11

Ghamarian Katharina, Universität Wien ...........................................................................................................

   Following individual paths: An investigation of students’ instructed and extramural steps towards academic vocabulary .................................................................................................................. 16

Hülsmann Christoph, Universität Salzburg ....................................................................................................... 21

   Romanische Interkomprehension – Kurskonzeption und Umsetzung .............................................................

Llongo Lopez Victoria, University of Alicante, Brigham Young University ...................................................

   Phraseology: a challenge in Spanish L2 linguistic competence ................................................................. 24

Lutz Stefanie, Universität Innsbruck ..................................................................................................................

   Der Aspekt der Heteronormativität in Lehrwerken für das Fach Englisch ................................................. 29

Peresich Carmen, Universität Klagenfurt ........................................................................................................ 33

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

Peskoller Jasmin, Universität Innsbruck ............................................................................................................... 37

   Anbahnung einer Didaktik der Mehrkulturalität im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I .......................................................................................................................... 37

Pieber Corinna, Taglieber Johanna, Universität Innsbruck ........................................................................... 43

   Linguistic Needs Of Austrian High School Learners in Science Education .............................................. 43

Pöcksteiner Christina, Universität Wien ............................................................................................................

   Motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learning ......................................................... 46

Schaipp Katrin, Universität Salzburg ................................................................................................................. 49

   Assessment of EFL teachers’ preparedness to teach multilingual learners ............................................... 49

Schurz Alexandra, Universität Wien .................................................................................................................. 52

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


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.

Abschließlich 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.¹

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.² 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:

---

¹ Digital or so-called quaternary media (Faulstich, 2002, p. 25) are characterised by elements of digital networking, interactivity and multimediality (Volkmann, 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.

² “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-survey

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

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 analytically3 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

---

3 “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


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 „sprachliche 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 Texteigenschaften 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 Originalltexten, 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?


3. Die Studie


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


**Literaturangaben**


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


2. Die Studie

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

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

Des Weiteren vermuten fast 40% der Befragten, dass die Höraufgaben 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 Hören 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 Höraufgaben 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 Höraufgaben ist auch bei den Schüler*innen zu beobachten, wovon die Antworten auf eine weitere (halb-offene) Frage zeugen: „Bei Höraufgaben 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

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


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. (annahmen)

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. to learn or develop a skill, habit, or quality retain ___
2. to support or actively encourage something emerge ___
3. to become obvious or prominent promote ___
4. to make something to like the original of something
5. to keep something
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.
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


Romanische Interkomprehension – Kurskonzeption und Umsetzung

Christoph Hülsmann
Universität Salzburg

1. Einleitung


2. Methodische Grundlagen der Interkomprehension


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 Erfolgslebnisse in formal bislang nicht erlernten Sprachen erzielen.
3. Kurskonzept, Umsetzung und Ergebnisse


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
5. ÖGSD-Tagungsbericht

- 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


Literaturangaben


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”. Corpas (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 ies with three possible options: poner los puntos en todas las ies 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Participation group</th>
<th>Context of PU</th>
<th>Mean</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Elementary</td>
<td>Isolated units (PU)</td>
<td>2.39</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Units in context (PUC)</td>
<td>2.61</td>
</tr>
<tr>
<td>Secondary</td>
<td>Isolated units (PU)</td>
<td>3.28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Units in context (PUC)</td>
<td>3.09</td>
</tr>
<tr>
<td>College</td>
<td>Isolated units (PU)</td>
<td>4.14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Units in context (PUC)</td>
<td>5.15</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


Der Aspekt der Heteronormativität in Lehrwerken für das Fach Englisch

Stefanie Lutz
Universität Innsbruck

1. Begründung der Studie


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 Lehrwerkana-
yse mit explorativem Ansatz. Forschungsgegenstand waren jeweils vier Lehrwerke des Helb-
ling Verlages und vier des öbv Verlages, diese teilten sich wiederum in AHS Unter- und Ober-
stufe 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, Regenbogenfa-
milien)
- 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 ein-
zelnen Personen, die sexuelle Orientierung, die Liebespaare und die Familienzusammenstel-
lung wurden die in den Bildern und Geschichten vorkommenden Charaktere genau betrachtet
und ausgewertet. Zuerst wurde auf die Verteilung von Männern und Frauen in den Lehrwer-
ken geachtet. Dafür ergibt sich ein Ergebnis von 55% Männern und 45% Frauen in den Lehr-
werken 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 Ge-
schlechter vorzuweisen, wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass zwei Drittel der
analysierten Bilder in den Lehrwerken des Helbling Verlages vorkamen. Personen, welche ge-
schlechtlich 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 entst-
ehen 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


5. Diskussion und Schlussbetrachtung


Literaturangaben


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 Lernengruppe 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 Meinungsausserung. Alle Leistungen gehen auf dieselbe Aufgabenstellung zurück (Beispiel siehe Modellsatz www.osd.at).


Tabelle 1: Bewertungskriterien

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bewertungskriterien</th>
<th>Schreibaufgabe 1</th>
<th>Schreibaufgabe 2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aufgabe</td>
<td>0 Punkte bis ‚nicht beurteilt‘</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunikative und sozio linguistische Angemessenheit/Textsortenadäquatheit</td>
<td>3 bis 0 Punkte</td>
<td>2 bis 0 Punkte</td>
</tr>
<tr>
<td>Textaufbau/Textkohärenz</td>
<td>2 bis 0 Punkte</td>
<td>3 bis 0 Punkte</td>
</tr>
<tr>
<td>Lexik/Ausdruck</td>
<td>5 bis 0 Punkte</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Formale Richtigkeit</td>
<td>5 bis 0 Punkte</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 weitem 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-
dern 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.


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.

5. Schlussbetrachtung


Literaturangaben


Oflaz, Adnan. (2013). Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitsprache 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.


Anbahnung einer Didaktik der Mehrkulturalität im Englischunterricht der österreichischen Sekundarstufe I

Jasmin Peskoller
Universität Innsbruck

1. Begründung für die Studie


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.

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

FORSCHUNGSSTUDIE

TEIL I: INTERVIEWSTUDIE
✓ Qualitativ
✓ Sample: 20 Teilnehmer*innen

TEIL II: LEHRWERKSANALYSE
✓ Qualitativ & Quantitativ
✓ Sample: 20 Lehrwerke

TEIL III: DESIGN-BASED RESEARCH STUDIE
✓ Qualitativ & Quantitativ
✓ Sample: 10 Englischklassen der Sekundarstufe I, 10 Lehrpersonen, ca. 150 Lernende


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.


4. Diskussion und Schlussbetrachtung


Literaturangaben


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

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


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 upkeeping 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 Route 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 (put 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


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 transcultural 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 21st 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.

Hence, the research on multilingual teaching needs to make further progress to prepare the teachers for the MCs of the 21st 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 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


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, Révéz & 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


